

Univerzita Palackého
Pedagogická fakulta



**Tradiční a netradiční
metody a formy práce
ve výuce českého jazyka
na základní škole**

Sborník prací z mezinárodní konference
konané ve dnech 12. – 13. 4. 2007
na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci

Vydavatelství Univerzity Palackého

**Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka
na základní škole**

Sborník prací z mezinárodní konference konané ve dnech 12. – 13. 4. 2007
na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci

Editoři: **PhDr. Hana Marešová, Ph.D.**
Mgr. Tomáš Macoun

Za jazykovou správnost příspěvků odpovídají autoři.

© PhDr. Hana Marešová, Ph.D., Mgr. Tomáš Macoun

Vydavatelství Univerzity Palackého Olomouc 2008

OBSAH:

VYUŽITÍ KOOPERACE 1. A 2. STUPNĚ PŘI PROJEKTECH VĚNOVANÝCH ČESKÉMU JAZYKU	6
Kamila Balharová	
EFEKTIVNÍ ŠKOLA = OSOBNOST UČITELE + KVALITNÍ ŘEDITEL	10
Eva Brudíková	
VYUŽITÍ KORPUSU ORAL2006 VE VÝUCE ANEB S VULGARISMY KE KRITICKÉMU MYŠLENÍ	13
Radek Čech	
VYUŽITÍ METOD KRITICKÉHO MYŠLENÍ V MEDIÁLNÍ VÝCHOVĚ	18
Martina Černá	
ETYMOLOGIE VE VÝUCE ČEŠTINY (1) (K VYUŽITÍ LIDOVÉ ETYMOLOGIE ZEMĚPISNÝCH JMEN)	25
Jaroslav David	
ROZPRÁVKA NA HODINÁCH LITERÁRNEJ VÝCHOVY	31
Eva Dolinská	
KOMPLEXNOST V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ	36
Ivana Gejgušová	
KNIHOVNA – VĚRNÁ KAMARÁDKA	41
Martin Gregor	
VYUŽITIE NETRADIČNÝCH METÓD VO VYUČOVANÍ SLOVNEJ ZÁSOBY	46
Zuzana Gregorcová	
DRAMATICKÁ VÝCHOVA NA HODINÁCH SLOHU NA 1. STUPNI ZŠ	53
Janette Gubricová	
HRA S JAZYKOM AKO JEDNA Z MOŽNOSTÍ REALIZÁCIE KOMUNIKAČNEJ VÝUČBY JAZYKA	64
Katarína Harčarová	
PLNENIE ZÁKLADNÝCH FUNKCIÍ UČEBNÍC V NOVEJ SÉRII UČEBNÍC SLOVENSKEHO JAZYKA	70
Zuzana Hirschnerová	
STUDIUM K VÝKONU SPECIALIZOVANÝCH ČINNOSTÍ: KOORDINACE V OBLASTI INFORMAČNÍCH A KOMUNIKAČNÍCH TECHNOLOGIÍ (ICT)	74
Martin Hladký	
VÝUKA ČESKÉHO JAZYKA V DALTONSKÉM PLÁNU	81
(PROJEKTOVÁ VÝUKA NA ZŠ)	81
Petr Holánek	
POSTAVENIE SLOVENSKEHO JAZYKA V PROJEKTOVOM VYUČOVANÍ	87
Alexandra Hrinová	
ROZVOJ DIVERGENTNEHO MYSLENIA ŽIAKOV PROSTREDNÍCTVOM NETRADIČNÝCH METÓD VYUČOVANIA SLOHU	90
Lucia Hudecová	
MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY V PROJEKTOVÉM VYUČOVÁNÍ BRATR PALEČEK A JIŘÍ Z PODĚBRAD	95
Jana Hyplová	
TRADIČNÉ A MODERNÉ METÓDY HODNOTENIA ŽIAKOV VO VYUČOVANÍ SLOVENSKEHO JAZYKA NA 2. STUPNI ZŠ	99
Jana Chovancová	
SLANGOVÉ VÝRAZY V MLUVENÉM PROJEVU ŽÁKŮ 2. STUPNĚ ZŠ	104
Kateřina Jechová	
ČAPKOVSKÁ POHÁDKA Z KRAJE V. ČTVRTKA	109
Helena Jodasová	
TEXTOVÁ STRÁNKA POPULÁRNÍCH PÍSNÍ	115
Kamila Kolláriková	
NĚKTERÉ PŘÍKLADY NEBEZPEČNÝCH KOMUNIKAČNÍCH PRAKTIK A MEDIÁLNÍ VÝCHOVA	121
Kamil Kopecký	

NEOBVYKLÁ SLOVA V NÁZVECH UMĚLECKÝCH DĚL	126
Lenka Koudelová	
METÓDY ROZVÍJAJÚCE PÍSANIE.....	132
Jana Kováčová	
TRADIČNÉ A NETRADIČNÉ METÓDY, FORMY PRÁCE A AKTIVITY STIMULUJÚCE ČITATELSKÚ GRAMOTNOSŤ NA PRVOM STUPNI ZÁKLADNÝCH ŠKÔL	140
Mária Krahulcová	
PŘÍSPĚVEK K PERCEPCI NEVERBÁLNÍCH PROJEVŮ ÚZKOSTNÝCH ŽÁKŮ....	146
Lucie Křeménková	
VYUŽITÍ NĚKTERÝCH TRADIC V HODINÁCH ČESKÉHO JAZYKA	151
Milena Krobotová, Drahomíra Holoušová	
DEMINUTIVA V MLUVNÍM PROJEVU UČITELE VE VYUČOVACÍ JEDNOTCE TĚLESNÉ VÝCHOVY NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	156
Milena Krobotová, Vlastimila Karásková	
VYUŽITÍ AKTUÁLNÍCH TERMINOLOGICKÝCH PROBLÉMŮ	166
V ČESKÉM JAZYCE Milena Krobotová, Ján Stoffa	
PODPORA REZILIENCIE DIEŤAŤA PRÁCOU S TEXTOM ROZPRÁVKY	171
Brigita Lehoťanová	
METÓDA DOTAZNÍKA NA HODINE SLOVENSKEHO JAZYKA.....	178
Vieroslava Leitmanová	
ROZPRÁVKA A MULTIKULTÚRNA VÝCHOVA.....	184
Petra Libičová	
UMETNOSTNO IN NEUMETNOSTNO BESEDILO PRI POUKU SLOVENŠČINE UMĚLECKY A NEUMĚLECKY TEXT U VYUKE SLOVINŠTINE	190
Jože Lipnik, Simona Peserl Vezovnik	
ČESKÁ DOPLŇOVACÍ ŠKOLA V TORONTU	200
Tomáš Macoun	
KYBERKULTURA JAKO SOUČÁST MEDIÁLNÍ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	205
Hana Marešová	
LZE MATEŘŠTINU VYUČOVAT KOMUNIKAČNĚ?.....	213
Radana Metelková Svobodová	
ADEKVÁTNOŠŤ VÝBERU ČÍTANKOVÉHO TEXTU VZHLADOM NA OSTATNÚ TVORBU AUTORA.....	220
Gabriela Mihalková	
NETRADIČNÉ METÓDY VYUČOVANIA SLOVENSKEHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY	226
Beáta Murinová	
DUBLETY SUBSTANTIV VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE (NA MATERIÁLU ČNK).....	235
Květoslava Musilová	
O PEDAGOGICKOM PRÍSTUPE K RÓMSKYM ŽIAKOM.....	241
Pavol Odaloš	
PROJEKT : „ CO VŠECHNO JSME SI ZJISTILI O NÁRODNÍM OBROZENÍ.“	248
Ivana Panáková	
ZNOVU KE KOMPOZIČNÍ STRÁNCE ŽÁKOVSKÝCH SOUVISLÝCH PROJEVŮ .	254
Svatopluk Pastyřík	
HODINA LITERÁRNEJ VÝCHOVY AKO RITUÁL.....	258
Anna Pavlíková	
MOŽNOSTI VYUŽITIA METÓD KOOPERATÍVNEHO VYUČOVANIA V PREDMETE SLOVENSKEJ JAZYK A LITERATÚRA	267
Mária Podivinská	
LITERÁRNÍ VÝCHOVA PROBLEMATICKÁ? ANEB MULTIFUNKČNOST LITERÁRNÍ VÝCHOVY V DNEŠNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	276
Ilona Pokorná	

JAK DÁL VE VYUČOVÁNÍ SLOHU?	281
Milan Polák	
VYUŽÍVANIE LEXIKÁLNYCH VÝRAZOVÝCH PROSTRIEDKOV V SLOVENSKEJ PUBLICISTIKE	285
Jozefína Porubcová	
K VYUŽITÍ AUTENTICKÉHO JAZYKOVÉHO MATERIÁLU VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA.....	292
Lucie Radková	
TRADIČNÍ ŽÁNRY V NETRADIČNÍ PODOBĚ	313
Vlasta Řeřichová	
PEDAGOGICKEJ FAKULTE UK V BRATISLAVE.....	300
Anna Rollerová	
KNIHA – CESTA ZA POZNÁNÍM SEBE SAMA.....	304
Blanka Rozehnalová	
ČÍTANIE S POROZUMENÍM A SLOH NA 1. STUPNI ZŠ.....	320
Marianna Sedláková	
NEJČASTĚJŠÍ STRATEGIE POROZUMĚNÍ NEČESKÉMU ŽÁKOVI ZE STRANY UČITELE	328
Kamila Sekerová	
HODNOCENÍ, DIAGNOSTIKOVÁNÍ, EVALUACE ANEB ALTERNATIVNÍ ZPŮSOB HODNOCENÍ V PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA.....	339
Dana Šíbllová	
HUMOR V HODINÁCH ČJL	334
Jarmila Sulovská	
METÓDY VO VYUČOVANÍ SLOVENSKEHO PRAVOPISU	346
Lucia Teremová	
ÚSKALÍ A MOŽNOSTI (ANTI)BIOGRAFICKÉHO ČTENÍ POEZIE.....	355
Jaroslav Vala	
MÍSTO PRO BIBLICKÉ TEXTY V ČÍTANKOVÝCH ŘADÁCH PRO 2. STUPEŇ ZŠ (ČÍTANKY NAKLADATELSTVÍ FRAUS).....	359
Kateřina Váňová	
ON-LINE KURZ DIDAKTIKA SLOHOVÉ A KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVY	365
Jana Vejvodová	
K JEDNÉ CVIČEBNICE ČESKÉHO JAZYKA	370
Václav Víška	
HUDEBNÍ PROŽITEK JAKO SOUČÁST SLOHOVÉ VÝCHOVY	376
Miroslava Waltová	
NETRADIČNĚ O VÝUCE ČEŠTINY V HODINÁCH DĚJEPISU.....	379
Ludmila Zimová	
KOMUNIKAČNĚ PRAGMATICKÉ ASPEKTY VE VÝUCE SYNTAXE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	389
Ludmila Zimová	
K POJETÍ LITERÁRNÍHO TEXTU JAKO PŘEDMĚTU DIDAKTICKÉ INTERPRETACE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	394
Jitka Zítková	

Využití kooperace 1. a 2. stupně při projektech věnovaných českému jazyku

Kamila Balharová

Resumé: Na konkrétním příkladu projektu *Středověk* je ukázáno, jak lze využít kooperaci mezi staršími a mladšími ve výuce. Jak projekty rozvíjejí klíčové kompetence a propojují vzdělávací oblasti. Výhody vyučování organizovaného pomocí projektů, vliv na klima třídy.

Klíčová slova: rámcově vzdělávací program, propojení vzdělávacích oblastí, klíčové kompetence, portfolio, klima, kooperace, projekty, tvořivé myšlení, přednáška, žáci se specifickými poruchami učení

Summary: It is shown by the example of medieval project how to applicate the cooperation among younger and elder during the education. Development of key competencites and association of educational domains by projects. Advantages of project education, influence on climate in the class.

Key words: extension education plan, key competencies, association of educational domains, portfolio, climate, cooperation, projects, creativity, lecture

Žáci 9.ročníku se měli seznámit s přednáškou, umět ji přizpůsobit adresátovi, zvládnout objektivní i subjektivní činitele projevu, naučit se používat oslovení a řečnickou otázku v praxi. Protože se jednalo o specializovanou třídu se žáky se specifickými poruchami učení, vypadalo to jako nemožný úkol.

Rozhodla jsem se použít jako motivaci to, že připravíme společně výuku pro žáky 4.ročníku. Nejprve jsem oslovila kolegyni z 1.stupně, zda by o takovýto projekt stála, a pak už jsem se snažila motivovat k této práci své žáky. Společně jsme vybrali téma *Středověk*.

V první hodině si zopakovali objektivní i subjektivní slohotvorné činitele a probrali jsme, co to pro ně bude znamenat v praxi. V další hodině jsme projednali organizaci projektu. Naše škola se sice nachází uprostřed sídlištní zástavby, ale hodinu cesty od nás se rozkládá les se zříceninou středověkého hradu. Zde jsme se rozhodli uskutečnit výuku našich čtvrtáků.

V hodinách českého jazyka se žáci zaměřili na použití vhodného oslovení, řečnické otázky a snažili se mít na paměti, že vše budou muset říkat z paměti a úroveň informací musí být přizpůsobená mladším spolužákům. Rozdělili se na skupiny po dvou až třech a sami si vybrali téma ze středověku, se kterým je chtěli seznámit. Připravili si materiál, důležité byly obrázky a jiné pomůcky, kvůli názornosti. Trénovali přednes

svých krátkých přednášek. Doma vyráběli zbraně, pomůcky na dobývání hradu, sháněli ukázky předmětů z té doby. Když věděli, o čem budou mluvit a jak, stanovili 2 otázky. Odpovědi na otázky měli čtvrtáci zvládnout, pokud budou výklad poslouchat pozorně.

V hodinách výtvarné výchovy vyrobili startovací průkazy a erby, které měli čtvrtáci dostávat za splněné úkoly. Na nápravách poruch učení šli středověké oblečení, procvičovali tím jemnou motoriku. Mimochodem, už jste někdy viděli kluky z devítky šít oblečení?

Když bylo vše připraveno, nastal den D. Devátáci se vypravili ke zřícenině hradu s hodinovým předstihem, aby stihli připravit trať a rozmístit se na ní.

Za hodinu dorazili čtvrtáci. Dozvěděli se, že se ocitají ve středověku a pokud splní všechny zadané úkoly, mohou být pasováni na rytíře krále Václava. Jejich paní učitelka již měla připravené startovací průkazy, kde byl nakreslen erb, o který se ucházeli. Pak začala své žáky postupně vysílat na trať. Na prvním stanovišti se dozvěděli první informace a hned na druhém měli zodpovědět otázky týkající se předchozího výkladu. Takto prošli mnoha stanovišti a na každém se dozvěděli něco nového z období středověku. Do startovacích průkazů jim devátáci zapisovali, zda odpovídali na otázky správně. Na konci trasy body sečetli.

Nebyla žádná skupina, která by nezískala většinu bodů, a tak se závěrečného pasování na nové rytíře mohli zúčastnit všichni. Po pasování následovala ukázka bojového umění té doby, které si připravili starší, a pak si už všichni zájemci mohli vyzkoušet námi vyrobené brnění i zacházení s maketami zbraní, případně výuku v šermování nebo se nechat v tomto oblečení vyfotit.

Prekvapením pro starší bylo to, že nám mladší zazpívali písničku o středověku. Byla trochu legrační a moc se všem líbila.

Na závěr dostali všichni upomínkový list na pasování na rytíře a dodatečně ještě fotografie z tohoto dne vypálené na CD a seřazené za sebou i s popisem událostí, aby i rodiče mohli zažít alespoň něco z toho, co jejich děti. Upomínkový list i CD si nyní naši žáci zakládají do svých portfolií.

Jak tento jediný projekt naplnil cíle základního vzdělání?

V současné době se snažíme vyrovnat s novými pojmy jako je **rámcově vzdělávací program**, klíčové kompetence, průřezová témata, autoevaluace a s ní související žákovská portfolia. Přečteme-li si podklady k rámcově vzdělávacím plánům, zjistíme, co všechno projekty obsáhnou. Kolik schopností žáci získávají, když vedle klasického vyučování mají možnost zažít projekt. U každého bodu jsem uvedla pouze příklad toho, co se vyskytovalo v projektu Středověk.

- **Propojil jednotlivé vzdělávací oblasti** – v tomto případě:

Jazyk a jazyková komunikace – přednáška, komunikace, objektivní a subjektivní slohotvorní činitelé

Umění a kultura – výroba erbů

Člověk a společnost – dějepisné informace

Informační a komunikační technologie – vyhledání a příprava textů

Člověk a zdraví – tělesná výchova

Člověk a svět práce – výroba oblečení (a to jsem zdaleka nevyčerpala všechno)

- **Podnítl žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů** – na trati si s problémy museli již poradit sami a řešit je

- **Vedl žáky k účinné a otevřené komunikaci** – zde zaměřeno na účinnost komunikace
- **Rozvíjel u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých** – úspěch u dětí byl založen na spolupráci všech skupin
- **Vedl žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem** – věk mladších kamarádů
- **Pomáhal žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti** – nikdo se nechtěl "shodit", jejich sebevědomí velmi posílila pochvala a uznání od mladších kamarádů, že se jim tahle výuka líbila
- **Připravoval žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti** – závislost zdaru akce na všech
- **Rozvíjel vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí a přírodě** – zásady chování v přírodě, chování k mladším
- **Podporoval vytváření příznivého klimatu třídy** – společné kladné zážitky

Kooperaci doporučuji používat jako motivační prvek hlavně pro žáky 8. a 9. tříd. Ještě jsem se nesetkala s žákem, který by si nechtěl chvíli zahrát na učitele. Podle mých zkušeností s touto kooperací dosáhnou daleko lepších a trvalejších výsledků než běžnými výukovými postupy. Když nic jiného, tak svou malou přednášku s oslovením i řečnickou otázkou zopakovali nejméně tolikrát, kolik hlídek se zúčastnilo projektu. Vůbec nikomu to nepřipadalo jako zbytečné memorování.

Pro projekty potřebujete své žáky nadchnout. Pokud se to nepovede, raději se do něj nepouštějte. Má-li být projekt projektem, je nutné, aby se žáci zapojili při jeho vytváření maximální měrou. Pokud sami zažili projekt, který pro ně připravovali starší spolužáci, často přicházejí sami s iniciativou, kterou stačí jen usměrnit. Druhou možností je, že vy navrhnete, aby připravili zábavnou výuku pro mladší spolužáky a sami vymysleli jaké téma zpracují.

Při přípravě se snažte zasahovat co nejméně, kontrolujte splněné úkoly a pomáhejte s jejich rozdělováním. Tato část je pro nás učitele možná nejobtížnější, neboť bychom se měli vyvarovat vnučování našich názorů žákům.

Při vlastním provedení se již musíme smířit s tím, že to nějak dopadne. Zde bychom měli zasahovat již jen ve výjimečných situacích.

Zato hodnocení projektu by se měli zúčastnit všichni žáci a zde můžeme probrat, co se zdařilo, co ne.

Poprvé jsem takovouto kooperaci použila již před mnoha lety při výletě na Karlštejn, kam v ten samý den jela i kolegyně s 1. třídou. Jenže ráno nedorazila maminka, která jí měla pomáhat. Tak jsme se dohodli, že jí s devítkou pomůžeme. A tak každý deváťák na nádraží Karlštejn dostal 2 prvňáčky, kteří se ho drželi za ruce a o které se měl postarat po celou dobu. Ve škole jsme potom zhodnotili, komu se dařilo víc a od koho utíkali jinam a proč. Prostě to byla rodinná výuka v praxi. Tenkrát to byl jen momentální nápad, ale odstartoval můj zájem o propojované vyučování mezi 1. a 2. stupněm.

Od té doby jsem uskutečnila více projektů, ve kterých jsem uplatnila kooperaci mezi 1. a 2. stupněm. Všechny se setkávají s nadšením na obou stranách a jsou velmi oblíbené. Proto jsme se s kolegyní, která je se mnou nejčastěji uskutečňuje, dohodly a sestavily z nich knihu. V ní najdete vedle teorie, jak naplňují jednotlivé kompetence či průřezová témata, jakousi kuchařku, jak takový projekt dělat, když nevíte, jak na to.

Příprava projektu zabere většinou dost času učitele, a proto nedoporučuji učit jen jejich prostřednictvím.

Pokud máte o projekty zájem, můžete se těšit na knihu Projekty ve výuce podle RVP, kterou chystá k vydání nakladatelství Portál.

Použitá literatura

- 1) Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VUP, 2005.

Efektivní škola = osobnost učitele + kvalitní ředitel

Eva Brudíková

Resumé: *Tento příspěvek vyjadřuje názor na efektivitu školy v současné době. Klade se v něm důraz především na kvalitu ředitele – přirozená autorita, schopnost naslouchat a komunikovat, ale také na osobnost učitele, na jeho vlastní názor a fundovanost.*

Klíčová slova: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, efektivní škola, kvalitní ředitel, osobnost učitele, Jan Amos Komenský*

Summary: *This entry represents the opinion on school effectiveness in present day. The emphasis is mainly placed on the quality of a headmaster – his natural authority, ability to listen and communicate, but it is also placed on teacher's personality, on his/her own opinion and proficiency.*

Key words: *frame educational programme for basic schools, effective school, superior headmaster, personality of a teacher, Jan Amos Komenský*

*„My sami musíme být tou změnou, kterou chceme vidět ve světě kolem nás.“
(M. Gándhí)*

Je krásné, že se my, učitelé, sami můžeme podílet na tom, jak by se měl vyvíjet náš život, život našich dětí, život našich „svěrenců“ – ať už život osobní či pracovní. A měli bychom tomu věnovat patřičnou pozornost. Měli bychom být velmi obezřetní, pozorní a vnímaví.

Pro budoucí generace budou určitě přitažliví pouze osobnostně lidé přesvědčiví, s vlastním názorem, fundovaní ve svém oboru – nikoliv „loutky“ bez vlastního názoru, které budou čekat a jednat jen na pokyn či povel. Bylo, je a bude to těžké být osobností, ale nesmíme se vzdávat. Vzpomeňme na naše setkání se spolužáky po letech. Každý vzpomíná jen na pedagogy, kteří se podstatně vryli do paměti, vzpomíná se na osobnosti. Vzpomínky na ostatní jaksi „vyšuměly“ a někdy – u těch „nevýrazných kantorů“ – si ani nevzpomeneme, jaký předmět učil.

Učitel má být osobnost, má být zodpovědný, tvořivý, má mít odbornou pedagogickou způsobilost, má vytvářet pozitivní a příjemné klima. Velmi hezky ztvárnila učitele *Libuše Podlahová* ve své knize *První kroky učitele* (Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8): Z kapitoly *Učitel budoucnosti* vybíráme:

Učitel by se měl snažit o to, aby se v budoucnu stal:

- průvodcem nehotové bytosti
- rádcem při volbě vzdělávací cesty
- hledačem dobrých vlastností

- pěstitelem speciálních schopností
- tvůrcem-umělcem pracujícím na formování kreativních schopností dítěte
- budovatelem soustavy poznatků
- poradcem a přítelem, „vztažnou osobou“
- znalcem duševního života dětí
- oporou dětí
- prostředníkem dialogu mezi generacemi
- nositelem obecných morálních a kulturních hodnot
- stabilizovanou, vyrovnanou a zkušenou osobností.

Stále se klade důraz na osobnost učitele. Ovšem, jak může být učitel osobností vyrovnanou a stabilizovanou, když ze strany vedení – bohužel, i v současné době – je na něj vyvíjen psychický nátlak? A často mezi čtyřma očima. Je to tvrzení proti tvrzení. Názory učitele, ať kladné či záporné, nejsou brány v úvahu. A čí slovo má větší váhu? Slovo učitele, nebo ředitele? Pedagogických osobností ve školství, zvláště na základní škole, je třeba. Ty to ovšem mají daleko složitější než ti ostatní. Pokud je ve vedení ředitel ješitný, nekultivovaný, arogantní a nepřipustí jiný názor než svůj, nastupuje „diktátorská“ metoda a učitel-osobnost je v ohrožení.

A jaký by měl být **ředitel** školy ? O co by se měl snažit? Jaké by měl mít vlastnosti, aby úspěšně zvládal nové pojetí vzdělávání – Rámcový vzdělávací program? Může vládnout přímo „diktátorsky“? Je možné, aby se porady i v dnešní demokratické době vedly formou nařizování, zastrašování, ba přímo vyhrožování ? (1)

Dovolím si citovat slova našeho „učitele národů“, Jana Amose Komenského (1592–1670) z roku 1631: „*Často, kdo se přítelem dělá, nepřítel jest, rádce–zrádce, vůdce–svůdce, ochránce–okrádce, vrchnost–prchlost a tyranství. **Žádné naprosto divoké šelmy tak s sebou nezacházejí jako lidé s lidmi**, jmění, pověst, zdraví, životy na kusy sobě trhající a sebe vespolek co nejukrutněji trápíce a hubíce. A to jest hrozný ten vír společných chumelenin našich.*“

Rámcový vzdělávací program může být úspěšný jen tam, kde nejen ředitel, ale celé vedení má přirozenou autoritu a řídí své stejně vysokoškolsky vzdělané kolegy a poskytuje jim širokou působnost pro možnost tvořivé práce s žáky.

Pokyn MŠMT platný od 1. září 1998 povoluje řediteli školy, že může organizaci vzdělávání realizovaného podle učebních plánů a osnov bez zvláštního projednávání upravit odlišně (tzn. nepravidelné rozvržení výuky, sdružování tříd, projektové vyučování, modulové uspořádání učiva apod.) za předpokladu, že při navrhované úpravě dodrží celkový rozsah vzdělávání..., a pokud jsou úpravy v souladu s právními předpisy a nevyžadují zvýšení rozpočtu školy. Není tedy co řešit...

Ale kde je zakotvena morální hodnota ředitele školy ? Školy, která si neklade za cíl pouze vzdělávat, ale především vychovávat. A kde jsou zakotveny charakterové vlastnosti ředitele školy? U některých ředitelů vzniká pocit *neodvolatelnosti a stupňují tak své diktátorské přístupy*. Stávají se čím dál tím více neomezenými vládci a vytlačují některé pedagogy, kteří např. s metodou *jediného správného názoru* zrovna nesouhlasí.

Co je ale hlavním kritériem pro ředitele a jeho zástupce? Přesněji *kritériem pro kvalitní školu*? Zviditelnění školy na internetových stránkách se škálou – někdy

i nesmyslných – projektů? A přitom komunikace mezi učiteli a vedením školy vážně?!! Anebo příjemné klima ve škole, perfektní komunikace především mezi učiteli a vedením školy, mezi učiteli a rodiči, profesní spolupráce pedagogických pracovníků, slušná materiální vybavenost školy nejen počítači a internetem, ale i knižního fondu – zejména učebnic? (2)

Abychom zvýšili efektivitu školy, je nutno stále něco vylepšovat, stále se v něčem zlepšovat – a to se týká nejen nás, učitelů, ale také ředitelů a jejich zástupců. Je nutno se zlepšovat především v chování, v jednání, v sebevzdělávání, v sebepoznávání, v projevu, ve vystupování, v komunikaci, ale také v naslouchání a ve vztahu člověka k člověku. Vězme, že to vše se projeví i ve vztahu k žákovi – v jeho chování i k jeho vztahu k učení. Učitelé mohou být voláni k odpovědnosti právě za to, jak efektivní je u jejich žáků učení a chování vůbec. A škola musí vytvářet takové klima a takové podmínky, aby v ní kvetly pouze efektivní způsoby vyučování. A škola – to je „dílna lidskosti“. A nedílnou součástí „dílny lidskosti“ by mělo být nejen, ale především vedení školy. Vždyť všichni víme, že pojem *effective school* (efektivní, účinná, úspěšná škola) je pojmem kulturním, že znamená mnohem víc než jen metodu nebo techniku, kterou by si mohl učitelský sbor natrénovat. A bylo by krásné, kdyby v naší pedagogické terminologii zdomácněl také pojem *effective director* (efektivní, účinný, úspěšný ředitel). Nás, učitele základních škol, už brzy čeká Rámcový vzdělávací program, který vejde v platnost povinně pro všechny školy ve školním roce 2007 – 2008.

Co bych chtěla tedy popřát nejen svým kolegům, ředitelům škol a všem pedagogickým pracovníkům? Chtěla bych popřát, **abychom byli** tím, čím je pro budoucnost Jan Amos Komenský: „*apoštolem shody, lásky a lidskosti mezi národy, mezi tvory k obrazu božím stvořenými, kteří nebudou hledat, co je dělí, nýbrž co je spojuje*“.

Poznámky:

1. Autorka příspěvku má tuto smutnou zkušenost z působení na Základní škole ve Frýdku-Místku, kde pracovala jako učitelka čtyři a půl roku. Svoji pracovní činnost ukončila k 31. 12. 2005.
2. Základní škola národního umělce Petra Bezruče ve Frýdku-Místku je důkazem toho, že ředitel školy může vytvořit a do značné míry ovlivňovat klima školy. Škola je dlouhodobě řazena k těm nejlepším v okrese. Autorka příspěvku na této škole působila téměř 18 let.

Použitá literatura

- 1) PODLAHOVÁ, L. První kroky učitele. Praha: TRITON, 2004. ISBN 80-7254-474-8

© Eva Brudíková, 2007

Využití korpusu ORAL2006 ve výuce aneb s vulgarismy ke kritickému myšlení

Radek Čech

Resumé: *Cílem navrhovaného projektu je naučit žáky rozlišovat mezi testovatelnými a netestovatelnými tvrzeními. Na základě práce s jazykovými korpusy je analyzováno používání vulgarismů z hlediska sociálních charakteristik jejich uživatelů. Při práci s jazykovým materiálem si žáci prohloubí morfologické a slovtvorné znalosti.*

Klíčová slova: *jazykový korpus, falzifikovatelnost, vulgarismus, hypotéza*

Summary: *The goal of proposed project is to learn pupils to distinction between testable and nontestable theses. On the basis of language corpora analyses is investigated an usage of vulgarisms in light of speakers social characteristics. Pupils morphological knowledges should be deepened by the project.*

Key words: *language corpora, falsification, vulgarism, hypothesis*

1 Úvod

Jedním ze základních cílů vzdělávání je podle *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* „podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů“ (2005, s. 12). Chtěl bych v tomto příspěvku poukázat na jeden způsob, který by, podle mého názoru, mohl žáky vést k rozvoji tvořivého a kritického myšlení. Navrhovaný projekt by měl vést k třem hlavním výsledkům:

- 1) naučit žáky rozlišovat mezi testovatelnými a netestovatelnými tvrzeními;
- 2) seznámit žáky s jazykovými korpusy a naučit je základy práce s nimi;
- 3) prohloubit u žáků znalosti jazyka a gramatiky, zejména ve vztahu k funkci jednotlivých gramatických prostředků a vlivu primárně nejazykových jevů na jazyk.

Na úvod je ještě třeba poznamenat, že projekt je zamýšlen pro výuku ve vyšších ročnících základní školy. Mně samotnému se jeví jako velmi vhodná doba k jeho realizaci období po přijímacích zkouškách v 9. třídě. Zpravidla je v tomto období velmi obtížné učit jazykovou látku – po několikaměsíčním „předpřijímačkovém“ drilu jsou žáci gramatikou v lepším případě přesyceni, v horším k ní mají neskrývaný odpor. Je proto zejména otázkou motivace, jak tuto nechuť překonat.

2 Motivace

Vulgarismy – vulgarismy žáci v naprosté většině dobře znají, ale jsou si vědomi, že do školy (alespoň její oficiální části) nepatří. Mají tedy jednoznačný nádech zakázaného (a proto lákavého) ovoce. Učinit je předmětem seriózního jazykového výzkumu, který bude zejména na počátku prost jakéhokoliv moralizování (samotná diskuze o vhodnosti či nevhodnosti používání vulgarismů by se mohla, pokud vůbec, realizovat až v samotném závěru projektu, spíše jako jeho vedlejší, byť užitečný produkt), se mi jeví jako docela účinný motivační nástroj. Samozřejmě každý učitel musí nejprve zvážit, zda je ochoten a schopen překonat dobu, která bude bezpochyby vyplněna nesčetnými narážkami, hloupými poznámkami a chichotáním.

Využití počítačů – děti mají k počítačům většinou kladný vztah a práce s jazykovými korpusemi nabízí možnost, jak toho využít. Navíc se zde otevírá možnost mezipředmětových vztahů, v tomto případě s informatikou – nejde jen o samotné používání počítačů, ale určité formy dotazovacího jazyka v korpusech jsou de facto formálními jazyky, které jsou v jistých rysech podobné jazykům programovacím, příp. využívají shodných prostředků (např. regulární výrazy).

3 Falzifikovatelná hypotéza jako prostředek výuky

Tvrzení „Zítřejší bude nebo nebude pršet“ je jistě pravdivější než tvrzení „Zítřejší bude pršet“. Pokud ovšem pomineme to, že první tvrzení de facto nepřináší žádnou informaci, je zásadní rozdíl mezi oběma větami v tom, že druhá je na rozdíl od první falzifikovatelná, tzn. že dovoluje své vyvrácení zkušeností, kdežto forma první věty empirický test nedovoluje. Stejný rozdíl můžeme sledovat mezi větami „Petr je inteligentní“ a „Petr je nejinteligentnější ze třídy“: druhá věta je intersubjektivně testovatelná, např. pomocí IQ testů.

Falzifikovatelnost je kritériem, na jehož základě se rozlišují tvrzení, popř. systémy tvrzení empirických věd od tvrzení či systémů neempirických. Je třeba zdůraznit, že falzifikovatelnost není kritériem pravdivosti či nepravdivosti daného tvrzení. Pravdivost vědecké teorie totiž není možno dokázat (více viz Popper 1997).

V čem spočívá význam falzifikovatelnosti ve v lingvistice, potažmo v didaktice? Většina lingvistických přístupů je založena na intuitivní či introspektivním hodnocení jazykových dat. Naprosto transparentní je v tomto ohledu generativní lingvistika, pro niž je zcela zásadní předpoklad, že rodilý mluvčí je schopen rozpoznat gramaticky správnou větu od věty gramaticky defektní. Tradiční strukturalistické přístupy sice sice explicitně nic takového neříkají, ale je zřejmé, že vycházejí z podobného předpokladu – gramatiky jsou psány na základě zkušenosti lingvisty a jeho hodnocení jazykových dat. Teprve v posledních přibližně dvaceti letech se i v lingvistice postupně prosazují přístupy, které si kladou za cíl postulovat empiricky testovatelné hypotézy (srov. Sampson, 2000). Jde zejména o teorie založené na analýzách velkých jazykových korpusů.

Pro ilustraci subjektivního a intuitivního popisu dobře poslouží slova Jana Chloupky o vztahu spisovného jazyka a pohlaví uživatelů: „Ve využívání jazyka se strany žen a mužů bývají ženy nově charakterizovány jako důslednější stoupenkyně spisovného vyjadřování, čímž prý míní kompenzovat své společensky zatím méně významné společenství. Sám bych tak daleko nezacházel, mám za to, že je-li tomu tak, potom proto, že nejprve chtěly své děti a vnoučata naučit prestižním jazykovým normám a nadto působí nezřídka v zaměstnáních, ve kterých se správnost postuluje

(učitelky, úřednice) a koneckonců hledají v odtržení od teritoriálního základu mluvy svůj půvab“ (Bogoczová aj., 2000). Všechna tvrzení zde vyslovená jsou subjektivním hodnocením autora, autor totiž neuvádí žádné evidence, o něž své závěry opírá. Přitom některá Chloupkova východiska a závěry empiricky testovatelné jsou (větší míra spisovného vyjadřování u žen, vztah závislosti povolání a způsobu vyjadřování, vliv mateřství) , jiné nikoliv (hledání půvabu v odtržení od teritoriální mluvy). V dané podobě však tvrzení nemají žádnou validitu, člověk jim buď uvěří, nebo ne, případně je může použít jako zdroj inspirace.

Jsem přesvědčen, že jedním z výsledků výuky by mělo být naučit žáky rozlišovat mezi tvrzeními subjektivními a těmi, které je možno testovat. Tato schopnost by se měla projevat především v umění správně klást otázky a formulovat hypotézy, což se žáci mohou nejlépe naučit prostřednictvím řešení konkrétních úloh.

4 Vulgarismy ve výuce mateřského jazyka – návrh projektu

4.1 Úvod

Projekt může začít diskusí o tom, co vulgarismy pro žáky znamenají, jaký je jejich význam, povaha, smysl. Jistě není problém takovou diskusi dovést k otázkám, které se posléze stanou předmětem výzkumu:

- (1) Používají vulgarismy častěji kluci nebo holky?
- (2) Používají vulgarismy častěji muži nebo ženy?
- (3) Používají vulgarismy častěji lidé starší nebo mladší?

Předpokládám, že zejména první otázka může vést diskusi mezi příslušníky obou pohlaví. Nejlepším východiskem pro navrhovaný projekt by byla situace, kdy by se diskusi podařilo dovést do stádia, v němž by proti sobě stály dva vyhraněné názory. V té chvíli se totiž nejlépe projeví důležitost otázky: existuje způsob, jak zjistit, kdo má pravdu? Žáci sami mohou navrhnout způsoby řešení, a pokud se objeví zajímavé návrhy, je samozřejmě možné je i realizovat. Jendou z možností, jak zjistit odpovědi na dané otázky, je i analýza textů uložených v korpusu ORAL2006 (příp. Brněnském mluveném korpusu a Pražském mluveném korpusu). Samozřejmě by mělo být náležitě vysvětleno, jak správně formulovat hypotézu, aby ji bylo možno testovat (např. Kluci mluví vulgárně. vs. Kluci jsou vulgárnější než holky.)

4.2 Jazykové korpusy

Jazykové korpusy jsou soubory textů, které slouží jazykovému výzkumu (více viz Čermák, 1995 Biber, 1998 aj.). Význam korpusů spočívá především v jejich velikosti a dále v tom, že texty v nich uložené jsou autentické. Máme tedy na jedné straně možnost sledovat, co se skutečně v jazyce děje, na straně druhé nám velikost korpusů umožňuje posoudit, do jaké míry jsou sledované jevy významné. Z hlediska navrženého projektu je především důležité, že mluvené korpusy obsahují i informace o jednotlivých mluvčích. Máme tedy možnost sledovat věk, pohlaví, úroveň vzdělání a nářeční oblast jejich pobytu v dětství.

4.3 Korpusová analýza používání vulgarismů

Na úvod této části je bych rád zdůraznil, že navrhovaný postup samozřejmě není jediný možný. Má být pouze inspirací k podobným analýzám, přičemž je jasné, že jedině konkrétní realizace projektu umožní poznat jeho případné klady či zápory.

4.3.1 Vytvoření seznamu slov – nutnost využití znalostí morfologie a slovtvorby

Jelikož jazykové korpusy neobsahují informace o vulgarismech, bude třeba nejprve sestavit seznam slov, na základě kterých bude provedena analýza vztahu mezi výskytem vulgarismů a pohlavím mluvčího. Je zřejmé, že není možné sestavit pouhý seznam vulgárních výrazů, ale že bude třeba je nějakým způsobem roztrždit. Zde se nabízí možnost využití znalostí morfologie či slovtvorby. Při sestavování seznamu bude zřejmě nutné dbát ohled na slovnědruhovou příslušnost či způsob tvoření slov. Morfologické znalosti bude možné důkladněji procvičit zejména díky další vlastnosti mluvených korpusů v ČNK – ty totiž nejsou lemmatizovány, tzn. že není možné vyhledat pomocí jednoho atributu všechny tvary daného slova. Žáci tedy budou muset vytvořit všechny tvary hledaných slov. Důležité je zde především to, že se nejedná o samoučelnou činnost, což by mohlo působit jako další významný motivační faktor.

4.3.2 Regulární výrazy

Regulární výrazy jsou znaky se zvláštním významem, které je možné vkládat do slov (seznam regulárních výrazů viz <http://ucnk.ff.cuni.cz/bonito/index.html>). Např. tečka představuje libovolný znak, hvězdička libovolný počet opakování předchozího znaku atd. Regulární výrazy významně ulehčují práci s jazykovými korpusy, protože je velmi často můžeme použít pro vyhledání všech tvarů slova: např. hledáme-li tvary slova *debil*, můžeme zadat nejprve "debil.", pak "debil.." a nakonec "debil...", příp. "debil." | "debil.." | "debil...", příp. "debil.*". Výsledkem hledání v ORAL2006 jsou slova: *debil*, *debilní*, *debila*, *debile*, *debilové*, *debilama*, *debilů*, *debility*, *debilním*, *debilně*, *debilita*. Pro užitečné roztrždění získaných nálezů budou žáci muset opět uplatnit morfologické znalosti. Navíc se zde jasně a nenásilně ukazují slovtvorné postupy češtiny.

4.3.2 Vyhledávání a zpracování dat

Poté, co bude sestaven seznam hledaných výrazů (parametry, podle nichž bude sestaven, budou dány na základě rozhodnutí učitele a žáků), žáci přistoupí k samotné práci s korpusy a na základě jejich analýzy budou schopni odpovědět na výše vyslovené otázky. Je asi zbytečné se zde snažit popsat konkrétní postup práce, ten bude vždy určen kontextem, v níž výuka probíhá, a každý učitel si vytvoří systém, který odpovídá možnostem a schopnostem skupiny, s níž pracuje.

Kromě vztahu výskytu vulgarismů k pohlaví může být sledován vztah k věku a vzdělání. Důležité je také to, že výsledky je možné ověřit na dalších mluvených korpusech. Zjištěné výsledky musí být sumarizovány (zde se nabízí možnost, jak žákům ukázat užitečnost tabulkových programů, jako jsou Open Office Calc či Microsoft Excel) a vyhodnoceny (např. procentuálně).

5 Závěr

Domnívám se, že hlavním výsledkem projektu je vytvoření či posílení vědomí, že existují tvrzení, která jsou testovatelná. Žáci se tak učí rozpoznávat mezi subjektivními a intersubjektivními tvrzeními, učí se formulovat hypotézu a ověřit ji, což jsou podle mého názoru velmi užitečné dovednosti.

Použitá literatura

- 1) Biber D. et al: *Corpus Linguistics. Investigating Language Structure and Use*. Cambridge, 1998.
- 2) Bogoczová et al.: *Tváře češtiny*. Ostrava, 2000.
- 3) Čermak F.: Jazykový korpus: Prostředek a zdroj poznání. *Slovo a slovesnost*, 56, 1995, s. 119–140.
- 4) Popper, K. R.: *Logika vědeckého bádání*. Praha, 1997.
- 5) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, Výzkumný ústav pedagogický, 2005. [cit. 3.3.2007]. Dostupné na [www: http://www.vuppraha.cz](http://www.vuppraha.cz)
- 6) Sampson, G.: *Empirical Linguistics*. London, New York, 2001.

VYUŽITÍ METOD KRITICKÉHO MYŠLENÍ V MEDIÁLNÍ VÝCHOVĚ

Martina Černá

Resumé: Tento příspěvek je věnován aplikaci vybraných metod kritického myšlení do mediální výuky. Úvod příspěvku přináší krátké pojednání o mediální výchově a o kritickém myšlení. Tato úvodní část vychází z Rámcového vzdělávacího programu. Cílem příspěvku je prezentovat čtyři ukázky, jak lze využít metod kritického myšlení v hodinách věnovaných mediální výchově. Všechny popsané aktivity se vztahují k tématu zpravodajství.

Klíčová slova: mediální výchova, kritické myšlení, zpravodajství, Rámcový vzdělávací program

Summary: This contribution is about aplikation of some methods of critical thinking in media education. The exordium of this contribution brings a short discourse about media education and critical thinking. The ground of this part is the Framework educational programm. The aim of this contribution is to present proposals, how is possible to use the methods of critical thinking in lessons of media education. All four activities are related to the News.

Key words: media educational, critical thinking, News, Framework educational programm

Mediální výchova

Výchova k životu s médii zaujímá v různých podobách v současné době pevnou pozici ve vzdělávacích systémech ve všech zemích. U nás jí je věnována pozornost díky Rámcovému vzdělávacímu programu. Základní úrovní mediální gramotnosti má žák vybavit průřezové téma *Mediální výchova*, vzdělávací oblast *Člověk a společnost*, vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace*, vzdělávací oblast *Informační a komunikační technologie* a vzdělávací oblast *Umění a kultura*. (1)

Rámcový vzdělávací program vymezuje šest klíčových kompetencí (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní). Průřezové téma *Mediální výchova* spolu se vzdělávací oblastí *Jazyk a jazyková komunikace*, *Člověk a společnost* a doplňujícím vzdělávacím oborem *Dramatická výchova* zabezpečují rozvoj komunikativních kompetencí. Kromě toho přispívá mediální výchova také k rozvoji schopností řešit problémy, k aktivnímu získávání informací, ke kritickému myšlení, k efektivnímu využívání technologií, k chápání světa jako provázaného systému, ke spolupráci, k zodpovědnému občanství, k profesnímu směřování a k estetickému cítění.

Kritické myšlení

Pojem kritické myšlení se začíná v pedagogice objevovat až v posledních desetiletích. Podle Hartla (2) je pro kritické myšlení charakteristická snaha člověka dobrat se úsudkem pravdivosti hodnot. Označení *kritické myšlení* pochází z anglického *critical thinking*. Grecmanová (3) ale píše, že se nejedná o přesný ekvivalent. Pod tímto pojmem se totiž skrývá celá řada významů z různých oborů. V pojetí projektu Reading and Writing for Critical Thinking (Čtením a psaním ke kritickému myšlení) se kritické myšlení chápe jako aktivní, interaktivní, uspořádaný a komplexní poznávací proces (4). V češtině bychom to mohli asi nejlépe vyjádřit jako aktivní učení a samostatné myšlení. Podle Grecmanové (5) je kritické myšlení cílem výuky i metodou výuky a musíme ho chápat jako celkový přístup k učebnímu obsahu a k reálnému životu, ne jako jednorázově využitelný postup podle jednoznačně daného algoritmu. Mezinárodní inovativní program RWCT – Reading and writing for critical thinking podporuje rozvoj kritického myšlení. Uvedený program vznikl v roce 1997 v USA za spolupráce několika organizací. V České republice se tento projekt rozvíjí díky finanční pomoci Open Society Fund Praha a za podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, Ministerstva zahraničních věcí České republiky, Nadaci Jana Husa a Úřadu Ministerstva zahraničí USA. Občanské sdružení Kritické myšlení existuje u nás od roku 2000. Toto sdružení pořádá různá školení a konference, vydává certifikáty, sborníky a čtyřikrát ročně časopis Kritické listy. Partnery tohoto občanského sdružení jsou: Open Society Fund Praha, Člověk v tísni, Škola podporující zdraví, Step by Step Česká republika a Učitelské listy.

Kritické myšlení a Rámcový vzdělávací program

RVP v rámci jednotlivých klíčových kompetencí jasně stanovuje, co by měl žák po ukončení daného typu školy ovládat. Kritické myšlení přispívá především k dosažení následujících výstupů:

- Samostatné experimentování a srovnávání získaných výsledků.
- Kritické vyvozování závěrů.
- Uvážlivé rozhodování a uvědomění si následků svých rozhodnutí.
- Obhajování svého názoru.
- Porozumění různým informačním a komunikačním prostředkům.
- Aktivní zapojování do společenského dění.
- Schopnost pracovat v týmu a upevňovat dobré mezilidské vztahy.
- Respekt k druhým lidem, jejich názorům a hodnotám.
- Účelné využívání získaných znalostí a vědomostí pro svůj další rozvoj.

Metody (6) kritického myšlení

Metody kritického myšlení jsou díky své variabilitě a díky možnosti volby způsobu zpracování informací vhodné pro všechny učební styly (7) i pro rozvoj všech typů inteligence (8).

Existuje mnoho metod kritického myšlení. K nejznámějším z nich patří: brainstorming, metoda volného psaní, myšlenkové mapy, Vennův diagram, kostka, pětilístek, I.N.S.E.R.T, klíčová slova, čtení s otázkami, učíme se navzájem, diskusní pavučina, dvojité zápisníky, poslední slovo mám já.

Tři fáze kritického myšlení

Kritické myšlení probíhá ve třech fázích: evokace, uvědomění si významu, reflexe. Níže popsané metody kritického myšlení jsou rozděleny do těchto tří fází (výjimkou je první metoda pětilístek). U každé metody jsou uvedeny ukázky výsledků činnosti žáků 1. ročníku střední odborné školy. Tématem, ke kterému se všechny aktivity vztahují, je zpravodajství.

1. Metoda *pětilístek*

Tato jednoduchá, časově nenáročná metoda slouží k motivaci žáků. Nebudeme ji rozdělovat na fázi evokace, uvědomění si významu a reflexe. Učitel vysvětlí žákům pravidla a napíše na tabuli schéma, vynechá úvodní slovo. Úkolem žáků je uhádnout, o které slovo se jedná.

sympatický komunikativní
informuje mluví usmívá se
lákavá profese pro sebevědomé
 žurnalista

Hledané slovo je *reportér*. Žáci jej uhádli velice rychle.

2. Metoda *brainstorming*

Téma: Bulvár

FÁZE EVOKACE

Žáci chodí k tabuli a zapisují heslovitě znaky bulváru na tabuli. Na tabuli se objevily např. následující charakteristiky bulváru: *drby ze soukromí známých lidí, lži, hodně fotek, lákavé nadpisy, informace typu jedna paní povídala...* Tato aktivita je časově omezená. Učitel musí předem přesně říct, že časový limit je např. 5 minut.

FÁZE UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Společné čtení informací zapsaných na tabuli a posuzování, zda se opravdu jedná o charakteristiku bulváru. Z důvodu udržení motivace žáků chodili žáci k tabuli a smazávali nepřesné charakteristiky, např. *samé vtipy, krvavé příběhy*. Poté se snaží žáci vlastními slovy a celými větami charakterizovat bulvár. Vyučující nakonec vše shrne, žáci si zapisují. Možná podoba shrnutí: *Noviny a časopisy přinášející neseriózní a neověřené informace. Skandály a neštěstí jsou prezentovány jako nejdůležitější události. Materiály mohou být získány neetickým nebo nezákonným způsobem, např. odposlech. Bulvár přináší jednoduchou zábavu, u které se nemusí přemýšlet. Slovní zásoba bulvárních novin je omezená, aby ji rozuměla co nejširší skupina obyvatel.*

FÁZE REFLEXE

Žáci určují, které bulvární noviny znají. Aktivita s důrazem na etické hledisko: Žáci si vyberou jeden článek z bulvárních novin a zkusí si zodpovědět následující otázky: *Jsou informace uvedené v tomto příspěvku dostatečně ověřené? Neublížíje tento příspěvek někomu? Respektuje článek právo na soukromí? Vzniká zveřejněním této zprávy nějaká škoda?*

3. Metoda Vennův diagram

Téma: Zpravodajství a publicistika

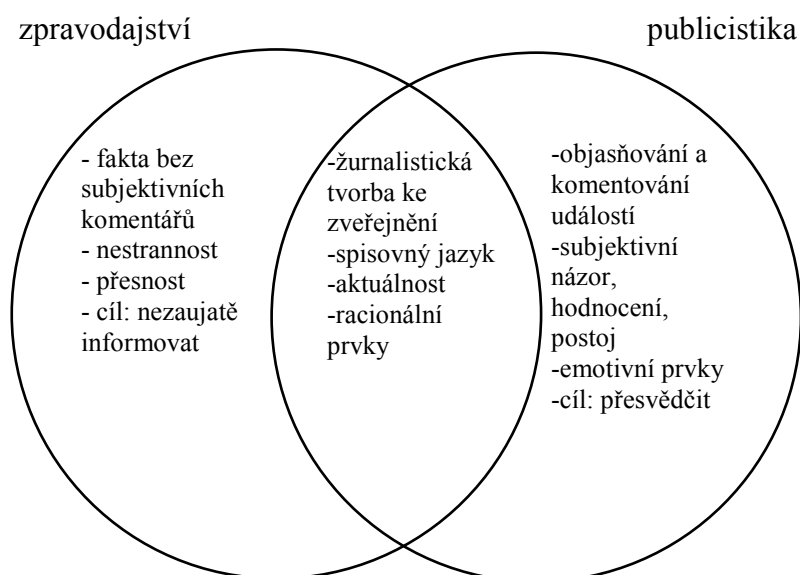
FÁZE EVOKACE

Vyučující napíše na tabuli dva pojmy: zpravodajství, publicistika. Žáci si nakreslí dva kruhy, které se částečně překrývají. Do prostoru, který patří oběma kruhům, píše žáci společné znaky zpravodajství a publicistiky. Do jednoho kruhu potom znaky charakteristické pro zpravodajství, do druhého pro publicistiku.

FÁZE UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Žáci nahlas čtou společné a rozdílné znaky. Vyučující nakreslí velký diagram na tabuli a zapisuje, co žáci čtou. Současně se kontroluje, zda jsou nápady žáků správné. Pro udržení motivace lze soutěžit o to, kdo najde nejvíce společných znaků a nejvíce rozdílů. Žáci se snaží vlastními slovy a celými větami vystihnout podstatu zpravodajství a podstatu publicistiky.

Ukázka, jak může Vennův diagram nakreslený na tabuli vypadat:



FÁZE REFLEXE

Vyučující přečte dva příspěvky z novin a žáci rozhodují, zda jde o příspěvky spíše publicistické nebo spíše zpravodajské. Své stanovisko musí žáci zdůvodnit. Dělení žurnalistické tvorby na zpravodajství a publicistiku má totiž pomocný charakter a ne vždy lze jednoznačně určit, kam příspěvek patří.

4. Metoda dvojité zápisky

Téma: Jazyková stránka zpravodajství a publicistiky

Učitel rozdá každému žákovi text. Jde o text *Spisovný a nespisovný jazyk*. Tento text byl vytvořen podle České mluvnice. (Havránek, B. – Jedlička, A. *Česká mluvnice*. Praha: SPN, 1986, s. 3 – 10). Text uvádí příloha č. 1.

FÁZE EVOKACE

Žáci si rozdělí papír na dvě části. Vlevo zapisují v bodech informace získané z textu, do pravé poloviny připisují své poznámky, dotazy a komentáře.

FÁZE UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Žáci čtou své poznámky, komentáře a dotazy k různým informacím. Spolužáci nebo učitel odpovídají a vysvětlují, případně doplňují další názory k dané otázce.

FÁZE REFLEXE

Práce s novinami: Najde někde z žáků v novinách odborný název? Pokud ano, z jaké oblasti? Objeví někdo z žáků v novinách umělecký prvek (ne v literární příloze novin)? Jakou funkci tento umělecký prvek plní? Vyskytují se v celostátních novinách prvky dialektu a prvky obecné češtiny? Setkáte se v regionálních novinách s prvky dialektu a obecné češtiny?

Náměty na diskusi:

- a) Převažuje podle Vás v novinovém zpravodajství čeština spisovná nebo čeština nespisovná?
- b) Kde všude se běžně setkáváte s obecnou češtinou? Je její použití vždy adekvátní? Patří podle Vašeho názoru obecná čeština do novin?

Poté následuje opět učitelovo shrnutí diskuse. Např.: *Podle mínění všech žáků naší třídy převažuje v novinovém zpravodajství spisovná čeština. V celostátních novinách jsme našli jeden prvek dialektový, a to ogar. Celá třída se shodla na tom, že tento dialektový prvek byl užit zcela záměrně. Celá třída zastává stejný názor na užívání obecné češtiny v celostátních novinách – obecná čeština by se v nich neměla vyskytovat. V novinách jsme našli následující prvky obecné češtiny: Václavák, řidičák. S obecnou češtinou se žáci setkali ve škole, na městském úřadě i v rozhlasovém vysílání.*

Poznámky

- (1) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004.
- (2) HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Budka, 1994, s. 113.
- (3) GRECMANOVÁ, H. – URBANOVSKÁ, E. – NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000, s. 7.
- (4) GRECMANOVÁ, H. – URBANOVSKÁ, E. – NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000, s. 8.
- (5) GRECMANOVÁ, H. – URBANOVSKÁ, E. – NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000, s. 8 - 10.
- (6) Postup, cesta způsob vyučování.
- (7) Postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu. Jsou do jisté míry nezávislé na obsahu učení. Vznikají na vrozeném základě a rozvíjí se spolupůsobením vnitřních i vnějších vlivů.
- (8) Lingvistická, logicko – matematická, vizuálně – prostorová, tělesná, sociální, osobní, hudební.

Použitá literatura

Monografické publikace

- 1) BÍNA, DANIEL. *Výchova k mediální gramotnosti*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005. 89 s. ISBN 80-7040-844-8.
- 2) FISHER, ROBERT. *Učíme děti myslet a učit se*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 172 s. ISBN 80-7178-120-7.
- 3) HARTL, PAVEL. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Budka, 1993. 297 s. ISBN 80-901549-0-5.
- 4) HAVRÁNEK, B. – JEDLIČKA, A. *Česká mluvnice*. 5. vyd. Praha: SPN, 1986. 568 s.
- 5) GRECMANOVÁ, HELENA – URBANOVSKÁ, EVA – NOVOTNÝ, PETR. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2000. 159 s. ISBN 80-8578-328-2.
- 6) KASÍKOVÁ, HANA. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-7178-167-3.
- 7) MAREŠ, JIŘÍ. *Styly učení žáků a studentů*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 139 s. ISBN 80-7178-246-7.
- 8) OSVALDOVÁ, BARBORA – LÁBOVÁ, ALENA. *Zpravodajství v médiích*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 155 s. ISBN 80-246-0248-2.
- 9) PIKE, GRAHAM – SELBY, DAVID. *Cvičení a hry pro globální výchovu 2*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 235 s. ISBN 80-7178-475-5.

Internetové zdroje

- 1) *Co je kritické myšlení?* [online]. Dostupné <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty1-2-cojeKM>. Poslední úpravy 27. 1. 2007. [cit. 21. 7. 2007].
- 2) *Kurzy o tvorbě školních vzdělávacích programů a RVP 2* [online]. Dostupné z <http://www.ceskaskola.cz/Text/>. Poslední úpravy 4. 1. 2006. [citováno 4. 1. 2006].
- 3) *Kritické myšlení* [online]. Dostupné z <http://www.kritickemysleni.cz>. Poslední úpravy 23. 1. 2007. [citováno 23. 1. 2007].
- 4) *Mediální výchova – portál FSV UK pro rozvoj mediální gramotnosti* [online]. Dostupné z <http://medialnivychova.fsv.cuni.cz>. Poslední úpravy 22. 10. 2006. [citováno 23. 10. 2006].
- 5) *Mediální výchova ve světě* [online]. Dostupné z <http://www.afis.cz/bubaci/medfejeton.html>. Poslední úpravy 12. 11. 2004. [citováno 25. 1. 2005].
- 6) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Dostupné z <http://www.msmt.cz>. Poslední úpravy 8. 9. 2004. [citováno 22. 3. 2005].

Příloha č. 1

Text *Spisovná a nespisovná čeština*. Využito pro metodu dvojité zápisky.

Ta podoba českého jazyka, kterou se píše a tisknou knihy, časopisy a noviny a které se užívá písemně a zpravidla i ústně v životě veřejném, totiž ve škole, ve veřejné správě, na přednáškách a na schůzích, v rozhlase, v televizi, na divadle a ve filmu je na celém národním území jednotná, nazýváme ji jazykem spisovným, spisovnou češtinou. Soubor mluvnických i slovních prostředků spisovného jazyka je bohatý a vnitřně rozvrstvený. To umožňuje spisovnému jazyku plnit rozmanité úkoly v nejrůznějších oblastech lidské činnosti.

- a) V přátelských, běžných rozhovorech a věcech každodenního života užíváme **stylu hovorového**.
- b) V odborném vyjadřování, v dílech vědeckých i v pracovním styku v jednotlivých oborech, užíváme **stylu odborného**. Vyznačuje se zejména užíváním odborných názvů neboli termínů příslušného oboru, např. lichoběžník.
- c) V slovesných dílech uměleckých se uplatňuje jazykový **styl umělecký**. Někdy se užívá také zvláštních stylových prostředků obrazných, zejména přirovnání a metafor, dále slov ne zcela běžných, neobvyklých nebo nových (tzv. poetismů a neologismů).

Nespisovná čeština

- a) V běžném životě se často mluví **obecnou češtinou**, která se dnes šíří po celém území českém, a tak nabývá také významu celonárodního. Postupně se sblíží s hovorovou podobou spisovné češtiny.
- b) **Místní nářečí (dialekty)** se mění místně, nejsou stejné na celém území naší republiky. Česká nářečí (dialekty) značnou měrou ustupují a vytvářejí větší nadnářeční celky (interdialekty).

ETYMOLOGIE VE VÝUCE ČEŠTINY (1) (K VYUŽITÍ LIDOVÉ ETYMOLOGIE ZEMĚPISNÝCH JMEN)

Jaroslav David

Resumé: Článek se zabývá využitím lidové etymologie toponym ve výuce češtiny. Lidová etymologie a etymologická pověst představují jednu z možných cest k rozvoji žákových komunikačních dovedností a kompetencí (využití ve slohu, výkladu jmen) a také ho vedou k přemýšlení o jazyce. Současně text upozorňuje na možné mezioborové vazby a přesahy, především do oblasti dějepisu, přírodopisu a environmentální výchovy.

Klíčová slova: výuka českého jazyka, lidová etymologie, toponyma, etymologická místní pověst

Summary: This article focuses on the use of folk etymology in the origin of place names during the teaching of the Czech language. Some examples are cited using sound the records archive of Český rozhlas radio. Etymologic legends are explored, and the incorrect explanation of names is compared with a scholarly interpretation. We present folk etymology as one way of reinforcing the relationship between place names and their locality or region, pointing out the interdisciplinary relationship between Czech language, history and natural science.

Key words: teaching of the Czech language, folk etymology, place names, etymologic legend

Pokud žák na základní škole někde slyší o etymologii, je to pouze okrajová záležitost a stane se tak asi jednou nebo dvakrát. (2) Etymologie je obvykle zmíněna jako součást jazykovědy, popř. jako disciplína zabývající se vývojem jazyka. Podobně je tomu i s výkladem jmen. Rozlišují se jména vlastní (onyma, propria) a obecná (apelativa), především se zřetelem k jejich pravopisu, popř. je žák upozorněn na vlastní jména přejatá a jejich základní morfologické a pravopisné charakteristiky. Ovšem s novým školským zákonem a rámcovými vzdělávacími plány pro každou školu toto rozdělení probíraného učiva nemusí platit zcela přesně. Místo onomastického aspektu ve výuce vystihla ve svém článku Naděžda Kvítková: „Vyčerpát onomastickou problematiku z hlediska pravopisného a morfologického, tj. zvláštnostmi při psaní a skloňování některých vlastních jmen, rozhodně nestačí. Při takovém vyučování bychom žáky ochudili o bohatý motivační materiál, neboť propria jsou zdrojem hlubšího poznání národního jazyka, jeho vývoje i regionálních zvláštností...“.(3)

V našem příspěvku se tedy pokusíme nastítnit možné spojení výuky základů onomastiky, se zřetelem k toponymům, zeměpisným jménům, a lidové etymologie. Používáme tyto termíny velmi obezřetně, vědomi si toho, že jde o disciplíny z pohledu

učiva základní školy natolik specializované, že jejich metodologická a terminologická výbava musí zůstat za dveřmi. Zároveň ale chceme ukázat, jaké další využití má lidová etymologie ve výuce jiných předmětů, především z pohledu mezioborových přesahů do vyučování přírodopisu a dějepisu. Právě akcent na regionální toponyma, jejich původ a jeho vysvětlení, je důležitý pro vytváření vztahu k místu, v širším smyslu pak k jazyku, včetně jeho regionálních podob. (4) Za připomenutí zde stojí např. práce Ladislava Horáka(5) *Vlastivědné procházky Prahou a okolím* (6), která využívá, byť s jistými limity, výklady toponym, včetně pověstí, ke zvýšení plasticity „domovědného“ vyučování. Důležitosti toponomastické složky ve výuce se zřetelem k regionu si všimají i autoři monografie *Čeština a její vyučování*(7), v závěru kapitoly však upozorňují: „Při práci s vlastními jmény je třeba se vyvarovat etymologizování nepodloženého jazykovými a věcnými znalostmi. Raději ponecháme původ a vývoj některých názvů nevyložený, než abychom se ukvapili nebo se nechali unést prvním nápadem.“(8)

Lidová etymologie je definována jako „mylné, zpravidla nahodilé spojování slova etymologicky neprůhledného se slovem formálně nebo významově podobným, geneticky však odlišným.“(9) Terminologické rozlišení ještě na tzv. profesorskou a bakalářskou etymologii, jak je používá nejen onomastická literatura, tu není na místě a bylo by zbytečnou zátěží.(10) My se budeme zabývat lidovou etymologií toponym v nejširším slova smyslu.

Lidové výklady jmen, často doplněné o pověsti a legendy, v konfrontaci se seriózními výklady lingvistů jsou vděčným tématem a jednou z cest popularizace jazykovědy. Svědčí o tom nejen četné novinové sloupky, ale také samostatné monografie např. *Čeština všední i nevšední, Divnopis, Neviditelní svědkové minulosti*. (11) Nesmíme opomenout ani rozhlasové pořady např. *Jazykoběžník, Divnopis, Divotvorný místopis, Když se řekne*. (12) Jejich výhodou je zvuková nahrávka, často dostupná v archivu příslušné stanice přístupném na internetu.

V následující části se pokusíme ukázat několik nápadů na možné využití lidové etymologie ve výuce:

I) český jazyk a literatura

Východiskem diskuse ve třídě může být např. pověst o vzniku místa, vysvětlující motivaci jména. Nabízejí se kvalitně zpracované soubory pověstí místních, např. *Živá voda, Devětkrát les, třikrát ves, Pověsti a legendy Moravy a Slezska*, nebo rovněž pověstí národních, např. *Staré pověsti české, Historické pověsti lidu českého, Brunclík a lev*(13). Asi neznámější je pověst Libušina proroctví vykládající vznik jména Praha: „Tam když přijdete, najdete člověka prostřed lesa, anťesá práh domu. I nazvete hrad, jež vystavíte, Prahou.“ (14). Také lze využít např. pověsti vysvětlující vznik jmen z frází pronesených většinou smyšlenými prvními osadníky či zakladateli, nebo vytvořené na základě vztažení zvukové realizace toponyma k apelativu či spojení apelativ, např. *Boskovice* – „nebudu chodit bosko více“, *Brno* – „brr, no co se dá dělat“, *Litomyšl* – „lito mi šlí“, *Olomouc* – nářeční „hóló moc“, *Osvětimany* – „Bog osvěti many“, *Příbor* – „místo při boru“ / „původně tam byly tři vesnice, Nůž, Vidlička a Lžice a město pak dostalo jméno Příbor“, *Pivonice* – „pivo, nic“, *Zlín* – „zlí lidé“. Následuje vysvětlení, že se jedná o jména velice stará, ne vždy jasná a srozumitelná, a proto jako uživatelé jazyka často volíme lidovou etymologii, chceme totiž rozumět významu slov. Žáci se také sami mohou pokusit odhadnout původ jména, nebo najít správné vysvětlení v příslušné populárně-vědecké literatuře; mohou rovněž zjistit, jak vybrané místní jméno vykládají jejich kamarádi, rodiče, popř. zaznamenat lidovou

etymologickou pověst. Lidová etymologie může být také vhodným východiskem slohové práce. Žáci se, po seznámení s tím, co je to lidová etymologie, jaké jsou její základní principy a co jsou to etymologické pověsti, pokusí napsat k zadanému jménu etymologickou pověst. Nejvhodnější jsou toponyma, která svou strukturou nabízejí příběh, např. složená přezdívková jména typu *Sovolusky, Kozolupy, Tatobity, Hřibojedy*. Rovněž i patronymická jména s topoformantem *-ice, -ovice* typu *Nedakonice, Mlékovice, Lesonice, Suchonice* se při mylné dekompozici, jež se uplatňuje u deantroponymických toponym, mohou stát vhodným zdrojem lidové etymologie, např. „nedá koně“, „mléko více“, „žádný les“ nebo „žádné sucho“.

Vlastních jmen a jejich lidové etymologie se dá též použít při výkladu učiva zabývajícího se rozdílem mezi slovy značkovými a popisnými. Například osobní jména *Boháč, Břicháček, Jaroslav, Jaromír*, stejně jako toponyma *Bludov, Břuchotín, Dědkov, Domaslavice, Kluky, Nemilany, Nesvačily, Obědkovice, Pivín, Tatobity, Zličín* rozhodně nenesou charakteristiku osob nebo míst, tedy význam obsažený v základech homonymních apelativ.

Prostor pro zpestření výuky poskytuje i lidová etymologie, které jako uměleckého prostředku využívají často autoři literárních textů, např. básnické, písňové a prozaické texty Zdeňka Svěráka, divadelní hry fiktivního autora Járy Cimrmana (15), dále např. Jan Werich (16), Pavel Eisner (17). Samozřejmě nemůžeme opominout ani lidové etymologizování a jazykovou hru v případě onymických frazémů typu *je od Drážd'an, není od Berouna; je z Nemanic; jít do Hajan; jdi do Prčic; poslat do Kyjova*. Jako ozvláštňování výuky, jako zajímavost může být žákům předložen text sestavený z lidových etymologií jmen, např. novoroční hříčka Karla Aloise Vinařického *Místní morálka*. (18) Žáci se potom mohou pokusit sestavit ze zeměpisných jmen např. jídelní lístek, přání ke svatbě, jízdní řád nebo krátký rýmovaný text.

II) přírodopis, environmentální výchova

Onomastika, zvláště toponomastika bývá využívána jako pomocná věda historická, popř. vlastivědná disciplína, ale v současnosti je stále více ceněna i její výpovědní hodnota pro environmentální studia. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání mezi Průřezová témata reprezentující okruhy aktuálních problémů současného světa zařadil rovněž Environmentální výchovu, zejména tematické okruhy Lidské aktivity a problémy životního prostředí a Vztah člověka k prostředí. (19) Toponyma jsou nahlížena jako svědkové proměn krajiny, fauny a flóry, vztahu našich předků ke krajině a půdě. (20) Žáci mohou porovnat současnou skladbu živočišných druhů s tím, co o fauně říkají zeměpisná jména. Například rozšíření živočišných druhů dokládají jména typu *Bobrová, Losenice, Losiny, Nedvědice, Pstruží, Veverčí, Zubří*, rostlinných pak toponyma *Borovnice, Javorník, Klenová, Lípa, Smrčná*, ale problematický je již jednoznačný apelativní výklad jmen *Heřmánky, Klokočov, Kunín, Laštovičky, Orlová, Skřivánek, Vepříkov* nebo *Vlkov*.

III) dějepis

Zeměpisná jména jsou svědectvím o minulosti země, regionu, jeho historických, kulturních či sociálních proměnách. Řada objektů, např. stromy, valy, skalní útvary, studánky, bývá spojována s přítomností historických osobností (např. Cyril a Metoděj – *Metodějova kazatelna*, svatý Vojtěch – studánka *Vojtěška*, Jan Žižka – *Žižkův dub, Žižkův stůl, Žižkovy valy*, císař Josef II., Napoleon – *Císařská studánka*) nebo s událostmi (příchod kolonistů, husitské války, třicetiletá válka). Lidová etymologie se uplatňuje ve výkladech místních a pomístních jmen, vytváří dokonce řetězové výklady

původu názvů sousedních sídel, které spojuje např. s kolonizační aktivitou nebo válečnými událostmi, např. jména *Pobistryce*, *V mordovnách* a *Svépravice* (Pelhřimovsko), *Hartmanice*, *Hlásnice* a *Trpín* (Poličsko) nebo *Partutovice*, *Stráž*, a *Laudmer* (Potštátsko). (21)

Také v kronikách (např. *Kosmova Kronika Čechů*, *Staročeská kronika takřečeného Dalimila*, *Hájkova Kronika česká*) najdeme velké množství etymologických pověstí, které mohou ve zjednodušené podobě sloužit pro výuku dějepisu, např. mytické české dějiny, příchod Slovanů, dějiny kolonizace. Ve vazbě ke slohovému vyučování žáci mohou např. napsat etymologickou pověst, kterou předtím četli a konfrontovali s historickými fakty. Žáky je také např. možné upozornit, že pro řadu autorů 19. století bylo hledání idealizovaného slovanského či antického dávnověku nebo indoevropské jednoty tak fascinující, že ve jménech *Náklo*, *Zákolany*, *Kolovice* hledali nákolní osady, jména *Čihošť*, *Kounov*, *Ládví*, *Petrín*, *Strážov* (22) jim sloužila k určování starých strážnic a obchodních stezek, názvy *Bohárna*, *Perničky*, *Třebnice*, *Vráž* (23) spojovali s pohanskými kultišti a místy obětních rituálů. (24) Mohou se pak pokusit ve hře na takové zapálené historiky a archeology hledat na mapě další místa, která se vztahují k probírané látce, např. pravěké dějiny, staré pověsti české.

Náš text se nesnažil být vyčerpávajícím pojednáním o lidové etymologii ve výuce češtiny. Ukázal pouze na některé možnosti, které lidová etymologie nabízí pro zpestření výuky. Vyučující musí mít vždy na paměti fakt, že nikdy by neměl být ve výuce znevažován nebo zesměšňován lidový výklad onyma či apelativa. Jedná se totiž o nejstarší a nejběžnější metodu uchopení jména, snahu jménu porozumět, a úkolem vyučování není její zesměšnění, ale osvětlení původu slova a didaktické využití lidové etymologie a etymologie ve výuce mateřského jazyka.

Poznámky:

- 4) Příspěvek vznikl jako součást řešení grantového úkolu GAČR č. 405/07/P144 *Lidová etymologie–její specifika a fungování (na příkladu toponymické složky jazyka)*. Viz též www.muweb.cz/www/toponyms.
- 5) Onomastické problematice ve školské praxi jsou věnovány sborníky *Onomastika a škola* vzešlé ze stejnojmenných seminářů a konferencí. Viz též KVÍTKOVÁ 2002.
- 6) KVÍTKOVÁ 2002, s. 74.
- 7) Zde se nabízí např. i využití *Českého jazykového atlasu* např. při sledování výskytu apelativ *grapa*, *grůň*, *údolí* v toponymii dané oblasti (BALHAR 1997, s. 299–340) nebo regionálních rozdílů v rodu jmen *Olomouc*, *Příbram* (BALHAR 2002, s. 68–70).
- 8) DAVID, Jaroslav. „Náš starověk“ v díle Ladislava Horáka. *Havlíčkobrodsko. Vlastivědný sborník 21*. Havlíčkův Brod 2007 (v tisku).
- 9) HORÁK 1931. Viz též např. HORÁK 1905.
- 10) ČECHOVÁ. STYBLÍK 1998, s. 181–182.
- 11) ČECHOVÁ. STYBLÍK 1998, s. 182.
- 12) ENČEŠ, s. 129.
- 13) ENČEŠ, s. 129–130; ERHART. VEČERKA 1981, s. 119–124; ŠMILAUER 1966, s. 83–84; VEČERKA 2006, s. 153–160, 213–219.
- 14) ČEŠTINA, s. 374–489; JANÁČ. TUMLÍŘ. HARVALÍK 2006; DAVID. ROUS 2006. Z dalších prací zabývajících se etymologií především apelativ např.

- LOUCKÁ 2007; NOVOTNÝ 2003, 2004, 2006; ŠLOSAR 2004, 2005, 2006; STYBLÍK 2006.
- 15) ROZHLAS 1; ROZHLAS 2; ROZHLAS 3; ROZHLAS 4. Viz též Marek Janáč, rozhlasový reportér... Přehled jazykově zaměřených pořadů podává ve svém článku Petr Pavlovský (PAVLOVSKÝ 2003).
- 16) Jedná se o převyprávěné „české pověsti pro malé děti“.
- 17) JIRÁSEK 1981, s. 55.
- 18) Například tzv. elastický zeměpis, jehož prostřednictvím Jára Cimrman pouze na základě znění jmen na mapě vyučoval geografii. České země jsou tak dle Cimrmana proslulé pěstováním tabáku mezi *Kouřimí* a *Šluknovem*, centrem básnictví je *Rýmařov*, střediskem okultistů je *Duchcov* a letoviskem jihočeských boháčů jsou *Prachatice*. (SMOLJAK, SVĚRÁK 2001).
- 19) WERICH 1965 (např. *Fimfárum*, *Lakomá Barka*).
- 20) EISNER 1997, s. 207–224.
- 21) VINAŘICKÝ 1835. Např. „*Hladoví z Nesyté přes Lačnov do Obědovic...Smutní z Mutic přes Outěchovice do Veselíčka...Muzikanti z Trubína přes Dudov do Líbeznice...Starci z Dědkova přes Holohlavy do Pohodlí...*“. Viz též příklady ČERNÝ 1894.
- 22) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 99–101.
- 23) Z domácích autorů viz např. HOSÁK 1962; MATĚJEK 1976. Mnohem rozsáhlejší je zahraniční literatura, zejména britské, skandinávské a americké provenience.
- 24) Srovnej např. DAVID, ROUS 2006, s. 11.
- 25) Jména spojovali se slovesy *číhat*, *okounět*, *hledět*, *patřit*, *střežit*.
- 26) Toponyma jsou v lidových výkladech spojována se slovy *bůh*, *Perun*, s výrazem *třeb* s významem „zápalná oběť“, praslovanským **vordža*, tedy „místo čarování“.
- 27) DAVID, ROUS 2006, s. 12–13; SKLENÁŘ 1995; SKLENÁŘ 1999.

Použitá literatura

- 1) BALHAR, Jan a kol. *Český jazykový atlas 2*. Praha 1997.
- 2) BALHAR, Jan a kol. *Český jazykový atlas 4*. Praha 2002.
- 3) ČECHOVÁ, Marie. STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování*. Praha 1998.
- 4) ČERNÝ, Jožka. *Příspěvky k české etymologii lidové*. Praha 1894.
- 5) ČEŠTINA: *Čeština všední i nevšední*. Praha 1972.
- 6) DAVID, Jaroslav. ROUS, Pavel. *Neviditelní svědkové minulosti. Místní a pomístní jména na Vysočině*. Praha 2006.
- 7) EISNER, Pavel. *Chrám i tvrz*. Praha 1997.
- 8) ENČES: *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha 2002.
- 9) ERHART, Adolf. VEČERKA, Radoslav. *Úvod do etymologie*. Praha 1981.
- 10) HORÁK, Ladislav. *Vlastivědné procházky Prahou a okolím*. Praha 1931.
- 11) HORÁK, Ladislav. *Výklady z českých dějin kulturních na škole obecné i měšťanské*. Praha 1905.
- 12) HOSÁK, Ladislav. Moravské a slezské místní jméno jako historický pramen. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, historica III*. Praha 1962, s. 141–182.
- 13) JANÁČ, Marek. TUMLÍŘ, Pavel. HARVALÍK, Milan. *Divnopsis*. Praha 2006.
- 14) JIRÁSEK, Alois. *Staré pověsti české*. Praha 1981.
- 15) KVÍTKOVÁ, Naděžda. Onomastika a její využití v hodinách českého jazyka. *Český jazyk a literatura* č. 3–4, 52/2001–2002, s. 73–79.
- 16) LOUCKÁ, Pavla. *Zahrada ohočených slov. Jazyková zákampí*. Praha 2007.

- 17) Marek Janáč, rozhlasový reportér a dokumentarista. Titulní rozhovor. *Týdeník Rozhlas* č.48, 2006. [cit. 2007–02–21]. Dostupný <<http://www.radioservis-as.cz/archiv06/4806/48titul.htm>>.
- 18) MATĚJEK, František. Pomístní jména a hospodářsko-společenský vývoj venkova. *Třetí zasedání mezinárodní komise pro slovanskou onomastiku. Zvláštní příloha Zpravodaje Místopisné komise ČSAV*. Praha 1967, s. 190–201.
- 19) NOVOTNÝ, Michal. *Zákulisí slov*. Praha 2003.
- 20) NOVOTNÝ, Michal. *Zákulisí slov podruhé*. Praha 2004.
- 21) NOVOTNÝ, Michal. *Zákulisí slov do třetice*. Praha 2006.
- 22) PAVLOVSKÝ, Petr. Jazykové koutky. Rádio. *Literární noviny* č. 39 (22. 9. 2003), XIV/2003. s. 12.
- 23) POLÁŠKOVI, Jiřina a Jaromír. *Pověsti a legendy Moravy a Slezska*. Český Těšín 2000.
- 24) POLÍVKOVÁ, Alena. *Naše místní jména a jak jich užívat*. Praha 1985.
- 25) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha 2005.
- 26) ROZHLAS 1: *Jazykoběžník*. Český rozhlas Ostrava, 2002, Miroslav Zelinský–Jaroslav David.
- 27) ROZHLAS 2: *Divnopsis*. Český rozhlas 1–Radiožurnál, 2004–2006, Marek Janáč–Pavel Tumlíř–Milan Harvalík.
- 28) ROZHLAS 3: *Divotvorný místopis*. Český rozhlas Region–Vysočina, 2005–2006, Ondřej Nováček–Jaroslav David.
- 29) ROZHLAS 4: *Když se řekne*. Český rozhlas Region–Vysočina, 2002–2003, Ondřej Nováček–Jaroslav David.
- 30) SEDLÁČEK, August. *Historické pověsti lidu českého*. Praha 1972.
- 31) SIROVÁTKA, Oldřich. *Brunclík a lev*. Praha 1989.
- 32) SIROVÁTKA, Oldřich. ŠRÁMKOVÁ, Marta. *Živá voda*. Praha 1986.
- 33) SKLENÁŘ, Karel. *Hromové klíny a hrnce trpaslíků*. Praha 1999.
- 34) SKLENÁŘ, Karel. *Slepé uličky archeologie*. Praha 1995.
- 35) SMOLJAK, Ladislav. SVĚŘÁK, Zdeněk. *Zapomenuté věci zapomenutého génia*. Praha 2001 (audionahrávka Supraphon).
- 36) STYBLÍK, Vlastimil. *Tajemství slov*. Praha 2006.
- 37) ŠLOSAR, Dušan. *Jazyčnick*. Praha 2004.
- 38) ŠLOSAR, Dušan. *Otisky*. Praha 2006.
- 39) ŠLOSAR, Dušan. *Tisíciletá*. Praha 2005.
- 40) ŠMILAUER, Vladimír. *Úvod do toponomastiky*. Praha 1966.
- 41) VEČERKA, Radoslav a kol. *K pramenům slov. Uvedení do etymologie*. Praha 2006.
- 42) VINAŘICKÝ, Karel Alois. Místní morálka. *Česká včela* č.1 , 6. 1. 1835, 2/1835, s. 5–6.

ROZPRÁVKA NA HODINÁCH LITERÁRNEJ VÝCHOVY

Eva Dolinská

Resumé: *Autorka sa v príspevku zaoberá okrem všeobecného rozvoja intelektuálnych, citových a mravných kvalít žiakov aj výchovou kultivovaného, vnímavého a kritického čitateľa, ako jedného z cieľov literárnej výchovy. Priestor pre realizáciu týchto cieľov ponúka na hodinách literárnej výchovy rozprávka, ktorá v sebe ukrýva nevyčerpatelnú studnicu etických princípov, preto príspevok ponúka interpretáciu rozprávkového textu pomocou trojfázovej metódy podľa Olivara, ktorá sa využíva najmä v etickej výchove.*

Kľúčové slová: *školská interpretácia, kognitívna senzibilizácia, nácvik, aplikácia, hodnotová reflexia, emocionálna senzibilizácia*

Summary: *The author of this article has drawn attention to the interpretation of fairy tales as the very important method to present the principles of morals and ethics. The main topic of the article is the fact, that children's imagination develops through fairy tales.*

Key words: *school interpretation, cognitive sensitization, practice, application, value reflexion, emotional sensitization, Roche Olivar*

Rozprávka ponúka priestor pre ukážkové interpretačné pohľady práve svojím obrazným symbolickým jazykom, ktorý ukrýva široké spektrum hlbokých myšlienok. V zhode s J Sabolom (2005, s. 207) môžeme konštatovať, že „je málo takých jazykovo-štylistických útvarov, v ktorých je tak dômyselne prepletená kompozícia so slovom, tak citovo zvnútornený a preteplený výraz, v ktorých by sa reč prevtelila do takého čarovného obrazu, ako v rozprávke.“ Rozprávka preto dáva priestor úvahám o živote, hodnotách a dôležitých maličkostiach, ktoré formujú a budujú medziľudské vzťahy a samotný hodnotový systém v každom z nás. Jej potenciál môžeme najlepšie využiť v školskej praxi na hodinách literárnej výchovy.

Okrem všeobecného rozvoja intelektuálnych, citových a mravných kvalít žiakov je výchova kultivovaného, vnímavého a kritického čitateľa jedným z cieľov literárnej výchovy na školách. Tento cieľ je však často odsúvaný a zanedbávaný. Učitelia rezignovali na takmer až frázoité konštatovanie „žiaci nečítajú“ a málokto z nich sa snaží o neustálu motiváciu k čítaniu, v ktorej vidí len boj s veternými mlynmi. Skôr sa zameriavajú na podávanie kvanta informácií pod tlakom prijímacích skúšok (čo je síce chvályhodné a pre kultivovanie osobnosti čitateľa potrebné, ba priam nevyhnutné), ale žiaci majú v tomto labyrinte literárnych období, smerov, autorov a diel skôr zmätok, ako prehľad. Takto sa v žiakoch ubíja duch tvorivosti a kritického myslenia a buduje nezáujem o literatúru. Je to spôsobené aj tým, že málokedy majú možnosť vyjadriť svoj

názor na dielo a konfrontovať ho s inými názormi a informáciách o kultúrno-historických podmienkach, v ktorých autor tvoril a situáciou dneška. Jednou z rovín vnímania literárneho textu čitateľom je subjektívny prístup k textu, v ktorom čitateľ hľadá osobný prínos v odpovediach na problémové otázky života. V tom vidíme aj jednu zo schodných ciest, ktorá by mohla viesť žiakov k záujmu o literatúru a interpretačný pohľad na literárne diela, v ktorých autor prezentuje svoje vnímanie spoločenskej skutočnosti a javov života čitateľovi. Tematické a formálne prvky literárneho diela treba chápať ako formu, ktorou sa autor prihovára, a ktorá má výpovednú hodnotu. Model textovej interpretácie „učí žiakov funkčnej analýze textu a rozvíja ich recepčné schopnosti, na rozdiel od modelu dezintegrovanej analýzy, pri ktorom žiaci bežne odtrhávajú obsah od formy“ (M. Germušková, 2003b, s. 8).

Keďže cieľom hodín literárnej výchovy by nemalo byť len podávanie strohých informácií žiakom, ale najmä možnosť nácviku v modelových situáciách prostredníctvom zážitkových metód. Podľa F. Ruščáka (2005, s. 43) „didaktické rozmery školskej interpretácie netreba taxatívne limitovať.“ Aj v súvislosti s touto myšlienkou nás zaujala metodika, ktorú rozpracoval Roberto Roche Olivar v knihe Etická výchova. Olivar vypracoval trojfázový model hodín pozostávajúci z týchto fáz, ktorý môžeme podnetne využiť aj na hodinách literárnej výchovy:

- **kognitívna senzibilizácia** – umožňuje žiakovi pochopiť určitú skutočnosť, význam a zmysel témy, o ktorej sa hovorí. V tejto fáze sa využívajú metódy pozorovania a prezentácie pozitívnych vzorov správania, ktoré pôsobia na rozvoj morálneho hodnotenia. Môžu sa využiť ukážky literárnych textov, rozprávok, príbehov s otvoreným koncom, premietanie filmov, videa a i., na ktoré nadväzuje následná diskusia.
- **nácvik** v triede – táto fáza vychádza z tvrdenia, že pochopiť čo je správne, ešte neznamená aj konať to, čo je správne. Preto je potrebný nácvik a experimentovanie s určitými vzormi správania. Metodicky to možno realizovať hraním rolí, scénok, písaním slohových prác, interview so skutočnými či fiktívnymi osobami... Dôležitým bodom po tejto fáze je spätná väzba, resp. pochvala i najmenšieho pokroku a usmernenie pri nepochopení inštrukcií.
- **reálna skúsenosť, aplikácia** – je využitie nadobudnutých poznatkov v reálnom živote. Žiaci pozorujú svoje okolie a vedú si záznamy o skúsenostiach a pozorovaniach ľudí zo širokého okolia, tlače a ostatných médií, vystrihujú obrázky, robia dotazníky a sledujú svoje vlastné napredovanie.

Tento trojfázový model bol neskôr modifikovaný, pretože Olivar uvažoval iba o kognitívnej senzibilizácii. Slovo výchova v slovnom spojení literárna výchova predikuje aj **emocionálnu senzibilizáciu**, teda spojenie s afektívnou zložkou osobnosti. Druhou zmenou bolo doplnenie o následnú fázu **hodnotovej reflexie**, ktorá má význam pre interiorizáciu hodnôt a ich zovšeobecnenie. Model hodiny v zložení 1. senzibilizácia (prežitie a pochopenie hodnôt vnímaním), 2. hodnotová reflexia (porozumenie a interiorizácia hodnôt a spoločenských noriem), 3. aktivity (nácvik požadovaného správania), 4. transfer (uplatnenie osvojených skúseností v každodennom živote), potom možno vyjadriť heslami:

VNÍMAŤ – REFLEKTOVAŤ – KONAŤ – ZOVŠEOBECNIŤ

Pre realizáciu týchto fáz je nevyhnutné vytvoriť na hodinách atmosféru otvorenosti, srdečnosti, dobroprajnosti, dôvery a akceptácie inakosti. Takáto atmosféra umožňuje dieťaťu otvorenejšie vnímať a prijímať podnety a adekvátne na ne reagovať. Žiaci nemajú pocit, že sú skúšaní, sledovaní pod drobnohľadom hodnotenia, môžu robiť

chyby, na ktorých sa učia a nie sú za to trestaní zlou známku. Otvorene potom vyjadrujú svoje názory pri hodnotovej reflexii a hodnotenia nácvikových situácií.

Na hodinách literárnej výchovy môže učiteľ využívať široké spektrum metód v každej fáze hodiny (anketové metódy, didaktické hry, hranie rolí, dramatizácie, simulácie, riešenie problémových situácií...). Zväčša ide o zážitkové metódy, ktoré umožňujú žiakom precítiť etické hodnoty a porozumieť im na základe vlastnej skúsenosti. Deje sa to na základe participatívneho, kooperatívneho, zážitkového i kreatívneho učenia.

Tento zámer možno najvhodnejšie realizovať najmä **vo fáze senzibilizácie**, keď sú žiakom predstavované rôzne postoje a hodnoty o ktorých sa na hodine budeme rozprávať. Literatúra ponúka široké spektrum tém a prejavov správania, ktoré môžu poslúžiť k prezentácii a následnej diskusii o nich. V nižších ročníkoch to môžu byť napríklad rozprávky, báje, bájky a povesti, ktoré v sebe potencionálne nesú výchovné a mravné posolstvo. Vo vyšších ročníkoch v závislosti od primeranosti veku možno siahnuť aj po náročnejších textoch esejí, úvah, fejtónov, beletristických a i. diel. Žiaci tak môžu vnímať tieto texty ako myšlienkové posolstvo, s ktorým sa nemusia stretávať len na hodinách literatúry, ale i v každodennom živote. Ponúka sa im tak text, ktorý nie je len nutnou výbavou prípravy na hodinu, ale ako podnet pre diskusiu a vnímanie názorov, postrehov a postojov iných ľudí, s ktorými môžu ale i nemusia súhlasiť. **Hodnotová reflexia** je zameraná práve na vyjadrovanie a formovanie názorov žiakov, preto najvhodnejšími metódami v tejto fáze sú práve dialogické metódy ako rozhovor a diskusia. Rovnako aj „literatúra je predmet diskusnej povahy, a teda vyžaduje si názorovú panoramatiku“ (M. Gerušková, 2003, s. 98), tiež je stimulačným podnetom pri využívaní rôznych metód vedenia dialógov – simulovaný dialóg, kruhový dialóg, skupinové simultánky, výzvový dialóg (tieto uvádza M. Gerušková, 2003). Najmä pri interpretácii rôznych príbehov s etickým posolstvom je vhodná metóda pološtrukturovaného alebo štrukturovaného dialógu, ktorý okrem toho, že je spätnou väzbou pri odovzdávaní informácií má schopnosť najlepšie odkryť hodnotový rebríček žiakov a zároveň stimulovať profiláciu typov čitateľského postoja. Z množstva jeho typologických vymedzení nateraz vyhovuje najviac typológia W. C. Bootha (Valček, 2006, s. 261). Typy čitateľského postoja, s dôrazom na vnímanie literárneho diela, Booth člení do niekoľkých horizontov: a) intelektuálny záujem o text, jeho pôvod, interpretáciu, pravdivosť; b) kvalitatívny záujem o text (vnímanie štruktúry textu a jej vývinu); c) praktický záujem, napr. o charaktery, hodnoty, normy – tie z hľadiska autorskej rétoriky v texte formujú reliéf d) zobrazovacej, vizuálnej perspektívy literárnych, dramatických postáv či medializovaných osobností.

Vo fáze nácviku sa ponúka množstvo možností práce s textom:

- rozhovor s jednotlivými postavami o ich postojoch, názoroch a konaní, pri ktorom žiaci precvičujú komunikačné zručnosti a učia sa vcítiť do pocitov druhých.
- interview so známou osobnosťou, v ktorom precvičujú požiadanie o rozhovor, kladenie otázok a poďakovanie
- tvorba príbehov (rôznych žánrov – rozprávky, povesti, bájky), básní, piesní, v ktorých žiaci musia použiť slová, ktoré si vyžrebovali z klobúka
- dokončenie predčítaného príbehu alebo vyriešenie zápletky, záhady, ktorou podporujeme rozvoj divergentného myslenia a fantázie
- reťazové rozprávanie príbehu, pri ktorom každý zo žiakov povie niekoľko viet z príbehu a ďalší po ňom rozvíjajú príbeh znova vetu po vete.

- pri téme pozitívnych vzorov napríklad vybrať z niekoľkých rozprávok pozitívne a negatívne postavy a vytvoriť novú rozprávku, v ktorej sa tieto postavy stretnú
- dramatizácia prečítaného príbehu, v ktorej môžu žiaci konfrontovať správanie a postoje postáv na základe vlastných skúseností alebo pocitov pri nácviku
- vytvorenie divadelnej hry, v ktorej sa skĺbia poznatky z niekoľkých hodín a žiaci môžu vytvoriť scenár, kulisy, nacvičia hru a môžu ju zahrať pri vhodnej príležitosti. Učia sa pri tom vzájomnej komunikácii, tolerancii, pomoci a ďalším prejavom prosociálnosti.

V poslednej fáze, fáze prepojenia so životom (**transfer**), sa žiaci učia pozorovať a uplatňovať novo naučené správanie.

- Žiaci v tejto fáze môžu siahnuť po literárnych dielach, dennej tlači a iných zdrojoch, v ktorých nachádzajú rôzne prejavy správania. Z pozorovaní si vedú denníky, v ktorých zaznamenávajú tieto prejavy a píšú hodnotenia a svoje postoje k týmto prejavom, alebo prípadné možné reakcie správania a vhodné riešenia, ktoré mohli aktéri situácií použiť.
- Žiaci môžu založiť kartotéku klasických a netradičných pochvál, komplimentov a pozitívnych hodnotení, ktoré počuli alebo dostali.
- Vo svojej triede môžu vytvoriť nástenku z hesiel naučených na hodine a tak nepriamo prezentovať spolužiakom niektoré pozitívne prejavy správania, ktoré sa naučili (napr.: Nezábúdaj na dve zázračné slová: **ĎAKUJEM** a **PROSÍM**. Čo nechceš aby iní robili tebe, nerob ani ty iným.) a nástenku dopĺňajú aktuálnymi témami a obrázkami.

Pri príprave hodiny literatúry bolo naším cieľom priblížiť žiakom rozprávku, sledovať, ako rozumejú tomuto zaradeniu, ako vnímajú text, postavy, prostredie a nakoľko v nich rozprávka podnietila diskusiu o etických a duchovných hodnotách (najmä spontánnu diskusiu medzi žiakmi navzájom v skupinkách, z ktorých je učiteľ často vynechaný a žiaci medzi sebou otvorene vyjadrujú svoje postoje). Nezanedbateľné je tiež zistenie či u žiakov vzbudila záujem o ďalšie rozprávky podobného zamerania. Na hodine literárnej výchovy sme vybranú rozprávku použili vo fáze senzibilizácie a v ďalších fázach hodiny sme sa viac zamerali na to, ako žiaci vnímajú hodnotu lásky, obety a dobra vo vzťahoch a ako v kontexte rozprávky.

J. Mistrík v stati O práci s literárnym textom pripisuje procesu poznávania literárneho textu najmenej dva významy. Prvý súvisí s pestovaním umeleckého citu človeka a na podnecovanie pocitov, ktoré mu spríjemňujú život; druhý s tým, aby človek sám z vlastnej iniciatívy aktívne bol schopný vyjadrovať sa pekne, zaujímavo a primerane veci. Proces poznávania umeleckého textu celkove má teda závažnú úlohu pri výchove a formovaní človeka (Obert, 2003, s. 50).

Použitá literatura

- 1) GERMUŠKOVÁ, M.: Literárny text v didaktickej komunikácii (na 2. stupni základnej školy). Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove, 2003b. 120.s.
- 2) HLEBOVÁ, B.: Osemnásť stratégií tvorivej práce s detskými časopismi. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 49, 3–4, 2002/2003, s. 102–115.
- 3) LENCZ, L. – KRÍŽOVÁ, O.: Metodický materiál k predmetu etická výchova. Bratislava: Metodické centrum, 1993.
- 4) MIHALKOVÁ, G.: (Anti)hra v prozaickej tvorbe Rudolfa Slobodu. In: Homo ludens v literatúre. Opava: Slezská univerzita, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav bohemistiky a knihovnictví, 2006, s. 258–264.
- 5) OBERT, V.: Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov. Bratislava: Poľana, 2003, s.50.
- 6) PALENČÁROVÁ, J.: Čítanie ako komunikačná zručnosť. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 52, 7–8, 2005/2006, s. 200–204.
- 7) ROCHE OLIVAR, R.: Etická výchova. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992.
- 8) SABOL, J. – RUŠČÁK, F. – SABOLOVÁ, O.: Interpretačné variácie umeleckého textu. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2005, s. 43.
- 9) VALČEK, P.: Slovník literárnej teórie. Bratislava: Literárne informačné centrum, 2006.

KOMPLEXNOST V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ

Ivana Gejgušová

Resumé: Autorka v příspěvku vymezuje pojem komplexnost ve výuce literatury. Ta se realizuje soustavným propojováním poznatků z literární historie, literární teorie a literární kritiky a následným využitím poznatků při interpretaci uměleckého textu. Příspěvek obsahuje několik konkrétních ukázek interpretačních postupů.

Klíčová slova: pojetí výuky, komplexnost ve výuce literatury, propojování poznatků, mezipředmětové a vnitropředmětové vztahy, analýza a interpretace uměleckého textu

Summary: In this document, the author defines meaning of complexity in teaching literature. Teaching is realized through continuous linking the knowledge from the history of literature, literary theory and criticism, knowledge is used while interpreting the artistic text. Range of actual samples of interpretation procedures are mentioned as examples.

Key words: conception of teaching, complexity in teaching literature, intersubject and intrasubject relations, analysis and interpretation of artistic text

Současné proměňující se české nejen základní školství klade důraz na takové pojetí vzdělávání, které se orientuje na žáka a jeho potřeby. Před učitele mateřského jazyka je stále výrazněji stavěn požadavek, aby své žáky připravil na rozmanité životní situace, aby je naučil např. zvládat komunikaci, ať už komunikaci prvoplánově jazykovou, nebo komunikaci uměleckou, komunikaci skrze umělecký text.

V poslední čtvrtině 20. století se v souvislosti s výukou českého jazyka a literatury intenzivně diskutovalo o nutnosti integrity předmětu. Vedle tehdy často připomínané nutnosti, aby byly uplatňovány mezipředmětové vztahy, byl v té době nově kladen hlavní důraz na potřebu vnitřní integrity jednotlivých složek, tedy jazykové a slohově-komunikační výuky s literární výchovou. Na tyto požadavky navázala J. Svobodová stanovením čtyř hlavních kritérií (principů) pro výuku mateřského jazyka, vymezila je jako princip komplexnosti, princip komunikačního přístupu, orientace na žáka a aktuálnosti lingvistických poznatků a posléze je nahradila širě pojatým termínem princip komplexnosti, jehož naplnění chápe jako výuku, do níž jsou „začleněny navzájem spjaté a ústrojně propojené vnitropředmětové složky, uplatňuje se tematická vnitřní spjatost, textové a komunikační souvislosti, stálá návaznost, sevřenost výuky, učebnic i přístupu učitele“. (Svobodová – Gejgušová, str. 31)

Princip komplexnosti dnes již běžně aplikujeme ve výuce předmětu český jazyk a literatura jako celek, současně je však možné – zdánlivě paradoxně – využít daný princip i v souvislosti s jednou ze složek předmětu – s literární výchovou. V souladu

s novými kurikulárními dokumenty a v nich stanovými očekávanými výstupy je víc než potřebné princip komplexnosti v literární výchově spojit s požadavkem, aby literární výchova na základních i středních školách soustavně vycházela ze tří základních literárněvědných disciplín, kterými jsou literární historie, literární teorie a literární kritika, a aby byla literární výuka zastřešena soustavnou prací s uměleckým textem.

Vzhledem k tomu, že v dosud platných osnovách jednotlivých vzdělávacích programů pro základní školy je literární učivo osnováno žánrově a tematicky a že velká část učitelů odolává nesprávně vnucované představě, že úkolem základní školy je předat žákům široké literárněhistorické znalosti, nabízí výuka literatury na základních školách dostatečný prostor pro práci s uměleckým textem a jeho interpretaci. Právě při ní je možno spojit funkční předávání literárněhistorických, literárněteoretických poznatků i kritických pohledů na vývoj literatury i na konkrétní umělecká díla a ukázat, jak tyto poznatky využít v literární komunikaci.

Problematictější dnes bývá situace na středních školách, stav výuky literatury je tu mnohdy neblaze ovlivňován nejasností maturitních zkoušek a obava, že studenti nebudou zvláště na státní část zkoušky dostatečně připraveni a to že bude vnímáno jako chyba školy a konkrétního pedagoga, způsobuje, že v literární výuce často převažuje mechanicky vyučována literární historie, u poučených a osvícených pedagogů s využitím pohledů významných literárních kritiků. Literární teorie je mnohdy poměrně nevhodně probrána na samém úvodu středoškolského studia bez potřebné aplikace na textech a bez soustavného rozšiřování a upevňování poznatků v jednotlivých ročnících. Literární historii mnohdy učitelé ve výuce upřednostňují, neboť si uvědomují, že prezentováním významných uměleckých epoch a mnohdy dramatických osudů jednotlivých tvůrců snáze získají zájem studentů o předmět a vyučovanou látku než při zvládání mnohdy náročnějšího literárněteoretického učiva. Zájem o literárněteoretické poznatky však dle našeho soudu naráží hlavně na to, že bývají prezentovány nejednou izolovaně, bez širších souvislostí a bez vysvětlení, že s jejich pomocí snáze pronikneme jednotlivými významovými vrstvami textu. Ukažme si tedy na konkrétních příkladech, jak lze funkčně využít literárněteoretické poznatky při interpretaci textu. Zaměříme se na využití rýmu v lyrické poezii a na podíl využitého rýmu při dosažení uměleckého záměru tvůrce.

Už v literární výchově na 1. stupni základní školy se žáci postupně seznamují s existencí rýmu a následně se ve vyšších ročnících učí stanovit a zaznamenat rýmové schéma, tj. rozložení rýmů ve strofě a básni jako celku, vymezit typ rýmu podle umístění v proudu veršů (rým sdružený, střídavý, přerývaný, obkročný apod.).

Zkušenosti ze školní praxe ukazují, že stanovování rýmu v básni se namnoze děje velmi mechanicky, cílem výukové aktivity se často stává pouze vytvořené schéma a chybí zvažování, proč byla konkrétní podoba rýmu využita, zda nějak souvisí s významem textu, zda ho posiluje, zdůrazňuje. Že se tak v uměleckém textu cíleně děje, si můžeme ukázat např. při seznamování s jednou z nejrozšířenějších pevných forem lyrické poezie, při rozboru po staletí oblíbeného sonetu, který má bohatou tradici i v novočeské poezii.

Budoucí pokolení

Osmahlé ňadro žen mi dává tušit A
malátný rovník s hájem pinií B
kde běloch hladí nahou linii B
černošky jež sem přišla třtinu sušit A

Ó chtěl bych pro tu ženu dáti ušít A
krajkový mušelín a vést ji prérií B
k jezeru a ukázat jak sluší jí B
lehounká pára a milostně ji vzrušit A

Pak bych ji dlouho strašně dlouho svlékal C
políbiv střevíčky do prachu bych klekal C
volaje lunu s amarantem hvězd D

A pod paprsky měsíčního vína E
bych zplodil šťasten s touto ženou syna E
jenž by byl básníkem té noci na počest D

V. Nezval

Pro sonet je závazný počet 14 veršů, které jsou (např. s výjimkou tzv. anglického sonetu) členěny do čtyř strof, do dvou čtyřveršových kvartet a do dvou tříveršových tercet. S tím pevně souvisí i obsahová, významová stavba sonetu, v němž se spojuje otázka (kvarteta) a odpověď (terceta), případně můžeme hovořit o tezi v prvním kvartetu (základní myšlenka), o antitezi v druhém kvartetu (popření základní myšlenku, zvažování) a o syntéze (závěrečném poznání, shrnutí poznatků) v tercetech.

Pokud velmi zjednodušíme, pak můžeme konstatovat, že v Nezvalově básni výchozí pohled na prostou, primitivní ženu (teze) střídá obraz okouzlující bytosti v královském mušelínu (antiteze), jakési kněžky lásky, vášně a rozkoše, hodné zbožňování a předurčené k fyzickému splnutí, jehož plodem je věčná inspirace a básnická tvorba (syntéza).

Nezval zachoval v sonetu klasické rýmové schéma, použitým obkročným rýmem v kvartetech posílil myšlenkovou, obsahovou sevřenost každé z úvodních dvou strof (teze a antiteze) a obdobně rýmovým vzorcem ccd eed v tercetech (spojením 11. a 14. verše) zdůraznil obsahovou sevřenost závěrečných šesti veršů.

Podnětné pohledy na využití rýmu nabízí řada čítankových textů, pro naše potřeby jsme z čítankové řady nakladatelství Fraus vybrali báseň J. Skácela:

Modlitba

*Studánku dej mi blízko u lesa
A nehlubokou Jenom na dlaň vody
A do ní žabku která vodu čistí*

*Na podzim povybírám napadané listí
V zimě se budu starat aby nezmrzla
A v srpnu zavedu tam lidi žíznivé*

*A to je všechno Snad je v moci tvé
Udělat pro mne malý důlek vody
Ve které by se odrážela nebesa*

V básni je použit typický skácelovský motiv vody, která je zobrazena jako symbol veškerého bytí, zrodu, života. Při interpretaci textu můžeme vyjít z názvu, který není u Skácela výjimečný a představuje cenný klíč k postupnému pronikání k jednotlivým významovým rovinám básně. Je na místě využít získaných literárněteoretických znalostí žáků a připomenout si, že modlitba ve vlastním slova smyslu označuje náboženskou skladbu. V ní se věřící obrací k Bohu či svatým a prosí o vyplnění žádosti, která se vztahuje k nejpodstatnějším otázkám života (zachování života, přežití, poskytnutí obživy) nebo smrti a spasení duše. Je naplněna pokorou i nadějí, tedy očekáváním dobra, vyslyšení.

Jestliže lyrický subjekt ve Skácelových modlitbách prosí o vodu, zde konkrétně o studánku, prosí o život nejen pro sebe (*zavedu tam lidi žíznivé*), studánka dostává podobu něčeho zázračného, je jakoby božím okem, nejvyšším darem. Sakrálnost je posílena v posledním verši použitím slova *nebesa*, pohybujeme se na ose mezi posvátným místem a nebeskou sférou (studánka na zemi a nebesa ve výšinách), jak to známe i z četných tzv. primitivních náboženství a šamanských obřadů. Zatímco klasická modlitba obsahuje oslovení toho, k němuž se modlíci obrací (*otče náš, jenž jsi na nebesích*), a bývá nerýmovaná, lyrický subjekt oslovuje v analyzované básni blíže neurčenou sílu (*dej mi...je v moci tvé*) a rým velmi promyšleně využívá.

Modlitba

<i>Studánku dej mi blízko u lesa</i>	<i>A</i>
<i>A nehlubokou Jenom na dlaň vody</i>	<i>vody</i>
<i>A do ní žabku která vodu čistí</i>	<i>B</i>
<i>Na podzim povybírám napadané listí</i>	<i>B</i>
<i>V zimě se budu starat aby nezmrzla</i>	<i>C</i>
<i>A v srpnu zavedu tam lidi žíznivé</i>	<i>D</i>
<i>A to je všechno Snad je v moci tvé</i>	<i>D</i>
<i>Udělat pro mne malý důlek vody</i>	<i>vody</i>
<i>Ve které by se odrážela nebesa</i>	<i>A</i>

Báseň obsahuje devět veršů, středový (pátý verš) tvoří pomyslnou osu, není spojen rýmem s žádným z dalších veršů. Úvodní a závěrečné čtyři verše mají zrcadlovou podobu a tím je evokováno pomyslné odražení nebes na vodní hladině. Třetí s čtvrtým a šestý se sedmým veršem spojuje sdružený rým, první a poslední verš je opět semknut rýmem a završuje se tak symbolický kruh, napodobující kruhový tvar studánky. Druhý a osmý verš, obklopený oním pomyslným kruhem a současně ho naplňující, je zakončen stejným a pro báseň zásadním slovem (*vody*), naléhavost prosby je tak zdůrazněna opakováním toho nejpodstatnějšího z modlitby, opakováním žádosti o vodu. Její vzácnost způsobuje, že se lyrický subjekt spokojí s jejím minimálním množstvím (*na dlaň vody... malý důlek vody*), neboť každá kapka je kapkou vody živé.

Řadu dalších vhodných textů, které přímo vybízejí k tvůrčímu propojování interpretace s funkčním využitím literárněteoretických znalostí, najdou vyučující ve všech čítankových řadách i rozmanitých dílech české i světové literatury.

Použitá literatura

- 1) BLAHYNKA, M. (ed.) *Tisíc let české poezie III. Česká poezie XX. století*. Praha: Československý spisovatel, 1974.
- 2) LEDERBUCHOVÁ, L. – BERÁNKOVÁ, E. *Čítanka pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia*. Plzeň : Fraus, 2003. ISBN 80-7238-248-9.
- 3) SKÁCEL, J. *Básně I*. Brno : Blok, 1995.
- 4) SKÁCEL, J. *Básně II*. Brno : Blok, 1996.
- 5) BÍLEK, P. A. Literární teorie: Co s ní dnes ve škole? In *Host do školy 1/2007*. Příloha časopisu Host, č. 1, 2007, s. 3 – 7.
- 6) HOFFMANN, B. *Pomáháme při tvorbě Školního vzdělávacího programu – vzdělávací obor Český jazyk a literatura*. Praha : Albra, SPL – Práce, 2005. ISBN 80-7361-017-5.
- 7) SVOBODOVÁ, J. – GEJGUŠOVÁ, I. Komunikační složka přípravy budoucích učitelů mateřského jazyka. In *Odborná didaktika*. 13. – 14. 9. 2005. Ružomberok, Slovenská republika : Katolícka univerzita v Ružomberku, 2006. s. 31– 45. ISBN 80-8084-082-2.
- 8) VANĚK, V. Osamělé putování. Literární historie, její problémy a úkoly ve škole. In *Host do školy 1/2006*. Příloha časopisu Host, č. 8, 2006, str. 3 – 7.
- 9) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004
- 10) *Český jazyk. Učební osnovy pro 1. až 9. ročník*. Praha : Fortuna, 1996.

KNIOVNA – VĚRNÁ KAMARÁDKA

Martin Gregor

Resumé: Příspěvek přibližuje knihovnu jako důležitou instituci, která rozvíjí a obohacuje lidský život. Stanovuje čtyři základní atributy pro naplnění cíle přivést dětského čtenáře k četbě a představuje některé současné projekty a aktivity pro podporu četby.

Klíčová slova: knihovna, knihovní fond, svaz knihovníků a informačních pracovníků, Noc s Andersenem, Kamarádka knihovna, četba

Summary: This paper shows a library as an important institution that develops and enriches human life. It states four basic attributes for fulfilling of the programme – to allure children's reader for reading and it presents some modern projects and activities of libraries for support of reading.

Key words: library, collection of books, Association of Library and Information Professional, A Night with Andersen, Library is my friend, Read it, before Hollywood does, reading

„Knihovny jsou veřejné, demokratické instituce, které shromažďují, uchovávají a poskytují informace všem členům společnosti. Zajišťováním a zpřístupňováním dokumentů a informací ve prospěch vzdělávání, výzkumu a kulturní úrovně obyvatel podporují ekonomický a sociální rozvoj společnosti, jsou službou pro místní komunity i důležitým kulturním a vzdělávacím centrem města, obce či regionu, kde působí. Pomáhají rozvíjet a obohacovat život jedince i celé společnosti.“

(z Kodexu etiky českých knihovníků (1))

Knihovny jsou věrnými kamarádkami člověka, které dokáží zprostředkovat radu, poučení, moudrost i zkušenosti předků. Mohou rovněž potěšit, zkrášlit všední dny i pobavit. Jsou tu od vzniku prvních písemných památek. Poslání knihoven bylo v různých dobách různé. Knihovna byla místností, v níž se knihy uchovávaly, později sbírka knih uchovávaná a často i soustavně uspořádávaná, až po dnešní pojetí a poslání knihovny jako instituce, která shromažďuje, uchovává, poskytuje informace všem členům společnosti. Lze v ní najít poučení, podporu, oporu i zábavu.

Své poslání a smysl neztrácejí knihovny ani v současnosti, ba naopak, jako by na začátku 21. století začalo docházet k jejich obrodě. Nové technologie přinášejí do knihoven výkonnější technické vybavení a zázemí, zefektivňují a zrychlují jejich činnost, umožňují uplatňovat nové metody práce, rozšiřují se jejich možnosti při

poskytování služeb uživatelům. Propojuje literární bohatství s moderními informačními trendy, je prostorem pro studium, kulturu i setkávání.

Knihovna se stává „kamarádkou“ pro stále větší počet dětí i dospělých. Rostoucí zájem veřejnosti o činnost knihoven je jednoznačný. Návštěvníci rádi využívají vedle knih i další informační možnosti knihoven, zejména služby internetu. Knihovny se postupně digitalizují, modernizují, rozšiřují nabídku svých služeb. Stávají se skutečnými informačními centry.

V roce 2005 bylo v ČR (2) 5 920 veřejných knihoven. Počet knihovnických jednotek byl 61 981 877. Z celkového počtu 1 537 972 čtenářů bylo 395 898 dětí (do 15 let) (3). Ve většině knihoven pracují samostatná dětská oddělení. Personální obsazení v dětských knihovnách bývá kvalitní. Na takovéto pozici v knihovně nechce a nemůže pracovat každý, přestože je knihovnik, neboť tato práce sebou nese zvláštní specializaci. Kromě standardních knihovnických znalostí, předpokládá také pedagogické schopnosti, komunikační dovednosti, velkou schopnost kreativity a organizační talent. Základním principem práce knihovníka je přivést malého čtenáře ke knize a četbě. Právě dobře zvládnutý návyk četby je základním nástrojem k vytváření a strukturování kvalitní osobnosti. Zmíněná kvalita se pak projeví ve schopnosti rozvíjet komunikační dovednosti, vzdělávat se, vyhledávat ušlechtilé zájmy apod. Pro naplnění tohoto cíle v podmínkách knihovny jsou nutné čtyři atributy:

- kvalitní knihovnik,
- přitažlivé prostředí dětského oddělení knihovny,
- vhodně strukturovaný knihovní fond,
- přítomnost informačních a komunikačních prostředků,
- vhodné metody a formy práce se čtenáři (stávajícími i budoucími).

O specifických požadavcích na osobnost knihovníka už jsme se zmínili. Neméně důležitý je i prostor, ve kterém se dětský čtenář pohybuje. Přitažlivé prostředí knihovny je nutností. Dítě potřebuje kolem sebe vidět krásné a inspirativní věci a dětská knihovna musí být magnetem, kam děti rády a bez ostychu přijdou, dočkají se vlídného přijetí a najdou prostor, kde mohou objevovat nové světy. Zajímavé a nové tituly knih, časopisy, počítače a další vhodně zvolená lákadla dítě do knihovny vtáhnou a zaujmou.

Knihy jsou nejzastoupenějším médiem v knihovně a knihovnik by měl dbát na jejich skladbu a uspořádání. Stálým problémem je nedostatek peněz na obměnu knihovního fondu. Což způsobuje, že knihovny nemohou vždy nabídnout svým dětským čtenářům nejnovější tituly knih pro děti a mládež, že vedle propagace osvědčených knih a autorů, mají často omezené možnosti, pokud chtějí pomáhat malým čtenářům, ale i jejich rodičům a učitelům, objevovat autory a díla nová.

Přítomnost informačních a komunikačních prostředků se stala potřebou a nutností. Počítače jsou v poslední době často to, co nejvíc děti do knihovny přivádí. A knihovny se snaží tuto skutečnost využít. Potvrzuje se, že práce s počítačem neohrožuje dětské čtenářství, naopak do dětské knihovny neodmyslitelně patří a čtenářství podporuje. On-line přístupné katalogy veřejných knihoven se staly samozřejmostí a nutností. Každý zájemce si tak může v kteroukoli hodinu, z kteréhokoli místa vyhledat potřebné informace o hledané knize a knihu si hned objednat nebo rezervovat. Internet se stává také vhodným prostředkem k propagaci knih, četby, čtenářství a samotných knihoven. Kvalita a možnosti internetových stránek knihoven se již stávají předmětem odborného hodnocení podle stanovených kritérií (4).

Za velice důležitý atribut považujeme vhodné metody a formy práce se stávajícími čtenáři i čtenáři budoucími, metody působení na individuálního čtenáře i metody skupinového působení na menší nebo větší skupiny čtenářů. Mezi metody

individuálního působení na čtenáře můžeme zařadit např. rozhovor se čtenářem, řízení četby (tato metoda vyžaduje dlouhodobou spolupráci, knihovník na základě podrobné znalosti čtenáře cílevědomě a plánovitě ovlivňuje jeho četbu, aby se vyvíjela žádoucím směrem), konzultační služba, užívání čtenářských listů (vedení takového listu může být dobrým ukazatelem směru a hloubky čtenářského zájmu i podkladem k poskytování dalších knihovnických služeb), bibliograficko-informační služba a další způsoby práce a působení na čtenáře či návštěvníka. Mezi metody a formy skupinového působení na čtenáře patří např. exkurze do knihovny, předčítání, beseda, výklad, literární večery a další.

Nutné je pracovat i se samotnými knihovníky, aby neztráceli motivaci a inspiraci pro svou práci a chtěli na sobě pracovat a dále se vzdělávali. Profesionální sdružení – Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR (SKIP) a jeho sekce se průběžně starají o vzdělávání knihovníků, nejen těch pracujících s dětmi, především formou odborných seminářů, pořádáním dílen, přednášek a workshopů, při kterých si jednotlivé knihovny předávají své zkušenosti. (Například dílna „Co by měly děti vědět o informacích a učení“. Jednalo se v podstatě o ukázky z projektu „Učíme se učit se“ knihovnice, lektorky Kritického myšlení a vzdělávání dospělých Boženy Blažkové (5)) Tím se knihovníci vzájemně inspirují a vznikají velmi zajímavé nápady pro práci nejen s dětskými čtenáři, které v některých případech vyústí až do společného celostátního projektu. Knihovny používají celou škálu metod a prostředků i širších projektů kterými se snaží mladé čtenáře oslovit. Zmíníme jen některé z nich.

Jednou z aktivit Svazu knihovníků a informačních pracovníků a jeho sekce Klubu dětských knihoven je Noc s Andersenem (6). První pohádková noc se spánkem v knihovnách se konala na počest narození H. Ch. Andersena a Mezinárodního dne dětské knihy roku 2000. Počet zúčastněných knihoven, kde se „spí“, i počet účastníků z řad dětí se každoročně zvyšuje. Děti čeká noční dobrodružství v podobě čtení pohádek, her, soutěží a překvapení. Díky internetu ví jednotlivé spící knihovny, kde se co děje. (V roce 2007 se konala Noc s Andersenem 30. března).

Dalším projektem Svazu knihovníků a informačních pracovníků na podporu četby byla série plakátů „Přečtěte si to dřív než Hollywood“ ...protože ve filmovém zpracování původní románový klenot už nepoznáte. Pod tímto heslem vyšla série tří plakátů na podporu propagace četby a knihoven. (Jana Eyrová; Zločin a trest; Stařec a moře). Plakáty se snaží vyvolat humorný kontrast mezi příslušným literárním dílem a jeho vizualizací v posunutém hollywoodském zpracování. Tyto plakáty se snaží oslovit zejména mladší část populace, která upřednostňuje „rychlejší a pasivnější“ kulturu – televizi, kino a internet. Série plakátů byla úspěšná a vzbudila zájem odborné i laické veřejnosti.

Dalším „plakátovým“ projektem na podporu četby je „...čtu“ Série plakátů využívající populární osobnosti české, kulturní, hudební a sportovní scény i další osobnosti, kteří svou tvář spojí s propagací konkrétní knihy i četby jako celku. Fotografické portréty těchto osobností s knihou v ruce, případně sloganem podporujícím četbu, hodlá Svaz knihovníků a informačních pracovníků nabízet jako plakáty, které si bude možné zakoupit, a jako záložky do knih, které budou rozdávány. Projekt je dlouhodobý a snaží se oslovit zejména mladou generaci. Cílem projektu je zvýšit prestiž četby a čtenářství především u dětí a mladých lidí tím, že tuto aktivitu budou podporovat a propagovat jejich populární vzory. První plakát vyšel s portrétem zpěváka Samera Issy (7).

Tyto plakáty jistě budou využívány k výzdobě knihoven, škol a dalších zařízení, jako poutavá propagace čtenářství. Jde rovněž o zajímavý námět pro samostatnou tvůrčí práci žáků, a to nejen v hodinách literární výchovy. Žáci by si mohli sami vytvářet

vlastní plakáty, které by pak mohly sloužit nejen jako výzdoba třídy, ale jako pomůcky při výuce.

Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR a jeho sekce Klub dětských knihoven vyhlásily také soutěž „Kamarádka knihovna“, o nejlepší knihovnu pro děti (oddělení pro děti ve veřejné knihovně). Cílem soutěže je především propagace knihoven, zejména jejich oddělení pro děti mezi samotnými dětmi, dalším cílem je soutěž mezi odděleními pro děti veřejných knihoven a vzájemná výměna zkušeností, nápadů tak, aby se kvalita práce oddělení pro děti dále zlepšovala a mohla se dále rozvíjet. Hlavními soutěžními kritérii jsou spokojenost dětí s knihovnou (uživatelů i ostatních); týdenní provozní doba oddělení pro děti; procento registrovaných dětských čtenářů (do 15 let) z počtu dětí v obci; počet výpůjček na jednoho registrovaného dětského uživatele; počet kolektivních akcí pro děti delších než třicet minut (kulturní, vzdělávací akce); počet stanic veřejného internetu, které jsou k dispozici dětem; obrát knihovního fondu oddělení pro děti za rok; přírůstek knihovního fondu oddělení pro děti za rok; členství a aktivita v Klubu dětských knihoven SKIP (KDK). Celkem se soutěže zúčastnilo 104 poboček z celé republiky. Slavnostní vyhlášení a odměnění Kamarádky knihovny, tedy nejlepší knihovny pro děti za rok 2006, proběhne 1. června 2007 v Zrcadlové kapli Klementina (8).

Rozhodně nechceme a ani nemůžeme prezentovat všechny aktivity, jimiž se snaží knihovny působit na své čtenáře (stávající i budoucí), podporovat četbu a čtenářství.

S vývojem společnosti se vyvíjí i požadavky na knihovny. Jejich fondy jsou stále bohatší, modernizuje se jejich technické vybavení, zdokonalují se jejich metody a formy práce se čtenáři. Svoji nezastupitelnou společenskou funkci rozhodně neztrácejí. Stále jsou tou veřejnou demokratickou institucí, která poskytuje informace všem bez rozdílu a obohacuje život jedince i celé společnosti. Obrazně řečeno, knihovna je pro každého, kdo ji pro sebe uměl objevit, po celý život věrnou kamarádkou, pomocnicí, rádkyní a společnící. Tuto životní zkušenost je zapotřebí předávat zejména těm nejmladším, kteří si ještě svojí cestičku ke knihovně nevyšlapali.

Poznámky

1. Dostupné z <<http://skip.nkp.cz/CoKodex.htm>> [cit. 2007–03–21].
2. Číselné údaje jsou citovány ze Statistik kultury 2005 zpracovávané Národním informačním a poradenským střediskem pro kulturu. Viz <http://www.nipos-mk.cz/download/Statistika_kultury_2005.pdf> [cit. 2007–03–21].
3. Počet čtenářů do patnácti let je zjišťován, ale v uveřejněné celostátní statistice se neobjevuje. Údaj vyžádán. od Národního informačního a poradenského střediska pro kulturu.
4. Viz BROŽEK, A. Stav domácích webových stránek veřejných knihoven na konci roku 2006. In *Čtenář: měsíčník pro knihovny*, 2007, ročník 59, č. 2, s. 38–46.
5. Více o dílně viz KOMÍNOVÁ, E. Co by měly děti vědět o informacích a učení (poznatky z tvůrčí dílny). Dostupné z [www](http://www.unas.svkhk.cz/pdf_archiv/0187.pdf): <http://www.unas.svkhk.cz/pdf_archiv/0187.pdf> [cit. 2007–03–21].
6. Více o vzniku, historii i současnosti akce na <http://www.knihovnabbb.cz/cz/noc_s_andersenem> [cit. 2007–04–03].
7. Více informací o obou plakátových projektech na <<http://skip.nkp.cz/akcTyden04plak.htm>> [cit. 2007–03–21].

8. Více informací o projektu na <<http://www.kamaradkaknihovna.cz>> [cit. 2007–03–21].

Použitá literatura

- 1) BROŽEK, A. Stav domácích webových stránek veřejných knihoven na konci roku 2006. In *Čtenář: měsíčník pro knihovny*, 2007, roč. 59, č. 2, s. 38–46. ISSN 0011-2321.
- 2) GREGOR, M. *Literatura pro děti a mládež vydávaná v České republice na počátku 21. století: v letech 2002 – 2004*. Olomouc, 2006. 76 s., 38 s. příl. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Katedra českého jazyka a literatury. Vedoucí diplomové práce Mgr. Blanka Rozehnalová, Ph.D.
- 3) *Kodex českých knihovníků* [online]. Dostupné z <<http://skip.nkp.cz/CoKodex.htm>> [cit. 2007–03–21].
- 4) KOMÍNOVÁ, E. *Co by měly děti vědět o informacích a učení (poznatky z tvůrčí dílny)*. [online]. Dostupné z <http://unas.svkhk.cz/pdf_archiv/0187.pdf> [cit. 2007–03–21].
- 5) PAVLÁT, L. *Tajemství knihy*. 1. vydání. Praha: Albatros, 1982. 208 s.
- 6) PILKOVÁ, S. *Mladý knihovník*. 2. přepracované vydání. Praha: Mladá fronta, 1984. 168 s.
- 7) POKORNÁ, S. Kritické myšlení očima začínající knihovnice. In *Čtenář: měsíčník pro knihovny*, 2006, roč. 58, č. 10, s. 310–313. ISSN 0011-2321.
- 8) *Statistiky kultury 2005* [online]. <http://www.niposmk.cz/download/Statistika_kultury_2005.pdf> [cit. 2007–03–21].
- 9) VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. 3. rozšířené a přepracované vydání. Praha: ISV, 1995. 190 s. ISBN 80-85866-07-2.
- 10) <http://www.knihovnabbb.cz/cz/noc_s_andersenem> [cit. 2007–04–03].
- 11) <<http://www.kamaradkaknihovna.cz>> [cit. 2007–03–21].
- 12) <<http://skip.nkp.cz/akcTyden04plak.htm>> [cit. 2007–03–21].

VYUŽITIE NETRADIČNÝCH METÓD VO VYUČOVANÍ SLOVNEJ ZÁSObY

Zuzana Gregorcová

Resumé: *Príspevok predstavuje netradičné metódy, ktoré možno využiť vo vyučovaní slovnej zásoby. Uvedené metódy sa zavádzajú v rámci humanizácie a inovácie výchovy a vzdelávania. Pomocou nich sa podporuje tvorivosť žiakov, nácvik samostatného a hodnotiaceho myslenia, nácvik sociálnych a komunikačných zručností žiakov, čo je jedným z hlavných cieľov jazykového vyučovania. Prepájaním tradičných a netradičných metód dosiahneme vyššiu efektivitu pri dosahovaní výchovno-vzdelávacích cieľov. Výberom vhodných metód motivujeme žiaka a jeho záujem o učivo i prácu na vyučovacej hodine, čo vedie k lepšiemu osvojovaniu vedomostí a vytváraniu komunikačných zručností.*

Kľúčové slová: *tradičné metódy, netradičné metódy, humanizácia, komunikačné situácie, zhlukovanie, voľné písanie, brainstorming, cinquain, vyučovanie slovnej zásoby*

Summary: *The contribution introduces non-traditional methods which could be used during vocabulary teaching. The given methods have been setted within humanisation and inovation of upbringing and education. The pupils' creativity, assessing thinking, social and communating skills training are supported by these methods, what is one of the most important aims of teaching. We reach higher efficiency during educational aims by putting through the traditional and non-traditional methods. We motivate pupil by choosing the appropriate methods, we motivate his interest in curriculum as well as in work during the lesson. It leads to better acquiring of the knowledge and creating of communicating skills.*

Key words: *traditional methods, non-traditional methods, humanisation, communicating situations, flocking, free writing, brainstorming, cinquain, vocabulary teaching*

„Predmet slovenský jazyk a literatúra má v systéme školského vzdelávania centrálne postavenie, pretože vytvára predpoklady na zvládnutie ostatných vyučovacích predmetov“ (1). Materinský jazyk plní dôležité funkcie pri utváraní osobnosti žiaka – formatívnu, kognitívnu a komunikatívnu. Slovenský jazyk obsahuje tri zložky – jazykovú, slohovú a literárnu. Sú relatívne samostatné, no v súčasnosti sa kladie dôraz na ich integráciu vo vyučovacom procese. Jeho vyučovanie je založené na komunikačno-poznávacom princípe (1).

Naučiť žiakov vyjadrovať sa spisovným jazykom, funkčne používať jazykové prostriedky pri výstavbe textov (ústnych i písaných) a rozvíjať komunikačné schopnosti

je jedným z hlavných cieľov jazykového vyučovania, ktorý je zakotvený v osnovách pre 5. – 9. ročník ZŠ (2). Aby sa stanovený cieľ dosiahol je dôležité, aby okrem ďalších vedomostí o jazyku, mali žiaci bohatú slovnú zásobu, chápali význam slov a slovných spojení a vedeli ich použiť pri dorozumívaní.

Podľa Palenčárovej aktivizáciu slovnéj zásoby podporuje tvorenie samostatných prejavov na hodinách slohovej výchovy, ako aj odpovede v iných učebných predmetoch, v ktorých slová potrebné na vyjadrovanie rozširujú slovnú zásobu žiaka (1). Z uvedeného vyplýva dôkaz o nevyhnutnosti integrácie všetkých zložiek slovenského jazyka ako aj integrácie zložiek predmetu slovenský jazyk so širším interdisciplinárnym prepojením vedomostí, zručností a návykov získaných v iných vyučovacích predmetoch. Požiadavka integrácie je zakotvená v osnovách (2).

Je nevyhnutné venovať pozornosť vedomostiam o slovnéj zásobe, jej rozvíjaniu a zručnostiam používať ju v celom vyučovacom procese i v praktickom živote. Veľký význam pri získavaní vedomostí a utváraní zručností má výber metód, ktoré budú čo najefektívnejšie napomáhať dosahovaniu výchovno-vzdelávacieho cieľa.

Vo vyučovaní slovenského jazyka sa využívajú tradičné metódy. Sú to hlavne metódy slovné – metódy hovoreného a písaného slova. Podľa Lászlá k nim patrí prednáška, vysvetľovanie, rozhovor, práca s učebnicou, knihou, kompozície, cvičenia, domáce úlohy a pod (3). Využívajú sa pri hromadnom vyučovaní. Uvedené metódy sú zamerané na odovzdávanie vedomostí žiakom, dôraz sa kladie hlavne na aktivitu učiteľa, pričom žiaci sú vo veľkej miere pasívni.

Pri expozícii učiva o slovnéj zásobe sa využívajú tradičné metódy priameho prenosu – oznamovacie, monologické. Podľa Betákovej je jedna z najzaužívanejších metód vysvetľovanie. Pri jeho použití sa treba pridržať didaktických pravidiel – postupovať od konkrétneho k abstraktnému, od známeho k neznámemu. Po istých úsekoch sa učiteľ pomocou kontrolných otázok presvedčí, či žiaci vysvetlenie pochopili. Žiada od žiakov uviesť podobné príklady, príp. dá riešiť nejakú úlohu. Žiakov, ktorí učivo nepochopili, sústreďuje do skupiny a uplatní predĺžené vysvetľovanie s použitím konkrétnych príkladov (4).

Vo vyučovaní slovnéj zásoby sa zriedkavo uplatňujú metódy sprostredkovaného prenosu – názorné metódy, ktoré sú založené na zmyslovom vnímaní (najmä zrakovom). Grafické znázornenie môžeme využiť, keď chceme znázorniť členenie slovnéj zásoby na 3 oblasti: jadro, prechodnú oblasť a okrajovú oblasť. Na zvýšenie názornosti použijeme paralelu s prierezom jablka (jadro – jadierka, prechodná oblasť – dužina, okrajová oblasť – šupa). Grafické znázornenie sa v jazykovej zložke využíva hlavne v syntaxi (4).

Niekedy učiteľ uplatní metódy samostatnej práce – autodidaktické metódy, ktoré sú zamerané na učebnú aktivitu žiakov. Ide hlavne o prácu s učebnicou a prácu so slovníkmi.

Žiaci si musia vedomosti osvojiť a upevniť v takej miere, aby ich mohli kedykoľvek použiť. Na tento účel využívame fixačné metódy. Vo vyučovaní slovnéj zásoby využívame rôzne typy lexikálnych cvičení. Podľa Palenčárovej to môžu byť: cvičenia na použitie nadradených a podradených pojmov, synonymické cvičenia, cvičenia so slovami s opačným významom, cvičenia na rozlišovanie spisovných a nespisovných slov, cvičenia na použitie frazeologických jednotiek a pod. (1).

Tradičné metódy sú tie, ktoré sú dlhodobo zaužívané vo vyučovacom procese a ich časté využívanie vedie k určitému stereotypu hodiny. Naopak, netradičné metódy sú nové, málo známe, nevyžívajú sa až tak často v praxi ako tradičné. Pri tradičných metódach ide hlavne o prenos hotových poznatkov a pozornosť sa tu sústreďuje zvlášť na pamäť žiaka. Projekt Milénium kritizuje „odtrhnutosť“ učiva od života a prílišné

zameranie iba na poznávacie procesy (5). Môžeme to pozorovať v starších učebniciach, kde prevláda deduktívny spôsob vyučovania, na rozdiel od dnešnej induktívno-deduktívnej metódy. Tieto metódy súvisia s tzv. tradičným či klasickým štýlom riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu.

V súčasnosti sa kladie dôraz na humanizáciu celého výchovno-vzdelávacieho procesu. Podľa Kosovej – Cejpekovej je to proces zmien, ktorý má okrem vzťahovej, cieľovej a obsahovej dimenzie aj dimenziu procesuálnu, ktorá sa týka úpravy podmienok a prostriedkov výchovy a vzdelávania (6). Lászlo tvrdí, že humánne orientovaná výučba kladie dôraz na také metódy práce, ktoré umožňujú individuálnu, kompetitívnu a kooperatívnu prácu žiakov (3). Z uvedeného vyplýva, že do vyučovania sa zavádzajú nové, netradičné – inovačné metódy v snahe čo najlepšie a najefektívnejšie prebrať nové učivo tak, aby si žiaci vytvorili určité zručnosti, ktoré budú využívať v reálnom živote. Dôraz sa kladie na samostatné získavanie vedomostí žiakom, na rozvoj nezávislosti, tvorivosti, hodnotenia a tolerancie žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese. Vzhľadom na nové metódy sa menia aj organizačné formy práce. Využíva sa hlavne individuálne a skupinové vyučovanie, ktoré je zamerané na vzájomnú kooperáciu žiakov, pričom každý z nich musí byť v maximálnej miere aktívny.

V nasledujúcej časti predstavíme niekoľko netradičných vyučovacích metód, ktoré sú efektívne vo vyučovaní slovenského jazyka so zameraním na vyučovanie a rozvíjanie slovnej zásoby žiakov.

Významnou metódou rozvíjania slovnej zásoby, nacvičovania správnej komunikácie a dorozumievania sa je **vytváranie komunikačných situácií**. Využívaním uvedenej metódy sa naplňa cieľ daný v osnovách – zameriavať sa na funkčné využitie jazykových a mimojazykových prostriedkov ústnych prejavov, čo napomáha žiakovi chápať súvislosť javov, orientovať sa vo svete, prijímať nové informácie a odovzdávať vlastné poznatky, formovať svoje postoje (2).

Je to metóda založená na zážitkovosti, pomocou ktorej si žiaci ľahšie osvojujú vedomosti a zručnosti a tieto majú trvalejší charakter. Svoje uplatnenie nájde na hodinách jazykového vyučovania aj na hodinách slohovej výchovy pri produkcii textov. Pri využívaní metódy učiteľ vyberá témy rôznych komunikačných situácií (napr. „U lekára“, „V obchode“ a pod.). Žiaci sa učia správne tvoriť ústne prejavy, funkčne používať slová a slovné spojenia, tvoriť zmysluplné vety, viesť dialóg, pohotovo reagovať na výpovede spolužiaka, spisovne sa vyjadrovať a tvoriť kultivovaný prejav. Prínosom tejto metódy je výber situácií z reálneho života. Na základe toho učiteľ pripravuje žiakov na dorozumievanie sa v praktickom živote, čo je nevyhnutné pre každého človeka. Priebeh komunikačnej situácie na záver analyzujú a hodnotia spoločne. Učiteľ nakoniec vyzdvihne to, čo bolo dobré, správne a poukáže na chyby, ktorých sa žiaci dopustili.

Popri verbálnej komunikácii sa učia komunikácii neverbálnej, ktorá je rovnako dôležitá, pretože okrem slov veľa informácií komunikujeme rečou tela.

Účinnou metódou vo vyučovaní slovnej zásoby je **zhlukovanie** (angl. clustering). Ide v nej o spojenie myslenia a písomného vyjadrovania. Aktivizuje myslenie žiakov a povzbudzuje ich k tvorivému premýšľaniu o téme, uvádzajú Palenčárová – Liptáková (7). Dáva žiakom príležitosť zamyslieť sa nad témou, nechať svoje myslenie plynúť a zosumarizovať ich vedomosti. Podľa autoriek prebieha nasledovným spôsobom: 1. Do stredu papiera sa napíše kľúčové slovo. 2. Počas vyhradeného času sa okolo neho zapisujú asociácie. 3. Medzi myšlienkami, ktoré spolu súvisia, sa vyznačujú spojenia.

Zhlukovanie je metóda, ktorá sa dá využívať vo všetkých vyučovacích predmetoch. „V slovenskom jazyku ju možno použiť viacúčelovo:

- v rámci invenčnej prípravy slohových prác,
- ako prostriedok rozširovania slovnej zásoby
- na aktivizáciu predchádzajúcich poznatkov (čo o danej téme vieme alebo si myslíme, že vieme),
- ako fixačný prostriedok (vytvorenie spojení medzi novými a starými informáciami),
- ako metódu opakovania (čo sme sa doteraz naučili, napr. po zhrnutí tematického celku) a pod“ (7).

Výhodou metódy je, že sa nehodnotí jazyková správnosť zhlukov a nekomentujú sa myšlienky, preto žiaci nie sú v premýšľaní obmedzovaní. Okrem iného je výborným prostriedkom pre kooperatívne učenie, zapája žiakov do spoločného spracovania informácií a uľahčuje učenie spoluprácou.

Podľa Palkovej – Strapcovej sa zhlukovanie môže realizovať individuálne, párovo, skupinovo alebo kolektívne. Pri skupinovom využití zhlukovania sa kumulujú nápady celej skupiny, čo pomáha žiakom zistiť, aké asociácie a vzťahy odvodili ich spolužiaci. Keď sa zhlukovanie uskutočňuje individuálne, žiakom musí byť téma dostatočne známa. Nakoniec necháme žiakov porovnať svoje zhluky a diskutovať o nich vo dvojiciach alebo v skupine, čím im umožníme usporiadať myšlienky a doplniť ich o dobré nápady (8).

Uvedená metóda má veľa pozitív, ktoré prispievajú k rozvíjaniu komunikačných zručností: podporuje formuláciu názoru, podporuje usporiadanie myšlienok, podporuje hľadanie výstižných výrazov, pozitívne motivuje pri písomnom vyjadrovaní, podporuje komunikáciu v skupine.

Podľa Palenčárovej – Liptákovej je zhlukovanie výbornou metódou pri obohacovaní slovnej zásoby na danú tému, napr. vybavovanie si prirovnaní na základe určitej podobnosti, frazeologických jednotiek, ktoré charakterizujú človeka podľa zvieracích vlastností, a pod. (7).

Múdry ako sova
ťarbavý ako medveď
usilovná ako včielka

Ľudia a zvieratá

studený ako žaba
prefikáný ako líška
tichá ako myška

Na rozvíjanie komunikačných zručností slúži metóda **voľného písania** (8). Úzko súvisí s metódou zhlukovania. Úlohou žiakov je tvoriť súvislý text. Keď je daná téma, ktorá je široko vymedzená, podľa Palenčárovej – Liptákovej ide o tzv. **zamerané voľné písanie** (7). Strapcová – Palková tvrdia, že deti si svoju tému bližšie konkretizujú a vyberú si aj adresáta, ktorému píšu, čo ich pri písaní výrazne motivuje. Pri uvedenej metóde prebieha súčasne myslenie i písanie. Žiaci píšu celé myšlienky, ktoré potom vo dvojiciach, príp. v skupine prekonzultujú a vyberú tie, ktoré najviac súvisia s danou témou. Najlepšie myšlienky potom napíšu na tabuľu. Vznikne súbor poznatkov, nápadov, návrhov, ktoré patria k téme (8).

Pri písaní žiaci aktivizujú a využívajú svoju slovnú zásobu, daná téma ich núti premýšľať nad výberom a použitím správnych slov, ktorými ju vyjadria.

Metóda **cinquain** (z fr. znamená päťicu prvkov) je flexibilná metóda so širokým uplatnením. Podľa Palenčárovej – Liptákovej je to päťriadková báseň, ktorá obsahuje informácie, pomocou nej žiaci vyjadrujú svoje myšlienky a pocity pomocou stručných výrazov, ktorými opisujú alebo reflektujú tému. Pozostáva z 5 veršov – riadkov:

1. verš: téma (jedno slovo, zväčša podstatné meno),
2. verš: opis témy (dve slová, zväčša prídavné mená),
3. verš: vyjadruje dej týkajúci sa témy (tri slovesá),
4. verš: štvorslovný výraz, ktorým žiaci vyjadrujú svoj emocionálny stav a názor na tému,
5. jednoslovné synonymum, ktoré rekapituluje podstatu témy (7).

„Pri používaní opísanej metódy si žiaci aktivizujú svoje vedomosti z určitej témy, učia sa diskutovať o svojich myšlienkach s partnerom, prezentovať svoj názor pred väčšou skupinou, učia sa zisťovať podobnosti a rešpektovať odlišnosti a napokon precvičujú sa v schopnosti vyjadriť komplexnú myšlienku niekoľkými slovami“ (7). Z uvedeného vyplýva, že žiaci musia nielen ovládať učivo, ale musia mať aj dobrú slovnú zásobu, schopnosť vedieť funkčne používať výrazy a zručnosť navzájom komunikovať.

Možno ju využiť v ktorejkoľvek fáze vyučovacej hodiny – je vhodná na motiváciu žiakov (vstupnú i priebežnú), dá sa efektívne využiť pri expozícii učiva i fixácii.

Na hodinách slovenského jazyka ju môžeme používať v rôznych modifikáciach. Uplatnenie má pri komunikačno-poznávacom vyučovaní slovných druhov, výborne ju možno využiť v učive o synonymách aj v rámci motivačno-invenčnej prípravy na prípravu ústnych i písaných textov žiakov (7). Žiaci sa učia na zhustenom texte vyjadriť podstatu. Príklady päťveršikov vo vyučovaní slovnej zásoby:

ZDROBNENINY

sympatické, milé
 potešujú, zbližujú, zabávajú
 vyjadrujú pozitívny postoj k niečomu
 sympatia

Historizmy
 staré, zriedkavé
 približujú, pomenúvajú, charakterizujú
 pomenúvajú neexistujúce historické reality
 história

Brainstorming v preklade znamená „búrka v mozgu“, burza nápadov. Tvorcom metódy je A.F. Osborn. Podľa Strapcovej – Palkovej je základom uvedenej metódy aktivita všetkých žiakov, ktorí majú za určitý čas vyprodukovať čo najviac nápadov, oddeliť produkciu od hodnotenia a pritom pracovať spoločne, navzájom sa inšpirovať. Ide o kvantitu, nie o kvalitu nápadov. Vyjadrovanie má byť stručné, slovom alebo jednoduchým slovným spojením. Pozitívom je, že sa nehodnotia vlastné nápady ani nápady iných a nevenuje sa pozornosť pravopisu. Medzi burzou nápadov a vyhodnocovaním nasleduje relaxácia. Po uplynutí daného času žiaci podrobia nápady analýze, hľadajú nápady, ktoré sa výrazne alebo menej výrazne líšia, nápady zaradia do určitých tematických okruhov – zovšeobecňujú (8). Metódu možno využiť pri práci v skupine, vo dvojiciach i individuálne. Podľa Pettyho „na začiatku treba žiakom vysvetliť filozofiu uvedenej metódy a cvične ju vyskúšať, či ju pochopili“ (9). V tejto metóde sa jednak podporujú nové nápady, jednak sa rozvíjajú komunikačné zručnosti.

Príklad využitia brainstormingu vo vyučovaní o diferenciacii slovnej zásoby: do stredu tabule napíšeme, napr. slovo mama a vyzveme žiakov, nech premýšľajú a napíšu čo najviac výrazov, ktoré používajú ako ekvivalenty slova mama. Na záver jednotlivé výrazy roztriedime do skupín, na základe ktorých vysvetlíme žiakom diferenciaciu slovnej zásoby.

Netradičné metódy sú vo vyučovaní slovenského jazyka významné, pretože ich zavádzaním a využívaním sa u žiakov rozvíja samostatné myslenie založené na vlastnej kritike a hodnotení. Žiaci sa učia formuláciám vlastných názorov i tolerancii a rešpektovaniu názorov spolužiakov, čím sa rozvíjajú komunikačné zručnosti žiakov. Uvedené metódy podporujú u žiakov rozvoj kreativity, ktorá je dôležitá vo výchovno-vzdelávacom procese. Rovnako významná je kooperácia žiakov, na ktorej sú uvedené metódy založené.

Využívaním netradičných metód vo vyučovaní slovnej zásoby dosiahneme to, aby žiak z hľadiska sémantiky porozumel danému slovu, vedel ho vysvetliť a nahradiť podobným slovom a hlavne, aby vedel správne používať slová v bežných komunikačných situáciách. Zameriavame sa najmä na zlepšenie slovnej zásoby, rozvoj tvorivosti, vedieme žiakov k produkcii textu, nových slov, žiakom sa navodzujú vhodnejšie podmienky pre prácu, ktoré sú dôležité v tvorivo-humanistickej koncepcii vyučovania.

Prostredníctvom zážitkovej formy dosiahneme v praxi väčšiu aktivizáciu a motiváciu žiakov, ktorá je potrebná pri odovzdávaní nových poznatkov. Tieto metódy rozvíjajú divergentné myslenie žiaka, učí sa vyslovovať svoj názor, argumentovať a správne vyjadrovať svoje postoje v rôznych komunikačných situáciách.

Netradičné metódy sa v súčasnosti začínajú viac objavovať v porovnaní s minulosťou, no aj napriek tomu vo väčšej miere prevládajú vo vyučovaní aj naďalej tradičné metódy. Tieto metódy vychádzajú z presvedčenia, že obsah vzdelávania získava význam jedine vtedy, keď sa včleňuje do ľudských skúseností a zároveň z predpokladu, že sa nedá oddeliť poznávanie od činnosti.

Oba typy metód, teda tradičné i netradičné, majú vo vyučovaní slovenského jazyka nezastupiteľné miesto. Na vyučovacej hodine dobré funkčne ich prepájať a kombinovať. Pomocou tradičných metód sa žiakom odovzdávajú teoretické vedomosti, ktoré sa uplatňovaním netradičných metód učia ďalej prakticky používať a vytvárajú si komunikačné zručnosti. Učiteľ vo svojom výchovno-vzdelávacom pôsobení by mal pamätať na to, že metóda je len cestou k cieľu. Výber jednotlivých metód a foriem vyučovania si musí voliť hlavne podľa dosahovaného cieľa, podľa žiakov, s ktorými dosahuje napĺňanie cieľov, podľa zručností žiakov, podľa možných podmienok v triede a pod. Je dobré, keď učiteľ strieda a kombinuje tradičné a netradičné metódy, aby nedošlo k určitému *zovšedneniu metódy*.

Na základe vhodne vybraných a použitých metód sa ľahšie a s lepším efektom dosahujú výchovno-vzdelávacie ciele, napĺňajú štandardy slovenského jazyka, jednak obsahový i výkonový, obsahujúci exemplifikačné úlohy, ktoré, by mal zvládnuť každý žiak. Výkonový štandard je ukazovateľom výsledkov činnosti učiteľa i žiakov ako aj efektívnosti použitých netradičných (i tradičných) metód v práci učiteľa a žiakov.

Aby boli hodiny slovenského jazyka efektívne, musia byť zaujímavé a prítiahlivé. Plní elánu musia byť nielen žiaci, ale aj učiteľ. Štýl jeho práce má vplyv na žiakov a vo vyučovacom procese pôsobí motivačne. U žiakov sa formuje chuť učiť sa spisovne vyjadrovať a kultivovane komunikovať, čo vedie k zlepšeniu výchovno-vzdelávacieho procesu.

Použitá literatúra

- 1) PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. 1. vyd. Bratislava, SPN 2003. ISBN 80-10-00328-X
- 2) *Učebné osnovy pre 5. – 9.ročník ZŠ s platnosťou od 1. septembra 1997*. Bratislava, MŠ SR, 1997
- 3) LÁSZLÓ, K.: *Všeobecná didaktika*. Banská Bystrica, UNIS SK, 2001
- 4) BETÁKOVÁ, J. – JACKO, J. – ZALINKOVÁ, K.: *Teória vyučovania slovenského jazyka*. 1. vyd. Bratislava, SPN 1984.
- 5) *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (projekt Milénium)*. Bratislava, 1998
- 6) CEJPEKOVÁ, J. – KOSOVÁ, B.: *Učebné texty zo všeobecnej pedagogiky*. Banská Bystrica, 1996
- 7) PALENČÁROVÁ, J. – LIPTÁKOVÁ, L.: Netradičné metódy vyučovania slovenského jazyka. In.: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, roč. 46, 1999/2000, č. 1 – 2, s. 42 – 48.
- 8) KOL.: *Projekt Orava v praxi*. ISBN 80-968664-0-0
- 9) PETTY, G.: *Moderní vyučování*. 2. vyd. Praha, Portál 1996. ISBN 80-7178-81-0

DRAMATICKÁ VÝCHOVA NA HODINÁCH SLOHU NA 1. STUPNI ZŠ

Janette Gubricová

Resumé: *Príspevok pojednáva o tvorivej dramatike ako jednej z netradičných metód aplikovateľných vo vyučovaní slohovej zložky materinského jazyka. Na základe kvantitatívnej a kvalitatívnej analýzy porovnáva všeobecné a špecifické kategórie identifikované vo výstupoch respondentov.*

Kľúčové slová: *dramatická výchova. kvantitatívna a kvalitatívna analýza. všeobecné a špecifické kategórie*

Summary: *The paper deals with a creative drama as a non-traditional method of a native language teaching. It also compares, in the base of quantitative and qualitative analysis, the frequency of general and specific categories identified respondents' outputs.*

Key words: *creative drama. quantitative and qualitative analysis, general and specific categories*

Súčasná koncepcia vyučovania slohu sa zameriava na praktické využívanie jazykovej komunikácie v životných situáciách. Dôraz sa dáva na rozvíjanie intelektovej a rečovej aktivity žiaka. Za prvoradý cieľ a základnú úlohu komunikačného vyučovania považuje J. Palenčárová (1) rozvoj komunikačných zručností žiakov. Učebné osnovy (2) konkretizujú ciele komunikačno-slohovej výchovy pre 1. stupeň základnej školy takto:

- položiť základy komunikačných zručností žiakov,
- reprodukovat' texty (doslovne, podrobne, stručne),
- tvoriť vlastné texty zodpovedajúce komunikačnému zámeru, v ústnej a sčasti aj písanej podobe,
- tvoriť kultivované jazykové prejavy s dôrazom na odlišovanie štylisticky primeraných prostriedkov od štylisticky neprimeraných prostriedkov. Okrem toho je cieľom komunikačného vyučovania slohu aj naučiť žiakov pohotovo reagovať na každú komunikačnú situáciu a dosahovať efektívnu komunikáciu.

Za jeden z vhodných postupov vo vyučovaní slohovej zložky materinského jazyka zameraných na komunikačné vyučovanie slohu považujeme dramatickú výchovu. Vo všeobecnosti, dramatická výchova predstavuje spôsob práce, pri ktorom žiak vstupuje do určitých situácií a rolí za účelom riešenia navodenej situácie alebo konkrétneho konfliktu. Nato, aby dokázal simulovanú situáciu vyriešiť, potrebuje naviazať kontakt s ostatnými aktérmi. A práve proces riešenia konfliktu alebo riešenie navodenej situácie núti žiaka komunikovať (verbálne ale aj neverbálne) s ďalšími aktérmi za účelom vyriešenia navodenej situácie. Využívaním rôznych rolových hier sa

žiak učí konať a komunikovať v roli niekoho iného, čo napomáha najmä žiakom, ktorí majú problém sformulovať a vyjadriť vlastný postoj, či názor na určitú problematiku. Avšak nazdávame sa, že dramatická výchova podporuje nielen rozvoj ústnej podoby komunikácie, ale premieta sa a do jej písanej formy. V procese dramatickej výchovy vzniká z hľadiska vnímania žiaka určitý zážitok. Nazdávame sa, že práve spomínaný zážitok – pozitívny, ale aj negatívny (ktorý sa často krát vyznačuje vysokou mierou intenzity) sa môže prejavovať pri ústnej ale aj písomnej reflexii v rámci jednotlivých slohových výstupov.

Ako to vyzerá v praxi? V rámci štúdie Bažíková, Gubricová (3) sme sa zamerali na porovnanie žiackych slohových prác vo 4. ročníku ZŠ v triedach, kde žiaci pravidelne pracovali s využitím metód tvorivej dramatiky (ďalej výskumná skupina) so slohovými prácami žiakov bežných typov škôl (ďalej kontrolná skupina) za účelom porovnania ich komunikačných zručností. V následnej časti príspevku ponúkame analýzu získaných údajov.

Porovnanie sme zrealizovali v školskom roku 2005/2006. Zúčastnilo sa ho 15 žiakov z výskumnej skupiny a 15 žiakov z kontrolnej skupiny. Pri výbere výskumnej skupiny išlo o dostupný výber. Kontrolnú skupinu sme volili na základe náhodného výberu. V snahe dosiahnuť, čo najlepšiu úroveň objektivity získaných dát, sme pri voľbe respondentov v oboch skupinách zohľadňovali ich prospech. Z hľadiska zamerania a typu nášho výskumu sme si za výskumnú metódu zvolili analýzu slovných prejavov na základe rozprávania o obrázku.

Pred kvalitatívnou analýzou výstupov sme pristúpili ku kvantitatívnemu porovnaniu výstupov. Získané údaje sme zosumarizovali do tabuľky 1.

Tabuľka č.1: Kvantitatívne vyhodnotenie jazykových prejavov

	OBRÁZOK “MESTO“		OBRÁZOK “ČINNOSŤ“		PRIEMERNÝ POČET SLOV POUŽITÝCH V OBOCH OBRÁZKOCH
	POČET SLOV	PRIEME RNÝ POČET SLOV	POČET SLOV	PRIEME RNÝ POČET SLOV	
VÝSKUMNÁ SKUPINA	1021	68,07	1313	87,54	77,80
<i>KONTROLNÁ SKUPINA</i>	861	57,40	1014	67,60	62,50

Na základe kvantitatívneho vyhodnotenia prejavov sme zistili, že respondenti z výskumnej skupiny pri opise 1. obrázka použili o 160 slov viac ako respondenti v kontrolnej skupine, čo predstavovalo v priemere takmer o 10,67 slov na respondenta viac. K podobným výsledkom sme dospeli aj pri obrázku č. 2. Respondenti výskumnej skupiny celkovo použili o v priemere 299 slov viac, čo bolo v priemere o takmer 20 slov na respondenta viac. Na základe uvedeného môžeme skonštatovať, že z kvantitatívneho hľadiska dosiahli respondenti výskumnej skupiny na významne lepšie výsledky ako respondenti z kontrolnej skupiny.

Z hľadiska zamerania a typu nášho výskumu sme si výsledné produkty podrobili kvalitatívnej analýze. Zaujímalo nás či boli výstupy respondentov z kvalitatívneho hľadiska odlišné v porovnaní s výstupmi respondentov z kontrolnej skupiny. Pre lepšie porovnanie sme si v rámci výstupov zadefinovali všeobecné a špecifické kategórie.

V rámci jednotlivých kategórií sme potom sledovali ich frekvenciu v jednotlivých výstupoch, na základe ktorej sme pristúpili k porovnaniu oboch skupín. Ako prvý obrázok bol respondentom ponúknutý obrázok mesta.

Tabuľka č. 2: Príklady všeobecných kategórií uvádzaných pri opise 1. obrázka (mesto)

KATEGÓRIA	PRÍKLADY IDENTIFIKOVANIA KATEGÓRIE	
	VÝSKUMNÁ SKUPINA	KONTROLNÁ SKUPINA
Osoba	môj kamarát má ryby..... chlapec sa prechádza po meste..... raz bola jedna mamička.....	nezbedný <i>chlapec</i> vyliezol na strechu.. <i>chlapec</i> sa pozerá na mesto...
reálne miesto	chlapec sa <i>prechádza po meste</i> začal <i>chodiť po meste</i> <i>chodil po uliciach</i>	chlapci boli v <i>jednom meste</i> pozeral sa na <i>strechy domov</i> išla som k <i>jednému rybníčku</i>
fiktívne miesto	bolo raz <i>jedno školské mesto</i> vstúpil do <i>rozprávkového mesta</i> išiel do <i>záračnej krajiny</i>	bolo raz <i>jedno mestečko peračnik</i> .. raz bolo <i>jedno záračné mesto</i> .. <i>krajina, kde sa stále rysovalo</i>
Budova	začal <i>chodiť do školy</i> tam boli <i>činžiaky</i> <i>domy boli z ceruziek</i>	<i>domy boli z ceruziek</i> <i>v škole</i> pozerá sa na <i>budovu</i>
predmety	<i>domy boli z písaniek a zošitov</i> <i>hore mali ceruzky</i> <i>okná boli zo zošitov</i>	<i>akvárium</i> <i>domy boli z ceruziek</i> zobral si <i>pastelku</i>
zvíra	môj kamarát má <i>ryby</i> bola v ňom <i>chobotnica a ryby</i> <i>húsenicu si chcel nechať</i>	<i>slimák</i> sa mi veľmi páčil.... zachránila mu život <i>Chobotnica</i> bol tam aj potok <i>s rybami</i>
čísla	raz bola <i>jedna mamička</i> <i>jedna</i> sa mu strašne ľúbila.... <i>jedna čarovná krajina</i>	<i>jedno mestečko Peračnik</i> <i>jedna rybička vyskočila</i> <i>jeden chlapček</i>
zábava	<i>všetci sa smiali od radosti</i> v škole sa budú <i>zabávať a hrať</i>	• mal <i>radosť</i> <i>Vyskakuje</i> pozoroval ich, <i>hral sa s nimi</i>

	chlapec sa na tom <i>strašne</i> smeje.....	
príroda	bola tam <i>pekná príroda</i> <i>vodné riasy, rastliny</i>	čisté ulice, <i>pekné stromy</i> <i>potok s rybami</i> <i>pekné listnaté prostredie</i>
pomoc	chcel ju <i>zachrániť</i> <i>nemôže sa dostať dolu</i> bol spokojný, že <i>zachránil</i> <i>nejaký život</i>	<ul style="list-style-type: none"> zachránila mu život 1 chobotnica.... <i>vrátil rybičku naspäť</i>.....
jedlo	každý deň im dávala <i>viac žrádla</i> tajne ich tam chodil <i>kŕmiť</i> ona nemala <i>žrádlo</i>	doma to <i>žul, žul</i> , ale nemohol to <i>Prežiť</i> už sa konečne <i>najedol</i>
odev	chobotnica mala namiesto <i>klobúka slimáka</i> ...	
priateľstvo	<i>môj kamarát má ryby</i> <i>s nimi sa skamarátil</i> <i>spriatelil sa s rybami</i> <i>a chobotnicou</i>	pozoroval ich, <i>hral sa</i> <i>s nimi</i> ... <i>hral sa aj s chobotnicou</i>
strach	a potom sa <i>zľakol</i> chcel ísť odtiaľ dole, <i>len sa</i> <i>bál</i> povedal, že ich nemám <i>chytať, lebo zomrú</i> ...	jedna rybička sa ho tak <i>zľakla, že vyskočila</i> ...
farby	strechy majú <i>z farbičiek</i> zo <i>zelenej ceruzky</i> sa valil <i>zelený dym</i>	na streche boli <i>farbičky</i> <i>zobral si pastelku</i> <i>a ceruzku</i>

Celkovo sme v rámci jednotlivých výstupov identifikovali 16 kategórií, u ktorých sme následne sledovali ich frekvenciu v rámci výstupov oboch skupín.

Tabuľka č. 3: Frekvencia všeobecných kategórií – výstup obrázok 1 (mesto)

IDENTIFIKOVANÁ KATEGÓRIA	FREKVENCIA	
	VÝSKUMNÁ SKUPINA	KONTROLNÁ SKUPINA
1. osoba	13	12
2. reálne miesto	6	4
3. fiktívne miesto	6	6
4. budova	13	13
5. predmety	15	15
6. zvieratá	15	13
7. čísla	10	6
8. zábava	9	8
9. príroda	6	4
10. pomoc	2	3
11. jedlo	3	2
12. odev	1	0
13. priateľstvo	6	2
14. strach	5	1
15. farby	3	3
16. smútok	3	0

Ako vyplýva z tabuľky č. 3, u respondentov výskumnej skupiny sme pri identifikácii všeobecných kategórií zistili v 11 kategóriách zaznamenali vyššiu frekvenciu, kým respondenti z kontrolnej skupiny pri opise obrázka získali vyššiu frekvenciu iba v jednej kategórii (pomoc). Za zaujímavé považujeme zistenie, že vo výskumnej skupine sme nezaznamenali žiadne nulové hodnoty.

V druhom meraní sme použili obrázok popisujúci činnosť. Zachovali sme rovnakú metodiku vyhodnocovania. Pri popise činnosti (obrázok č. 2) sme zaznamenali kvalitatívne i kvantitatívne lepšie výstupy v oboch skupinách.

Tabuľka č. 4: Príklady všeobecných kategórií uvádzaných pri opise 2. obrázka (činnosť)

KATEGÓRIA	PRÍKLADY IDENTIFIKOVANIA KATEGÓRIE	
	VÝSKUMNÁ SKUPINA	KONTROLNÁ SKUPINA
osoba	<i>Andrejko sa lyžoval..... Chlapci sa išli lyžovať.... Anička s Jurkom a s Alenkou.....</i>	<i>S mojím bratrancom.....Dievča bolo splašené..... Žiaci 7. ročníka.....</i>
reálne miesto	<i>Išli sa lyžovať, sánkovať do Tatier Jedna rodina sa vybrala do V. Tatier..... Padajú dole kopcom.....</i>	<i>deti išli na dovolenku..... na zimnej dovolenke boli všetci šťastní..... boli na lyžovačke.....</i>
fiktívne miesto	–	–

budova	išli do <i>bufetu</i> zobrali ho <i>domov</i> prišli <i>domov</i> celí mokrí.....	žiaci 7. ročníka našej <i>školy</i> ... potom mohli ísť na <i>hotel</i> a hrať sa...
predmety	<i>sánky</i> , <i>lyže</i> , <i>zopár vecí</i> nemal ani <i>lyže</i> , ani <i>snowboard</i>	Vypadli mu <i>sánky</i> Janko si zobral <i>snowboard</i> <i>Lyže</i>
zvierá	uvideli krásneho <i>vtáčika</i> zbadali tam malého <i>vtáčika</i> videli krásnych <i>vtákov</i>	okolo nich preletela <i>sýkorka</i> lietajú <i>vtáčky</i> išli pozeráť na <i>zvieratká</i> , na <i>jelene</i> ...
čísla	<i>druhý</i> na sánkach spadol..... <i>jedna</i> rodina..... mali ísť na <i>jeden</i> deň.....	<i>5</i> mesiacov..... Jeden chlapec a <i>dve</i> <i>dievčatá</i> <i>Žiaci 7 .ročníka</i>
zábava	vyjašili sa <i>tam</i> <i>veľmi</i> dobre sa zabávali..... <i>bláznili</i> sa.....	<i>deti</i> sa spolu hrajú..... <i>majú</i> veľmi dobrú zápravu..... <i>smial</i> sa....
príroda	bola tam <i>nádherná</i> <i>príroda</i> mali <i>pekné počasie</i> <i>nepršalo</i> , ani <i>nesnežilo</i>	boli tam pekné <i>veľké</i> <i>vrchy</i> <i>zasnežené ihličnaté</i> <i>stromy</i> išli na nejakú <i>túru do hôr</i> ...
pomoc	<i>starali</i> sa oňho..... <i>zlomil</i> si nohu..... <i>ide</i> dieťa na sánkach a <i>spadne</i>	<i>ten ujo</i> mi zachránil život.... <i>Jožko</i> si zlomil jednu ruku a jednu nohu.... <i>Lyžiarka</i> išla a <i>zhodila</i> tú <i>druhú</i> zo sánok....
jedlo	tak sa <i>išli</i> <i>navečerať</i> <i>ráno</i> sa <i>naraňajkovali</i>	Išli sa niekde <i>najesť</i> , <i>napíť</i> <i>Tak</i> obedoval....
odev	vyletujú im <i>čiapky</i> , <i>rukavice</i> <i>čiapku</i> si museli dať, <i>rukavice</i> a <i>šál</i>	bola mu zima na ruky, lebo stratil <i>rukavice</i> a <i>čiapku</i> ... <i>rukavice</i> a <i>čiapka</i> mu vyleteli do <i>vzduchu</i>
priateľstvo	<i>išli</i> tri deti <i>Evička</i> , <i>Marek</i> a <i>Petó</i> .. <i>Deti</i> sa vybrali na <i>najväčší</i> <i>kopec</i> .. <i>Chlapci</i> a <i>dievčatá</i> sa <i>išli</i> <i>lyžovať</i> ..	<i>nepožičiaš</i> mi <i>sánky</i> ?... <i>Tu</i> sú deti a <i>hrajú</i> sa <i>vonku</i> <i>Deti</i> išli na <i>dovolenku</i>
Strach	<i>Druhý</i> na sánkach <i>vypadá</i> <i>veľmi</i> vystrašená..... <i>Evička</i> sa <i>bála</i> , že do <i>Mareka</i> <i>narazí</i> <i>Anička</i> <i>dávala</i> pozor, <i>aby</i> na <i>ňu</i> <i>nenarazila</i>	<i>Strašne</i> som sa <i>bála</i> , že do toho <i>stromu</i> <i>narazím</i>
Farby	<i>Petó</i> mal pekný <i>snowboard</i> – <i>fialový</i>	–

	<i>Zelené zasnežené stromy.....</i>	
	<i>Všetko bolo krásne biele....</i>	
smútok	<i>Bolo im ľúto, že už odchádzajú....</i> <i>Bol nešťastný.....</i> <i>Boli celí mokří a smutní.....</i>	–

Ako vyplýva z tabuľky č. 4, žiaci vo výskumnej skupine zrozumiteľnejšie vyjadrovali svoje myšlienky, vedeli hovoriť o podstate veci, starostlivo vybrali primerané slová pre nové predmety. Udalosti vedeli vecnejšie opísať. Respondenti výskumnej skupiny počty osôb, zvierat a predmetov na danom obrázku vyjadrovali konkrétne číslom (napríklad: jeden dom, tri deti, jeden chlapec, dve dievčatá), preferovali možnosti komunikácie širšieho záberu ako im poskytoval obrázok. Za zaujímavé považujeme že respondenti kontrolnej skupiny okrem popisu lyžovania a sánkovania spomenuli aj rôzne činnosti, ktoré obrázok neposkytoval, ale súviseli so zameraním a myšlienkou obrázka (snowbordovanie, bobovanie, sneh sa roztápal, mali mokrý odev, vozili sa na vleku a podobne).

Tabuľka č. 5: Frekvencia všeobecných kategórií – výstup obrázok 2 (činnosť)

IDENTIFIKOVANÁ KATEGÓRIA	FREKVENCIA	
	VÝSKUMNÁ SKUPINA	KONTROLNÁ SKUPINA
1. osoba	15	14
2. reálne miesto	9	5
3. fiktívne miesto	0	0
4. budova	3	2
5. predmety	7	6
6. zvieratá	8	4
7. čísla	9	4
8. zábava	14	13
9. príroda	6	6
10. pomoc	7	4
11. jedlo	2	1
12. odev	7	3
13. priateľstvo	8	7
14. strach	2	2
15. farby	1	0
16. smútok	1	0

Na základe frekvencií jednotlivých výpovedí respondentov uvedených v tabuľke č. 5, môžeme skonštatovať, že vo výstupoch respondentov výskumnej skupiny sme v 13 kategóriách zaznamenali vyššiu frekvenciu, kým respondenti kontrolnej skupiny nedosiahli vyššiu frekvenciu ani v jednej kategórii.

Popri identifikovaní všeobecných kategórií sme sa zamerali aj na porovnanie jazykových prvkov v oboch výstupoch. Zaujímalo nás, aké jazykové prvky sa vyskytnú v prejavoch respondentov. Identifikované jazykové prvky sme potom pomenovali ako špecifické kategórie.

Tabuľka č. 6: Príklady špecifických kategórií uvádzaných pri opise 1. obrázka (mesto)

KATEGÓRIA	PRÍKLADY IDENTIFIKOVANIA KATEGÓRIÍ	
	VÝSKUMNÁ SKUPINA	KONTROLNÁ SKUPINA
Názvy osôb	<i>Janko chcel zobrať akváriko...</i>	<i>Jožko mal vlastné akvárium</i>
Pauza	Sú strašne *** Jáj. Sú strašne smiešne.	Zariadil si tam akvárium*** Predstavil si ***
Priama reč	Chobotnice mu vravia: „ <i>Toto je naše rozprávkové mesto.</i> “	Spýtala sa ho: „ <i>Čo sa to deje?</i> “
Prirovnanie	<i>okná boli z písaniek, strechy z kníh a komíny z farbičiek..</i>	<i>Domy boli z ceruziek, zo zošitov...</i>
Jednoduchá veta	<i>chlapec stál na jedno veľkom dome.</i>	<i>Chobotnica ho vyviedla hore.</i>
Súvetie	<i>Bola raz jedna čarovná krajina, kde žil jeden chlapec.</i>	<i>Bolo raz jedno mestečko peračnik v ktorom býval jeden Jožko a všetko patrilo jemu.</i>
Zmysel textu	<i>Bola raz jedna mamička, ktorá čítala synovi rozprávku na dobrú noc.</i>	<i>Janko chcel vyskúšať ako to vyzerá na streche.</i>
Metafora	<i>Rybička vyletovala z akvária</i>	–

Legenda:*** – pauza

V rámci jednotlivých výstupov sme identifikovali vo výskumnej skupine 8 a v kontrolnej skupine 7 kategórii. V rámci analýzy opisu obrázku sme u respondentov oboch skupín identifikovali prirovnania. Napríklad: *Bolo raz jedno školské mesto, v ktorom boli domy z písaniek a zošitov, strechy boli z kníh, komíny boli z farbičiek a okná boli z písaniek.* Za zaujímavú považujeme skutočnosť, že u respondentov z výskumnej skupiny prevažovali súvetia.

Tabuľka č. 7: Frekvencia špecifických kategórií v 1. obrázku (mesto)

IDENTIFIKOVANÁ KATEGÓRIA	FREKVENCIA	
	VÝSKUMNÁ SKUPINA	KONTROLNÁ SKUPINA
1. názvy osôb	6	4
2. pauzy	6	3
3. priama reč	1	1
4. prirovnanie	13	10
5. jednoduchá veta	15	15
6. súvetie	10	7
7. zmysel textu	15	12

Pri porovnávaní frekvencie špecifických kategórií dosiahli respondenti výskumnej skupiny vo všetkých sledovaných kategóriách lepšie výsledky. K podobným výsledkom sme dospeli aj pri porovnaní špecifických kategórií v rámci opisu činnosti (obrázok č.2)

Tabuľka č. 8: Príklady špecifických kategórií uvádzaných pri opise obrázku č. 2

KATEGÓRIA	PRÍKLADY IDENTIFIKOVANIA KATEGÓRIÍ	
	VÝSKUMNÁ SKUPINA	KONTROLNÁ SKUPINA
Názvy osôb	<i>Anička s Jurkom a s Alenkou sa išli lyžovať do Vysokých Tatier</i>	<i>Lenka sa lyžovala, Jožko sa snowboardoval...</i>
Pauza	Druhý na sánkach spadol. *** Je tam strašne veľa snehu.	Raz keď som *** nemala čo robiť...
Priama reč	Pani učiteľka im potom povedala: „ <i>Na ďalší rok tam môžu prísť zas ak budú chcieť.</i> “	Zrazu sa predomnou zastavil neznámy ujo a povedal mi: „ <i>Nesmieš ísť tak rýchlo zo sánkami.</i> “
Prirovnanie	<i>Martin sa spustil dolu kopcom, vykoľajil sa....</i>	–
Jednoduchá veta	<i>Evička sa nevedela lyžovať.</i>	Deti sa hrajú sa vonku na snehu.
Súvetie	<i>V školský deň mali ísť trieda 4.B na sánkovačku a išli do Vysokých Tatier.</i>	Miško sa snowboardoval, Anička sa lyžovala a Jožko sa sáňkoval.
Zmysel textu	<i>Raz napadlo veľa snehu a chlapani a dievčatá sa išli lyžovať, sáňkovať a snowboardovať.</i>	Deti išli na dovolenku sa lyžovať do hôr...
Metafora	Vyskakovali im čapice a rukavice	–

Legenda:*** – pauza

Podobne, ako pri porovnaní špecifických kategórií v prvom meraní, aj pri druhom meraní sme zaznamenali výskyt 8 kategórií vo výskumnej skupine a 6 kategórií v kontrolnej skupine.

Tabuľka č. 9: Frekvencia špecifických kategórií – výstup obrázok 2 (činnosť)

IDENTIFIKOVANÁ KATEGÓRIA	FREKVENCIA	
	VÝSKUMNÁ SKUPINA	KONTROLNÁ SKUPINA
1. názvy osôb	7	5
2. pauzy	7	5
3. priama reč	1	1
4. prirovnanie	7	-
5. jednoduchá veta	15	15
6. súvetie	8	6
7. zmysel textu	15	13
8. metafora	2	-

Z tabuľky č. 9 vyplýva, že respondenti oboch skupín sa dosiahli porovnateľné výsledky v kategórii č. 1 – názvy osôb, v kategórii č. 3 – priama reč a v kategórii č. 5 – jednoduchá veta. Najvýraznejšie rozdiely sme zaznamenali v kategórii č. 4 – prirovnanie, kde vo výstupoch respondentov výskumnej skupiny sme identifikovali kategóriu prirovnanie 7 krát. V kontrolnej skupine sme 4. kategóriu neidentifikovali. Podobne to bolo aj pri kategórii č. 8 metafora, ktorá sa vo výskumnej skupine nevyskytla ani raz. Za povšimnutie stojí kategória č. 3, ktorej frekvencia sa vyskytovala v oboch triedach rovnako. U respondentov výskumnej skupiny sme zaznamenali snahu o zdynamizovanie opisu. Bližšie určovali miesto konania. (*Boli sme na lyžovačke vo Vysokých Tatrách.*)

Na základe kvantitatívno-kvalitatívnej analýzy výstupov môžeme skonštatovať, že respondenti výskumnej skupiny dosiahli vo väčšine identifikovaných kategóriách lepšie výsledky. Nakoľko išlo o pomerne malú vzorku respondentov, prezentované výsledky môžeme považovať iba za čiastkové.

Použitá literatúra

- 1) Palenčárová, J. et al. 2003. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. 1. vyd. Bratislava : SPN, 2003. 222 s. ISBN 80-10-00328-X.
- 2) Vavreková, Ľ., Cangár, J., Krpčiar, J. 1997. *Učebné osnovy Slovenského jazyka a literatúry pre 1. stupeň základnej školy*. 1. vyd. Bratislava: ARIMES, 1997. 24 s. ISBN 80-967734-4-5.
- 3) Bažíková, P. 2006. *Vplyv tvorivej dramatiky na rozvoj komunikačných zručností detí mladšieho školského veku*. (Diplomová práca.). PdF TU : Trnava, 2006. s. 162 (Vedúci DP: PaedDr. Janette Gubricová, PhD.)

HRA S JAZYKOM AKO JEDNA Z MOŽNOSTÍ REALIZÁCIE KOMUNIKAČNEJ VÝUČBY JAZYKA

Katarína Harčarová

Resumé: *Hra je prirodzenou formou, akou možno realizovať výchovno-vzdelávací proces dieťaťa. Prispôsobenie všeobecnej podstaty hry podmienkam vzdelávacej praxe môže fungovať ako efektívna, funkčná didaktická metóda. Jej využitie v edukačnom procese je všestranné, v takmer každom učebnom predmete. Cieľom nášho príspevku je predstaviť hru v kľúčovom učebnom predmete – slovenčine. Jazykové hry sú na rozdiel od didaktických hier v ostatných predmetoch špecifické tým, že jazyk je ich nástrojom i cieľom – výsledkom. Manipulácia s jazykom, so slovami v nich však nemôže byť samoučelná, čo je dôležité aj pri používaní jazykových hier ako didaktických metód podporujúcich budovanie komunikačnej kompetencie detí.*

Kľúčové slová: *hra, jazyk, vyučovací proces, učebný proces, edukačný dialóg, komunikačná kompetencia*

Summary: *Play is very useful, nature form for realization educational process of children. When generally characteristics of using play are adapted to enviroment of education practise, it can be function and effective didactic method. This method can by very suitable for education in almost every school subject. The main goal of this our contribution is a presentation special didactic play in a key school subject – slovak language. Language plays are, in contrast with similar didactic plays in another school subjects, specific by the fact, that the language is tool and object, result of their realization. Manipulation with language, with words cann't be forming only as its own object, didactic language play should be used for building of children language-communication skills.*

Key words: *play, language, teaching process, learning process, education dialogue, language-communication skills*

1. Princíp hry s jazykom a jej vzťah k budovaniu komunikačnej kompetencie detí

Vyučovanie materinského jazyka sa má, ako je všeobecne známe, realizovať na kognitívno-komunikačnom princípe. Obe tieto zložky sú vzájomne prepojené, na seba nadväzujú i podmieňujú sa, no súčasne každá svojím dielom prispieva k osvojovaniu si jazyka u dieťaťa.

Komunikačný aspekt vyučovania jazyka spočíva v praktickej príprave žiakov na každodenné dorozumievanie sa s ľuďmi v rozličných komunikačných situáciách. Tento didaktický prístup vytvára u dieťaťa pocit zodpovednosti pri používaní jazykových prostriedkov, a tým vedomé skvalitňovanie svojho jazykového vyjadrovania. Komunikačná výučba prispieva k aktívnemu a funkčnému používaniu

materinského jazyka, efektívnemu uplatňovaniu jeho komunikatívnej funkcie. Palenčárová (2) k tomuto štýlu výučby poznamenáva, že „v komunikačne poňatom vyučovaní by malo ísť jednoznačne o integráciu teórie a praxe. Keď deti spoznajú určité gramatické pravidlo, je úlohou učiteľa, aby inicioval rozhovor medzi ním a žiakmi alebo medzi žiakmi navzájom, pričom im vytvorí dostatočný priestor na praktické uplatnenie nových poznatkov. Možný je aj opačný postup. Z premysleného a vopred pripraveného rozhovoru učiteľ vyvodí konkrétny gramatický problém. Takéto rozhovory motivujú deti k tomu, aby sa ich vyjadrovanie dostávalo na čoraz vyššiu úroveň. Je dôležité pripomenúť, že so vzrastajúcou schopnosťou sprostredkovať svoje myšlienky a city jasnejšie a komplexnejšie získavajú dôveru vo vlastnú schopnosť verbálne zvládať nové situácie a vyššie nároky.“

Za kľúčovú kategóriu komunikačnej výučby považujeme kategóriu komunikačná kompetencia, ktorú chápeme ako schopnosť funkčne používať jazyk v závislosti od komunikačného zámeru a komunikačnej situácie. To znamená, že prostredníctvom vyučovania slovenčiny sa žiak učí dôslednejšie si uvedomovať a efektívne využívať zobrazovaciu, expresívnu a apelovú funkciu jazyka pri tvorbe reálnych komunikátov. Vzhľadom na spomenuté funkcie podporuje didaktická metóda hry s jazykom predovšetkým prvú z nich, zobrazovaciu. Relatívne nepriamo je však vo vzťahu aj s ďalšími dvomi. Plnenie zobrazovacej jazykovej funkcie súvisí so schopnosťou žiakov využívať jazyk ako nástroj na označovanie jednotlivých javov mimojazykovej reality. Samotnému jazykovému pomenovávaniu predchádza introspektívne spracovávanie obsahu zmyslového vnímania, začleňovanie javov do skupín, zjednocovanie ich a na základe toho hľadanie istých súvislostí medzi nimi. Úroveň schopnosti žiaka využívať jazyk ako kód tejto zmyslovej registrácie sveta závisí od rozsahu jeho aktívnej i pasívnej slovnej zásoby. Z uvedenej definície zobrazovacej funkcie jazyka teda vyplýva vzájomné podmieňovanie a závislosť jazykovej kognície s jazykovou komunikáciou, pričom kľúčovým nástrojom realizácie oboch procesov je jazyk.

Skôr, ako sa zmienime o hre s jazykom ako o spôsobe, ktorý pri splnení istých podmienok a dôkladnej príprave dopomáha k rozvoju jazykovo-komunikačnej kompetencie dieťaťa, sa natíska potreba zmieniť sa o jednej z Wittgensteinových analyticko-filozofických úvah o jazyku. Wittgenstein vníma jazyk ako určitú hru, na ktorej je založený život človeka, jeho vzťah ku skutočnosti. Jazyk je jedným zo základných spôsobov, ktorým človek komunikuje s okolitým svetom, s inými ľuďmi, a súčasne je prostriedkom, vďaka ktorému môže tento vonkajší svet „vstúpiť“ do človeka, tzv. zvnútorniť sa, a „usídlit“ sa v dimenziách kognitívno-psychologických štruktúr danej osobnosti. Možno povedať, že práve tento primárny pohľad na jazyk často absentuje v didaktickom prístupe k slovenskému jazyku. Ak Wittgenstein hovorí o jazyku ako o hre, pri ktorej sa „hráme“ s obsahom svojho jazykového potenciálu v tom zmysle, že z neho účelovo vyberáme tie najvhodnejšie prvky a spájame ich podľa istých pravidiel tak, aby percipient porozumel zámeru nášho komunikátu a vhodne naň reagoval, potom o hrách s jazykom ako metódach realizácie komunikačnej výučby, uvedomujúc si jej didaktickú podstatu a ciele, možno snád' trochu nadnesene povedať, že sú pre žiakov predprípravou na to, aby boli úspešní v reálnych jazykových hrách.

Zámerom nášho príspevku však nie je predstaviť všeobecný princíp hry s jazykom, ale uvažovať o jazykovej hre ako o didaktickej metóde, ktorá vytvára vhodné podmienky na upriamenie pozornosti žiakov na jazyk z pohľadu „zospodu“ a prostredníctvom toho na zvyšovanie stupeň ich uvedomenia si primárnej funkcie jazykového znaku ako prostriedku, ktorý vzhľadom na svoju špecifickú symbolickú povahu zabezpečuje formálnu reprezentáciu obsahu mimojazykovej reality v ľudskom

vedomí. Táto hra napomáha žiakovi pochopiť princíp používania jazyka na štrukturáciu vonkajšieho sveta v našom vedomí, a súčasne pomôcť mu pochopiť jej arbitrárny charakter. Dieťa staršieho školského veku totiž ešte prevažne chápe vzťah vecí a jej slovného označenia ako veľmi pevný, neoddeliteľný. Hra s jazykom ho však čoraz viac vedie k diferencovanosti tohto vzťahu.

Hry s jazykom nám umožňujú lepšie sledovať procesy vnútornej reči detí, čím sa odhaľuje úroveň jazykovo-komunikačného vedomia dieťaťa. Vygotskij pri svojich výskumoch o vzťahu myslenia a reči človeka vymedzuje niekoľko štádií vývinu vzťahov medzi týmito dvomi kľúčovými zložkami v rámci ľudskej ontogenézy. V súvislosti s našimi úvahami o jazykových hrách sme usúdili, že je pre ich funkčné uplatnenie najvhodnejšie, vzhľadom na Vygotského klasifikáciu, posledné obdobie, ktoré Vygotskij (3) výstižne označuje ako obdobie „vrastania“ „Je charakteristické predovšetkým tým, že vonkajšie operácie vchádzajú dovnútra, stávajú sa vnútornou operáciou a v spojitosti s tým prechádzajú hlbokými premenami. Medzi vonkajšími a vnútornými operáciami existuje v danom prípade sústavné vzájomné pôsobenie, operácie stále prechádzajú od jednej formy k druhej.“

Ak sú hry s jazykom používané s cieľom plniť didaktické funkcie, je dôležité nájsť pre ne vhodnú mieru, hranicu medzi zábavnosťou a funkčnosťou v zmysle hravého vzdelávania sa v materinskom jazyku o ňom samotnom. Dôkladné premyslenie pravidiel týchto hier i výsledkov, ku ktorým chceme vďaka nim vo vzdelávacom procese dospieť, predstavujú základy, ktorých atribútmi sú logickosť, systematickosť, postupnosť, jasnosť, zrozumiteľnosť, konštruktívnosť. Musia byť prispôbené veku žiakov, ich predpokladaným schopnostiam a vedomostiam. Úspešnosť žiaka pri tejto hre vypovedá o jeho jazykovo-komunikačnej zdatnosti i nepriamo o akomsi jazykovo-komunikačnom sebavedomí dieťaťa. Hra predstavuje špecifický typ didaktickej úlohy, ktorá nachádza svoje uplatnenie vo všetkých kľúčových zložkách vyučovacieho procesu: motivačnej, expozičnej, fixačnej a aplikačnej.

Takto nami ponímanú podstatu a charakter jazykovej hry odlišujeme od bežnej slovnej hry, slovnej hračky. Domnievame sa totiž, že uprednostňovaním nejakej „zábavky s jazykom“ sa dostáva jeho komunikačná funkcia do úzadia, pretože prvoradou úlohou hry je manipulácia s istou jazykovou formou – s jazykovým tvarom a obsahová zložka tzv. novovytvorených jazykových útvarov – slov, slovných spojení ako výsledkov riešenia danej úlohy je vnímaná až ako druhoradá. V odlišnosti od slovných hier a slovných hračiek ide pri didaktických jazykových hrách zameraných na rozvoj jazykovo-komunikačnej kompetencie dieťaťa, podľa nášho názoru, predovšetkým o hry s významami, obsahmi slov, čím sa realizuje, podporuje pojmotvorná činnosť ako schopnosť používateľov daného jazyka vyberať z vlastnej disponibilnej slovnej zásoby také výrazy, ktoré čo najpresnejšie korešpondujú s obsahom ich vedomia, myslenia. Týmto tvrdením však nezaznávame význam spomenutých hier so slovami, pretože sú nepochybne efektívne pri osvojovaní, zdokonaľovaní, fixovaní vedomostí žiakov o preberaných jazykových javoch, a zároveň poskytujú učiteľovi možnosti na diagnostikovanie a hodnotenie. Musíme sa ale pri ich použití vystríhať tomu, aby forma neprebila obsah a hravosť bola vnímaná ako doplnok, nie ako protiklad k presnému jazykovému vyjadreniu. Houser (1) v súvislosti s tým podotýka, že „slovné hry a slovné hračky čiastočne opúšťajú komunikačnú rolu jazyka a robia to, čo pôvodne bolo nástrojom, vlastným predmetom záujmu.“

Z hľadiska organizačného môže byť táto didaktická metóda realizovaná ako individuálna, samostatná práca žiaka, no pre realizáciu komunikačného aspektu výučby slovenčiny je vhodnejšie, keď má podobu dialógu medzi žiakmi navzájom, a ten môže mať, vzhľadom na typ danej hry, buď komplementárny alebo kompetitívny charakter,

resp. môže byť kombináciou oboch typov. Domnievame sa, že hry založené na spolupráci žiakov sú zamerané predovšetkým na tvorbu jazykových asociácií ako výsledkov vnútornej reči detí, pričom sa kladie v tomto zmysle dôraz na ich originalitu, flexibilitu a fluenciu. V hrách, ktorých vzájomná komunikácia medzi žiakmi má súťaživý podtón, by bolo snád' možné uvažovať o tom, či by rečové prejavy žiakov nebolo vhodné skúmať nielen z hľadiska spôsobu, akým transformujú obsahy svojej langue do parole, ale či v týchto transformáciách nemôžeme postrehnúť aj prejavy tzv. egocentrickej reči, ktorá sa u dieťaťa najvýraznejšie prejavuje v predškolskom a mladšom školskom veku a mnohí psychológovia a lingvisti ju vymedzujú ako dôležitý stupeň vo vývine ľudskej reči.

Súčasnú humanistickú tendenciu preferujú komplementárnosť vo výučbe a elimináciu súťaživosti medzi žiakmi. Pri hrách s jazykom, sledujúcich rozvoj komunikačných zručností žiakov, majú svoj význam nielen hry založené na spolupráci žiakov, ale aj tie, ktoré ich podnecujú k „zdravej“ súťaživosti. Príprava žiakov na reálne komunikačné situácie sa totiž neobmedzuje iba na schopnosť vyberať pre svoj prejav vhodné slová, ale poučuje ho aj o tom, ako môže prostredníctvom vhodne vybraných slov a nimi vytvorených logických jazykových konštruktov pôsobiť na iných, presvedčať ich o vlastných názoroch, podnietiť ich k nejakému konaniu...

Druhy komplementárne ladených jazykových hier tak sledujú zobrazovaciu funkciu jazyka, kým kompetitívne didaktické hry s jazykom poskytujú podmienky na precvičovanie expresívnej a apelatívnej jazykovej funkcie. Nech je už ich podoba akákoľvek, dôležité však je, aby vďaka nej jazykové hry navodzovali príjemnú pracovnú atmosféru tak pre žiakov, ako i pre učiteľa.

2. Návrh modelu jazykovej hry zameranej na komunikačný aspekt výučby slovenčiny

Aby sme však nezostali iba pri teórii, nechali sme sa inšpirovať Pavlom Houserom a jeho návrhmi hier s jazykom, ktoré predstavil v knihe Hry se slovy a jazykem, a vypracovali sme vlastný návrh jazykovej hry.

Vzhľadom na stanovený sledovaný zámer tejto hry v zmysle podporovania, rozvíjania komunikačnej kompetencie žiakov 2. stupňa základnej školy, vhodné tematické a organizačné východiská sme našli v pomerne známej hre slovný futbal a relatívne menej známej hre stupido.

Houserom (1) ponímaný slovný futbal „znamená reťazec, v ktorom je koniec slova zároveň jeho začiatkom. Hráč, ktorý je na rade musí utvoriť slovo podľa konca predchádzajúceho slova – a tak ďalej.“ Okrem slovného futbalu autor ponúka aj jeho alternatívu – tzv. tematický futbal, ktorého „cieľom je jednoducho vymyslieť čo najviac slov spadajúcich do určitej kategórie. Hru možno hrať buď tak, že sa písmeno určí dopredu a všetky slová musia začínať práve ňou, alebo sa začína na posledné písmeno slova predchádzajúceho (ako je pre slovný futbal typické). Ide o hru veľmi jednoduchú, ktorá skrýva iba málo priestoru pre komplikované rafinovanosti a figle. Zrejme jediný komplikovanejší trik môžete použiť v tej verzii hry, kde sa preskakované hovoria slová začínajúce všetky vopred udaným písmenom. V takom prípade je, pokiaľ viete viac slov, samozrejme výhodné ponechať si zložitejšie slovo do zásoby a spotrebovať výraz všeobecne známejší – na ten by zrejme časom skôr prišli i protihráči.“

Podstatu hry stupido Houser (1) vysvetľuje takto: „Možno ho charakterizovať ako slovný futbal hraný so synonymami. Na rozdiel od klasického slovného futbalu nejde v stupide iba o rozsah slovnej zásoby, ale skôr o bohatstvo asociácií a súčasne o zdatnosť psychologickú – skúsime si predstaviť, aké asociácie môžu používať vaši

protihráči. Tiež by ste mali vedieť uhádnuť, akými vedomosťami disponuje zvyšok skupiny a kedy naopak ide o znalosť zrejme obmedzenú na vašu osobu.

Zatiaľ čo v slovnom futbale ide o to vyradiť protihráča tým, že na niektorú koncovku nenájde zodpovedajúce začínajúce slovo, hrateľnosť slovného futbalu je daná tým, že množina začiatkov slov má v danom jazyku inú veľkosť a štruktúru než množina slovných koncoviek, v stupide sa protihráčov snažíte skôr nachytať na nejakej neznalosti, alebo ich priamo chcete poplieť a zmiašť.“

V podmienkach školskej triedy je vhodné pri použití jazykovej hry rozdeliť žiakov do skupín. Táto organizačná štruktúra tvorí základ aj pre hru, ktorú navrhujeme. Jej východiskovou témou sú frazeologizmy, keďže, ako je známe, problematika idiómov v zmysle správneho porozumenia ich prenesenému významu a ich vhodného využitia v bežných komunikačných situáciách je mnohými žiakmi základnej školy nedostatočne pochopená čo spôsobuje, že tieto špecifické, jedinečné lexikálne jednotky sú súčasťou komunikačnej kompetencie žiakov iba v minimálnej miere.

Žiaci triedy budú rozdelení do niekoľkých skupín. Každá skupina dostane lístok, na ktorom bude napísaný jeden, predpokladáme, že pre žiakov známy, frazeologizmus. Úlohou každého člena skupiny je samostatne vymyslieť k tomuto frazeologizmu aspoň päť heslovitých asociácií, ktoré budú výstižne popisovať jeho formálnu i významovú stránku. Žiaci budú mať prácu sťaženú tým, že ich asociácie budú kategorizované – t. j. jeden žiak bude tvoriť asociácie výlučne vo forme substantív, asociácie ďalšieho žiaka budú adjektívami, úlohou iného bude tvoriť asociácie ako antonymá, popisné asociácie ďalšieho člena skupiny budú mať charakter synonymných výrazov k formálnej i obsahovej zložke jednotlivých slov tvoriacich frazeologickú jednotku, a tak ďalej. Skupinovú prácu sme si zvolili preto, že predpokladáme u niektorých žiakov ťažkosti s plnením zadanej úlohy, a tak si môžu členovia skupiny navzájom pomáhať.

Po splnení individuálnych, resp. čiastkových skupinových úloh, sa žiaci v rámci celej triedy vymenia tak, aby vytvorili nové skupiny, v ktorých bude jeden reprezentant z každej prvotnej skupiny. Táto rotácia žiakov môže prebiehať v dvoch variantoch. Buď žiaci vytvoria podľa uvedených pokynov nové skupiny ľubovoľne, alebo členovia novovytvorených skupín budú súčasne patriť k istému kategoriálnemu typu vytvorených asociácií – napríklad v jednej skupine sa stretnú iba tí žiaci, ktorých asociácie majú podobu substantív. V týchto skupinách každý z účastníkov predstaví svoje asociácie, pričom úlohou ostatných žiakov bude, pochopiteľne, uhádnuť znenie frazeologizmu, a zároveň vysvetliť jeho významovú podstatu. Vzhľadom na vyššiu úroveň náročnosti predstavenej jazykovej hry predpokladáme jej možné použitie vo vyšších ročníkoch základnej školy.

Na záver si opäť pomôžem slovami Pavla Housera (1): „So slovami sa strácajú veci, myšlienky i my sami. Obrazne povedané, jedným z cieľov našej existencie je prečítanie práve toho listu, ktorý máme napísaný vo svojom vnútri. Pod týmto zorným uhlom je potom celý náš život akoby jazykovou alebo konverzačnou hrou. Na krídlach slovnej hračky sa dá krásne lietať a vydarený rým opája...“

Použitá literatúra

- 1) HOUSER, P.: Hry se slovy a jazykem. Praha: Portál 2002.
- 2) PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo. Bratislava: SPN 2003.
- 3) VYGOTSKIJ, L. S.: Myšlení a řeč. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1976.
- 4) BLECHA, I.: Jazykové hry a předjazyková zkušenost. Organon, 12, 2005, č. 1, s. 21 – 39.
- 5) LIGAS, Š.: Hra – činiteľ rozvoja kognitívnych schopností. In.: Hry – hračky – hlavolamy. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, s. 58 – 61.
- 6) OSOLSOBĚ, J.: Ostenze, hra, jazyk. Semiotické studie. Brno: Most 2002.
- 7) PAŽITNÝ, A.: Jazykové hry v 5. – 8. ročníku ZŠ. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1989.
- 8) WITTGENSTEIN, L.: Tractatus logico-philosophicus. Bratislava: Kaligram 2003.

PLNENIE ZÁKLADNÝCH FUNKCIÍ UČEBNÍC V NOVEJ SÉRII UČEBNÍC SLOVENSKEHO JAZYKA

Zuzana Hirschnerová

Resumé: *Od roku 2006 vychází na Slovensku nová série učebnic mateřského, slovenského jazyka. Tyto učebnice byly v průběhu tří let experimentálně ověřeny. Po přesném zadefinování základních funkcí učebnic je v příspěvku podrobně popsáno jejich plnění v prezentovaných učebnicích.*

Kľúčové slová: *1. stupeň základnej školy, materinský jazyk, učebnice, pracovné zošity, funkcie učebníc*

Summary: *Since 2006 a new series of textbooks of native slovak language has been published in Slovakia. The textbooks had been experimentally verified during three years. Following precise specification of the basic function of the textbooks, the paper gives detailed description of their realisation in the presented textbooks.*

Key words: *primary school, native language, textbooks, textbook functions*

Učebnice sú odbornou i laickou verejnosťou chápané ako neodmysliteľná súčasť vyučovania. Sú prostriedkom v oblasti vzdelávania, ktorý si zachoval svoje dôležité miesto v priebehu stáročí až dodnes. Dokonca aj za existencie počítačov, internetu, CD – ROM a iných multimédií sa klasická učebnica javí aj do budúcnosti ako nenahraditeľný didaktický prostriedok.

Na Slovensku boli v minulosti používané na všetkých školách rovnaké učebnice. Po roku 1990 vznikla možnosť existencie aj alternatívnych titulov. Školy, učitelia, si teda k niektorým predmetom môžu vybrať jednu z dvoch alternatív. Napriek možnosti existencie alternatívnych učebníc tieto učebnice neexistujú ku všetkým predmetom. Okrem šlabikára pre 1. ročník (tretia alternatíva vychádza k 1.9.2007) k žiadnemu predmetu neexistuje viac ako jeden alternatívny titul. K niektorým predmetom sa vydáva len jeden titul. Paradoxne sa stalo aj to, že nová učebnica, ktorá vznikla ako alternatívna, pôvodnú učebnicu postupne na školách nahradila. Všetky učebnice sú plne hradené Ministerstvom školstva, ktoré je aj garantom ich kvality a udeľuje im schvaľovacie doložky. Nové tituly vznikajú po vyhlásení a vyhodnotení konkurzu, ktorý vyhlasuje Ministerstvo školstva alebo po úspešnom ukončení experimentálneho overovania.

Učebnicu materinského jazyka chápeme ako základnú učebnú pomôcku pre žiakov aj učiteľov. V učebnici je konkretizovaná celková koncepcia predmetu, ktorého obsah je daný učebnými osnovami. Učebnice slovenského jazyka boli jedným z titulov, ktoré alternatívu nemali. Od roku 2003 sa na školách experimentálne overuje séria

nových učebníc pre 2. – 4. ročník. Učebnica a pracovný zošit pre 2. ročník po úspešnom vyhodnotení experimentu získali schvaľovací doložku MŠ a od septembra 2006 je možné ich používať. Tento školský rok sa vyhodnocuje overovanie učebnice a pracovného zošita pre 3. ročník a tieto tituly budú mať školy k dispozícii od septembra 2007. Zároveň prebieha overovanie učebnice a pracovného zošita pre 4. ročník.

Didaktický materiál spracovaný v učebnici a pracovnom zošite musí spĺňať určité požiadavky dané predovšetkým tým, že je učený deťom. Okrem toho by mal poskytnúť učiteľovi dostatok aktivít, ktoré môže na hodinách využiť. Predpokladáme, že každý učiteľ na 1. stupni prispôsobuje výber metód a foriem práce deťom a aktuálnej situácii v triede. Preto je dôležité, aby v učebniciach mal k dispozícii množstvo didaktického materiálu, ktorý podľa potreby využíva. Učebnica by teda mala podľa nás spĺňať tieto základné kritériá:

- spracovanie obsahu podľa platných učebných osnov a v súlade so vzdelávacím štandardom,
- využívanie najnovších poznatkov z oblasti psychológie, didaktiky a lingvistiky,
- prispôbenie veku dieťaťa, ktorému je učebnica určená,
- rešpektovanie stupňa ovládania gramatiky,
- akceptácia učiteľa ako dôležitého faktora ovplyvňujúceho priebeh všetkých fáz učenia na vyučovaní.

V súlade s týmito zásadami som vytvorila učebnicu a pracovný zošit Slovenský jazyk pre 2. ročník a v spolupráci s PhDr. Mariannou Sedlákovou, PhD. a doc. PaedDr. Janou Kesselovou, CSc. učebnice a pracovného zošity pre 3. a 4. ročník.

Za základný cieľ jazykového vyučovania pokladáme získavanie komunikačnej kompetencie ako schopnosti funkčne používať jazyk v rozličných komunikačných situáciách s oporou o elementárne poznanie jazykového systému (Valeková-liptáková, 1993). Tomuto cieľu bolo prispôbené celkové spracovanie obsahu učiva pre jednotlivé ročníky. Komunikačno-slohovú zložku pokladáme za integrujúci prvok jednotlivých zložiek predmetu slovenský jazyk. V učebniciach je zaradená na konci učebnice, za jazykovou zložkou. K jej odčleneniu sme pristúpili na základe skúseností z praxe. Učitelia uprednostňujú tento spôsob zaradenia slohového učiva, pretože jednotlivé témy môžu využívať podľa potreby, vlastného uváženia v čase, keď tvorí prirodzenú súčasť vyučovania jazyka. Prvky komunikačno-slohovej zložky sú často a prirodzene zaraďované aj do úloh v jazykovej časti.

Podľa Průchu (1997) musí učebnica plniť tri základné funkcie:

- 28) funkciu prezentácie učiva,
- 29) funkciu riadenia učenia a vyučovania,
- 30) funkciu organizačnú.

Funkcia prezentácie učiva

Väčšina učebníc je predovšetkým súborom informácií, ktoré musí užívateľovi prezentovať či už verbálne, obrazom, alebo kombinovaním. Učebnice materinského jazyka pre najmladších žiakov sú v plnení tejto funkcie výrazne odlišné. Množstvo poznatkov, ktoré si deti osvojujú nie je až také rozsiahle (dá sa vyjadriť jednoduchými poučkami v rozsahu niekoľkých viet, najčastejšie len jednej). V učebniciach teda nenachádzame klasické výkladové texty, ktoré by prezentovali učivo. Úroveň čitateľskej gramotnosti dieťaťa tohto veku navyše veľmi nedovoľuje absorbovať a osvojiť si potrebné informácie z rozsiahlejšieho textu. Nakoľko učitelia rešpektujú vývinové osobitosti svojich žiakov, v praxi učebnice materinského jazyka vo fáze prezentácie učiva často nepoužívajú. Využívajú overené metódy, formy práce a aktivity

vhodné práve pre konkrétnu skupinu žiakov. Pokiaľ sa v učebniciach materinského jazyka nachádzali aj prvky prezentujúce učivo, dochádzalo na hodinách často k zbytočnej duplicitě, kedy žiaci po úvodnej prezentácii učiva učiteľom (bez učebnice, pracovného zošita) robili podobné aktivity popísané v učebnici. Z týchto dôvodov sa v našich učebniciach venuje zdanlivo malá pozornosť prezentácii učiva (tento pomer sa mení s narastajúcim vekom žiakov). Naopak veľkú pozornosť tejto fáze vyučovania venujeme v metodickéj príručke, kde učitelia nájdu informácie akými spôsobmi, prostredníctvom akých aktivít môžu žiakom učivo predstaviť. Napriek uvedenému sa v učebniciach nachádzajú aj prvky prezentujúce učivo. V každom ročníku plnia svoju funkciu špecificky. Základné jazykové poznatky sú formulované v poučkách. Tie sa nachádzajú hneď v úvode učiva, aby ich žiak dokázal rýchlo nájsť.

K základným kapitolám sú v druhom ročníku zaradené ilustrácie, ktorých úlohou je primeraným spôsobom prezentovať učivo. Ich hlavnými postavami sú mravčekovia. Mravčekovia manipulujú s písmenami, slabikami, slovami – hrajú sa. Počas hry riešia určitý problém, ktorého riešením je práve nový jazykový jav. Ilustrácie sú veľmi dynamické a otvorené, dej nie je presne ukončený. To je moment, ktorý žiakov priamo nabáda k rozprávaniu o obrázku, žiaci sa snažia príbeh dopovedať a tým aj pomenovať nový poznatok, prípadne ho už aj prakticky použiť. Prerozprávanie deja zobrazeného na ilustrácii je pre žiakov veľmi príťažlivé, ale nie zložité. Týmto spôsobom dokážu prekvapivo presne popísať osvojovaný jazykový jav. Ilustráciu si žiaci vedia pripomenúť aj po určitom časovom odstupe. Poučka, ktorá nasleduje pod ilustráciou je akýmsi „odborným“ pomenovaním toho, čo už žiaci vedia z ilustrácie.

V treťom ročníku sa ilustrácie vo funkcii výkladových textov objavujú v kapitolách o vybraných slovách. Ku každej skupine vybraných slov sa nachádza ilustrácia, v ktorej sú zachytené takmer všetky vybrané slová. Ich výskyt vedľa seba je často nelogický, čím sú ilustrácie humorné. To ešte umocňuje mimoriadnu schopnosť zrakovej pamäte žiakov tohto veku. Po dôslednom rozanalyzovaní ilustrácie, ktoré sa dajú využiť aj na množstvo komunikačných aktivít, si žiaci zapamätajú, aké slová tam boli a pripomínanie ilustrácie im výrazne pomáha pri osvojení pravopisu slov s i/í, y/ý po obojakej spoluhláske.

Vo štvrtom ročníku sa na začiatku každej kapitoly nachádza krátky text. Texty primeraným spôsobom predstavujú nejaké heslo, ich forma pripomína detskú výkladovú encyklopédiu. Za textom sa nachádzajú úlohy v dvoch úrovniach. Časť sa venuje textu, jeho porozumeniu a komunikačnému využitiu. Druhú časť tvoria úlohy zamerané na nový jazykový jav, ktorý si žiaci začínajú osvojovať. Na vyučovaní sa teda pravidelne pracuje s krátkymi textami, ktoré podporujú rozvíjanie jazykovej, čitateľskej a komunikačnej kompetencie. Predpokladáme (overovanie, nie je ukončené), že sa to odrazí na úrovni dosiahnutých schopností. V treťom a štvrtom ročníku sú vo väčšom množstve zaraďované série úloh prezentujúcich nové poznatky.

Funkcia riadenia učenia a vyučovania

Učebnice sú didaktickým prostriedkom, ktorý riadi ako žiakovo učenie (napr. pomocou otázok, úloh), tak aj učiteľovo vyučovanie (napr. udáva proporcie učiva). Za veľmi dôležitý predpoklad pre plnenie tejto funkcie považuje stálu štruktúru tých komponentov učebnice, ktoré sa na jej plnení zúčastňujú. Každá kapitola preto za úvodnou ilustráciou a poučkou obsahuje:

- súbor úloh s narastajúcou náročnosťou,
- cvičný diktát,
- otázky zamerané na porozumenie a rozvíjanie schopnosti primerane pomenovať osvojovaný jazykový jav,

- úlohy na priebežné opakovanie,
- „domčekové úlohy“, úlohy so zadaniami, s ktorými sa už žiaci stretli, takže s nimi môžu pracovať samostatne, prípadne na domácu úlohu,
- stručná metodická informácia o požadovanej úrovni zvládnutia učiva (napr. pre rodiča), ale aj učiteľa, zastupujúceho učiteľa.

Opakujúca sa štruktúra pomáha žiakom v orientácii v učebnici, čím výrazne ovplyvňuje ich schopnosť s ňou pracovať, ale učí aj pracovať s inými knihami, textami. Pravidelnosť sa stretla s kladnou reakciou aj u učiteľov. K učebnici je prehľadne spracovaná metodická príručka, ktorá pomáha plniť funkciu riadenia učenia. Nachádzajú sa v nej podrobné inštrukcie k prezentácii učiva a k jednotlivým úlohám, kontrolné diktáty, námety na jednoduché projekty a návrh časovo-tematického plánu.

Funkcia organizačná (orientačná)

Plnenie organizačnej funkcie úzko súvisí so spomínanou pravidelnou štruktúrou všetkých kapitol. Základné komponenty učebnice sú graficky odlišené, čím výrazne napomáhajú žiakovi aj učiteľovi v orientácii v učebnici, pracovnom zošite. Grafické spracovanie rešpektuje vek žiaka. Veľký dôraz sme kládli na jednoduchosť a jednoznačnosť zadaní a pokynov, čím sa postupne u detí zdokonaľuje schopnosť čítania a porozumenia zadaní.

Ako ukazujú spätné väzby z praxe, učebnica sa žiakom páči a radi s ňou pracujú. Učitelia kladne hodnotia prehľadné usporiadanie jednotlivých zložiek učebnice a dostatok didaktického materiálu.

Použitá literatúra

- 1) Palenčárová, J., Kesselová J., Kupcová J.: Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo. Bratislava, SPN 2003. ISBN 80-10-00328-X
- 2) Hirschnerová, Z.: Slovenský jazyk pre 2. ročník ZŠ. Bratislava, Orbis Pictus Istropolitana 2006. ISBN 80-7158-698-7.
- 3) Hirschnerová, Z. – Kesselová, J. – Sedláková, M.: Slovenský jazyk pre 3. ročník ZŠ – 1. diel, experimentálny učebný text. Bratislava, Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 80-7158-640-4
- 4) Hirschnerová, Z. – Kesselová, J. – Sedláková, M.: Slovenský jazyk pre 3. ročník ZŠ – 2. diel, experimentálny učebný text. Bratislava, Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 80-7258-646-3
- 5) Hirschnerová, Z. – Kesselová, J. – Sedláková, M.: Slovenský jazyk pre 4. ročník ZŠ – 1. diel, experimentálny učebný text. Bratislava, Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 80-730-3
- 6) Hirschnerová, Z. – Kesselová, J. – Sedláková, M.: Slovenský jazyk pre 4. ročník ZŠ – 2. diel, experimentálny učebný text. Bratislava, Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 80-7158-762-1

STUDIUM K VÝKONU SPECIALIZOVANÝCH ČINNOSTÍ: KOORDINACE V OBLASTI INFORMAČNÍCH A KOMUNIKAČNÍCH TECHNOLOGIÍ (ICT)

Martin Hladký

Resumé: Příspěvek se skládá ze dvou částí – první informuje o možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti koordinace informačních a komunikačních technologií. Ve druhé pak na příkladech ukazuje, jakým způsobem je možné vyučovat literaturu pomocí výpočetní techniky.

Klíčová slova: informační a komunikační technologie, koordinace, Rámcový vzdělávací program

Summary: The contribution consists of two parts. The first one informs about the possibilities of further education of teachers in the field of co-ordination of information and communication technologies. The second part presents the examples of how the computer technology could be used to teach literature.

Key words: information and communication technology, coordination, Frame Educational Programme

Níže uvedený příspěvek, rozdělený na část obecnou a specializovanou, nejprve seznamuje s možností studia, kde hlavní roli hraje výuka za pomoci výpočetní techniky, a pak uvádí příklady využití výpočetní techniky v literární výchově. Jednotlivé typy ukázek jsou pouze ilustrační.

V obecné části si klademe za cíl upozornit na možnost studia k výkonu specializovaných činností – koordinace v oblasti informačních a komunikačních technologií (ICT). Úspěšný absolvent kurzu získává podle vyhlášky MŠMT č. 317/2005 Sb. § 9a kvalifikační předpoklady pro výkon specializované činnosti koordinace v oblasti ICT.

Základní pilíře uvedeného studia lze spatřovat ve třech základních směrech. V prohloubení a rozšíření kompetencí k metodickému vedení ostatních učitelů školy v oblasti ICT v procesu vzdělávání. Dále ve vlastní tvorbě ICT plánu školy (popř. škol) a v naplnění standardu ICT služeb na základních a středních školách v České republice. Studium se uskutečňuje ve třech semestrech s celkovou časovou dotací 255 hodin. Při detailnějším rozboru lze zjistit, že největší čas je věnován přímé výuce (prezenční forma), tj. 155 hodin. Výuce distanční formou patří 50 hodin. Stejně časové ohodnocení je přiřazeno konzultacím, které souvisejí hlavně s vypracováním závěrečné práce. Ukončení 1. a 2. semestru tvoří souborná zkouška.

Absolvent studia by měl být vybaven znalostmi organizačními a řídicími dovednostmi (didaktickými metodami) na takové úrovni, aby jako metodik ICT byl schopen ve své škole (popř. v okolních „malých“ školách) kvalifikovaně vykonávat:

- metodickou pomoc v integraci ICT do výuky předmětů
- doporučovat a koordinovat další ICT vzdělávání pedagogických pracovníků
- koordinovat užití ICT ve vzdělávání
- koordinovat nákupy a aktualizace software
- zpracovávat a realizovat v souladu se školním vzdělávacím programem ICT plán
- koordinovat provoz informačního systému

Tematické okruhy studia

1. Role, výhody a meze využití ICT v edukačním procesu, moderní didaktické teorie
2. Využití počítače ve vzdělávacím procesu – 3 vybrané okruhy z minimálně 5 nabízených
3. Informační systémy školy, její webová prezentace
4. Principy a možnosti počítačových sítí
5. Autorské právo, bezpečnost na internetu, netiketa
6. Tvorba ICT plánu školy, interakce ICT a RVP
7. Příprava školních projektů
8. Vedení žákovských projektů
9. Moderní technologie – aktuální informace, užití ve škole
10. Hygiena, ergonomie a bezpečnost práce s ICT
11. Užití ICT ve speciální pedagogice
12. Počítač a volný čas dětí a mládeže
13. Anglické termíny pro oblast ICT a moderní edukace
14. Aktuální zdroje informací a výukových objektů na internetu

Tematické okruhy pro předmět „Využití PC ve vzdělávacím procesu“

Společná část:

- Zásady úpravy dokumentů, jak zpracovávat samostatné práce (1. semestr)
- Možnosti moderních prezentačních technologií (2. semestr)

Volitelné okruhy

- ICT ve výuce na 1. stupni ZŠ
- ICT v ekonomických předmětech
- ICT ve výuce Zeměpisu (dějepis, biologie)
- ICT ve výuce Chemie (fyzika, matematika)
- ICT ve výuce jazyků (český jazyk, Cizí jazyky)

Studium zajišťuje Ústav informatiky Provozně ekonomické fakulty Mendlovy zemědělské a lesnické univerzity ve spolupráci s:

- Institutem celoživotního vzdělávání MZLU v Brně
- Ústavem práva PEF
- Ústavem humanitních věd
- Ústavem jazykových a kulturních studií MZLU
- NIDV

- externími lektory

Další informace a související odkazy:

- <http://www.mendelu.cz/iczv/karierni/koordinace-v-oblasti-ICT.html>
- http://www.msmt.cz/Files/PDF/Vyhlaska_317_2005_o_dalsim_vzd_ped_prac.pdf
- <http://www.e-gram.cz>
- <http://edu.cz>
- Materiál původně upravující problematiku ICT metodika: Nařízení vlády č. 400/2002 (ze dne 7. srpna 2002) § 3 odst.11
- Současně platné Nařízení vlády z 26. ledna 2005 č. 75/2005

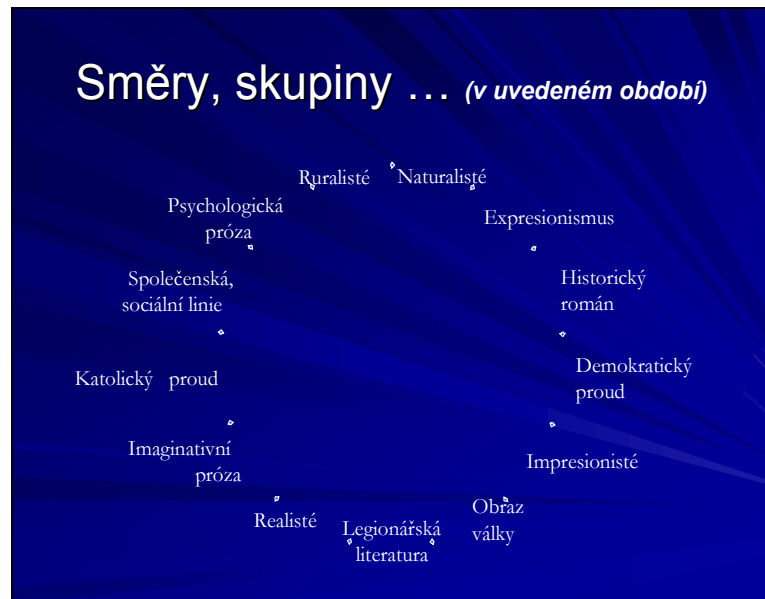
Ve druhé části příspěvku uvedeme několik praktických ukázek, jak a jakým způsobem může být počítač a jeho softwarové vybavení nápomocno ve výuce. Tuto část zařazujeme z praktických důvodů.

Ze setkávání s učiteli českého jazyka a literatury na kurzech, které pořádá Mendlova zemědělská a lesnická univerzita, Institut celoživotního vzdělávání, vyplývá, že se příliš neorientují v možnostech a šíři využití výpočetní techniky ve vyučovacím procesu. Proto níže uvádíme několik ilustračních obrázků s krátkým popisem.

Všechny snímky jsou vytvořeny v programu Microsoft PowerPoint, počítá se s tím, že obrázky budou promítány pomocí dataprojektoru např. na plátno. Všimněme si i možnosti kombinací toho, co všechno lze na snímku zobrazit (obrázek, zvuk, video, diagram..., různé další varianty).

Žák musí každý promítaný obrázek vnímat jiným způsobem (bereme v potaz, že největším množstvím informací získává zrakem).

Snímek 1



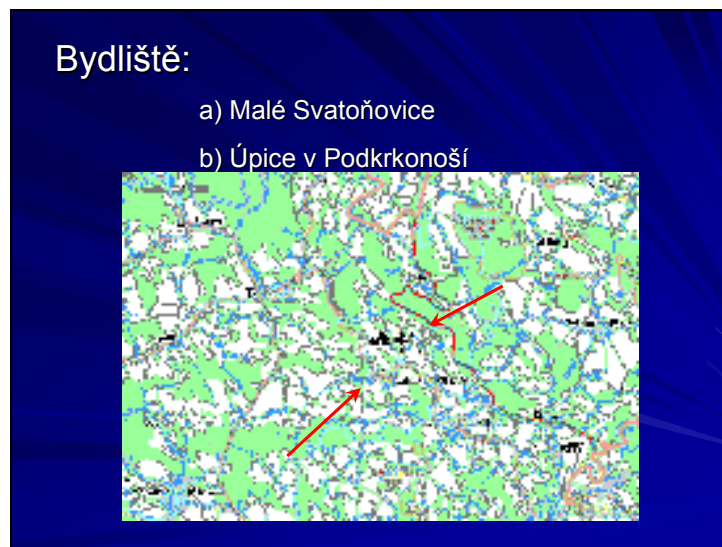
Uvedený snímek si všímá směrů v české literatuře v 1. polovině 20. století. K vytvoření je použit diagram, mezi jeho přednosti bezesporu patří přehlednost, dále pak, každý vytvořený nápis je propojen s hypertextovým odkazem. Jedním klepnutím myši se dostaneme do kterékoliv kapitoly, žák má ale neustále přehled o daném období v celistvosti.

Snímek 2



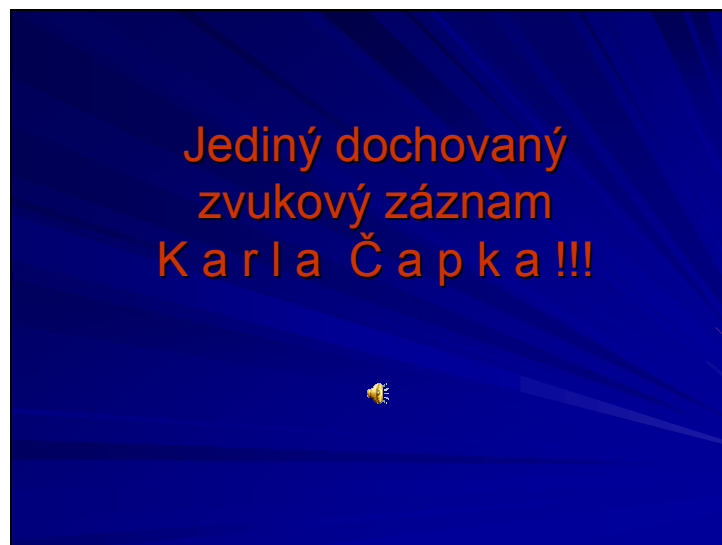
Snímek představuje spisovatele v různých životních etapách.

Snímek 3



I mapa může pomoci k orientaci a propojení různých míst, kde literáti působili. V tomto případě je šipkami naznačeno narození Karla Čapka v Malých Svatoňovicích a jeho přestěhování do Úpice v Podkrkonoší. Seznamuje se zde prostřednictvím babičky s místními pohádkami.

Snímek 4



Pro žáky může být zajímavý i zvukový záznam daného literáta. V případě Karla Čapka se nám dochoval pouze jeden jediný. Je třeba ho ale upravit, vytvořit střih (stačí pár vět, ale měly by nám „pasovat“ do výkladu.

Snímek 5



S ohlasem se můžeme setkat při ukázkách literárního díla, která obsahují zajímavosti (neobvyklosti). U Karla Čapka jde o kaligramy – Eiffelova věž ve francouzském originále a českém překladu.

Snímek 6

Krakatit ... (1924)


- románu se vynálezci podaří uvolnit atomovou energii a generálové se snaží objev využít pro válečné účely. Hrozí zkáza světa, které se podaří zabránit jen díky mravní pevnosti vynálezce

Uvedený snímek je kombinací textu (nejprve výklad) a videa (je nutné vytvořit stříh, aby se hodil k našemu výkladu).

Snímek 7

Bílá nemoc, 1937

- drama s prvky antiutopie
- lidstvo ničí neznámá nemoc, proti níž demokraticky smýšlející lékař našel lék.
- je ochoten zachránit diktátorského maršála, který také onemocněl - klade si však podmínku: musí se zříci války.



Obrázek obsahuje základní informace o *Bílé nemoci* – je kombinací textu, fotografie a zvuku. Osvědčený komentář – text, obrázek, zvuk.

VÝUKA ČESKÉHO JAZYKA V DALTONSKÉM PLÁNU (PROJEKTOVÁ VÝUKA NA ZŠ)

Petr Holánek

Resumé: *V našem příspěvku se zaměřujeme na projektovou výuku, která je součástí daltonského plánu a může sloužit jako vhodná alternativa k výuce. Žáci se v ní učí zodpovědnosti, samostatnosti a spolupráci.*

Klíčová slova: *projektové vyučování, daltonský plán, miniprojekty v českém jazyce*

Summary: *Our contribution is focused on Project Work, which is a part of Dalton Plan and can serve as a useful alternative in teaching. In this way, pupils learn to be responsible, self-reliant and cooperative.*

Key words: *Project Work, Dalton Plan, MiniProjects in the Czech language*

Úvod

V našem příspěvku pracujeme se školním vzdělávacím programem, vytvořeným na naší škole. Vychází z RVP ZV, ale také využívá prvky daltonské výuky, která u nás probíhá na prvním stupni základní školy. Využívá projektovou formu výuky, která je součástí daltonského plánu a může sloužit jako vhodná alternativa k výuce. Žáci se v ní učí zodpovědnosti, samostatnosti a spolupráci.

Škola pro všechny

Od letošního školního roku 2006/ 2007 se na Základní škole a Mateřské škole Chalabalova 2, Brno začalo učit podle nového školního vzdělávacího programu „Škola pro všechny“, který si škola vytvořila dle svých požadavků. Uvedený dokument vychází z Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, jednoho z hlavních pilířů právě probíhající reformy školství.

Důraz se klade na žákovy kompetence při učení, tj. na jeho „vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (dle RVP ZV). Mezi tyto kompetence patří např. schopnost řadit věci do souvislostí, řešit problémy, získávat informace z různých zdrojů, radit se s lidmi ze svého okolí, umět se zúčastnit diskusí, vyjádřit a obhájit vlastní názor, ale i vyslechnout názory druhých, nebát se promluvit na veřejnosti, porozumění a schopnost domluvit se, číst a psát ve více jazycích, schopnost spolupracovat a pracovat v týmu, zorganizovat vlastní práci, využívat nejmodernější informační a komunikační techniky atd.

Důležité je, že učivo a učební látka již nejsou cíli, ale prostředky k dosažení výše zmíněných kompetencí (dovedností).

Projektové vyučování

Na základě vzdělávacího programu „Škola pro všechny“ naše škola realizuje tzv. projektovou výuku, která je jednou z mnoha možností výuky žáků. Projekty umožňují integraci učiva, pružnou reakci na aktuální události a rozvíjení pracovních dovedností. Mohou probíhat v rámci jedné třídy, ročníku, ale i v rámci celé školy, mohou být předmětové i mezipředmětové, krátkodobé i dlouhodobé.

Základ projektového vyučování tvoří získávání informací jinou formou než tradiční (např. výkladem). Učitel vystupuje v roli koordinátora, zodpovědnost za vlastní práci a učení přebírají žáci sami na sebe. Cvičí se v samostatném vyhledávání informací z různých zdrojů (knihy, internet), dále se učí vzájemně spolupracovat, formulovat vlastní myšlenky, pochopit myšlenky druhých, reagovat na požadavky ostatních, zvažovat optimální řešení. Důležitou roli při prezentaci projektů hraje rozvoj osobních komunikativních dovedností.

Výsledky projektů jsou vždy prezentovány a následně společně vyhodnoceny. Žáci je představují prostřednictvím článků, nástěnek, výstav, filmů, vystoupení apod.

Daltonský plán

Ve výše zmíněném programu „Škola pro všechny“ využíváme zkušenosti z 1. stupně, na kterém se učí podle daltonského plánu (hlavní principy: zodpovědnost, samostatnost a spolupráce) a projekty jsou zde pravidelnou součástí výuky. Za této situace by bylo obtížné vrátit se ke klasickému způsobu výuky, jestliže si žáci už předtím vyzkoušeli samostatné objevování, aplikaci získaných informací přímo ve vyučování, měli možnost rozvíjet své osobnostní schopnosti, vyjádřit svůj názor a odpovídajícím způsobem ho hájit.

Projektovou výukou pracujeme i na druhém stupni. Žáci si tak rozvíjí již známé dovednosti a upevňují si způsoby práce, které jim pomáhají v osobnostním rozvoji.

A co je to tedy daltonský plán? P. Bakkum chápe daltonský plán následovně: *„Daltonský plán je forma organizace třídy nebo školy, která na principu volnosti a samostatné práce žáků sleduje cíle uvědomělé a aktivní výchovy k zodpovědnosti a samostatnosti. Volnost a samostatná práce ve vyučování a výchově se stimuluje a vymezuje pomocí instrukcí nebo zadání. Individuální zpracování určené učební látky ať už předchází anebo následuje po skupinovém vyučování nebo práci v klasických vyučovacích hodinách, podporuje vzájemnou pomoc a spolupráci stejně jako tyto společné instruktážní lekce.“ (1)*

Jak prohlásila sama Helena Parkhurstová, zakladatelka tohoto reformního hnutí: *„Dalton není metoda nebo systém. Dalton je vliv.“ (2)*

Základem výuky je, že žák samostatně vypracovává zadaný úkol, jež je součástí tzv. úkolového listu (přehled učiva, které má žák za určitou dobu splnit). Úkol se skládá z následujících částí: instruktáž, přehled bodování, povinné úkoly, volitelné úkoly, extra úkoly a hodnocení. Využívá různé metody (prvky kritického myšlení, výklad, texty k úvaze, práce s textem, cvičení na upevnění látky) a učí pracovat s nejrůznějšími učebními pomůckami (slovníky, učebnice, encyklopedie, internet), což vyžaduje určité zázemí.

Žák v pomůckách hledá řešení pro zadaný úkol. Pokud mu to nejde, smí danou problematiku konzultovat se spolužáky. Až poté, pokud se žákům nedaří, zapojí se do výuky učitel. Ten do té doby funguje jako koordinátor. Ten poté vypracované úkoly vyhodnotí.

Při zpracování úkolů, si žáci procvičují různé dovednosti. „Žáci se učí nejen samostatnosti a odpovědnosti, ale také být aktivní a iniciativní. Zejména pak, pokud se úkol stává učební smlouvou či dohodou mezi žákem nebo skupinou žáků a učitelem.“ (3)

Pokud se podíváme na daltonskou výuku, lze konstatovat, že obsahuje mnoho prvků pro rozvoj žákovských kompetencí, a tím se stává vhodnou alternativou pro proměnu školství, jež by se měla udát na základě právě probíhající reformy (dle RVP ZV). Jedná se o moderní přístup k žákům a o rozvoj jejich kompetencí. U nás se v současnosti využívá daltonské výuky především na prvním stupni ZŠ, protože na druhém stupni to již není úplně možné (jako např. v Holandsku) z následujících důvodů: velké množství učiva, technické vybavení, nepružnost současných osnov). Na druhé straně se domníváme, že daltonské plány jsou velmi vhodné k opakování a procvičování učiva a jsou dobrou variantou ke klasickému způsobu výuky.

Projekty v českém jazyce

Menší projekty (tzv. mikroprojekty) lze využívat i v hodinách českého jazyka. Vycházejí přímo z daltonského plánu a snaží se naplnit již zmíněné základní principy daltonské výuky (RÖHNER, R., WENKE, H., 2000):

- 1) zodpovědnost (žák je zodpovědný nejen za konečný výsledek práce, ale i za způsob, kterým ho bylo dosaženo),
- 2) samostatnost (ta silně ovlivňuje motivaci žáků k učivu),
- 3) spolupráce (příprava pro pozdější život).

Ukázka z daltonského úkolu Lukáše Bajera (část zaměřená na skloňování osobních zájmen, dále pak na práci s literárním textem):



ZÁJMENA ON, ONA, ONO A JEJICH TVARY.

9. PROSTUDUJ SI V UČEBNICI NA STR. 87 PŘEHLED SKLOŇOVÁNÍ ZÁJMEN ON, ONA, ONO A POTOM ODPOVĚZ NA TYTO OTÁZKY. (10) **BODY**

Jak se skloňují zájmena on, ona, ono? _____

Co se stane se zájmeny po předložkách? Uveď možné případy ke každému zájmenu a číslu na:

2.pád	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.pád				
6.pád				
7.pád				



Podle jakého pravidla se v těchto zájmenech píše v koncovce krátké i a dlouhé i? Vypiš si z učebnice příklady tak, aby ses v problematice vyznal/a.

Jak zní pravidlo pro i/í podle pádu, čísla a rodu u zájmen on, ona, ono?

Kdy se u zájmen používají:

- A) delší tvary? _____ ? _____
 B) kratší tvary? _____ ? _____

II. OBLAST LITERATURY. (15) **BODY**

Pročtete si v čítance text na straně 105 „Jezdec z neznáma“. Po přečtení zpracujte jednu z těchto skupin úkolů.

POROZUMĚNÍ LITERÁRNÍMU TEXTU. (15)

- Kde se odehrává příběh Jezdce z neznáma?
- Charakterizujte hlavního hrdinu příběhu Jezdce z neznáma. Splňuje vaše představy „správného kovboje“? Popište vlastní představu kovboje.
- Vyhleďte v příběhu místa, která přispívají k charakteristice hlavní postavy. Jakou váhu v něm má motiv pařezu?
- Vztah Boba k rodičům byl velmi pěkný. Za co si Bob vážil svého otce? Co obdivoval na své matce?



VLASTNÍ LITERÁRNÍ TVORBA (15)

Pokuste se vytvořit krátkou povídku z tohoto žánru. Poté se poraďte s učitelem, jak na to. Rozsah textu cca 300 slov.



III. VÝTVARNÉ VYŽITÍ

- VYTVORTE SERII 3 ILUSTRACÍ, KTERÉ BY SE MOHLY POUŽIT K POVÍDCE „JEZDEC Z NEZNÁMA“ (VIZ ÚKOL II). BYLO BY VHODNÉ PŘÍBĚH PŘEČÍST. (15)
- PŘEKRESLETE POVÍDKU (NEBO JEJÍ ČÁST) DO KOMIXOVÉHO PŘÍBĚHU. (15)



IV. STUDIJNÍ DOVEDNOSTI

Na internetu vyhledejte informace o **westernu**. Vytvořte stručný „referát“, v němž odpovíte na tyto otázky. POZOR! Nestáčí pouze napsat odpovědi! Musíte vytvořit **text**.

- Kdy tento žánr vznikl?
- Které příběhy či filmy (westerny) z Divokého západu znáš? Znáš jejich autory?
- Charakteristika postav, které v příbězích z Divokého západu vystupují.
- Jaké jsou společné znaky westernů a pohádek?



Další projekty na naší škole vycházející z daltonského plánu

V současné době na naší škole proběhlo nebo probíhá množství různých projektů. Připomeňme ten nejrozsáhlejší:

Projekt Brno – Vídeň – naše škola spolupracuje s vídeňskou Europaschule (Juergen Peters). Projekt je zaměřen na společné kulturní dědictví a historii obou měst, v našem případě na secesi (Jugendstil). Díky tomuto projektu si žáci mimo jiné uvědomí důležitost znalosti cizích jazyků. Komunikace probíhá nejen v němčině, ale i v angličtině, protože pro žáky je jednodušší komunikovat v jazyce, který není mateřský ani pro rakouské děti.

Mezi školami probíhají několikadenní pobyty a návštěvy. Žáci se navzájem seznamují s památkami obou měst a přitom si procvičují jazykové dovednosti. Také spolu tráví volný čas, ve kterém např. hrají různé hry, a dokonce se účastnili společné diskotéky. Dále mezi sebou komunikují prostřednictvím internetu.

Mezi další projekty patří:

Poznáváme země Evropy – v tomto celoškolském projektu se žáci z jednotlivých tříd seznamovali s jinou evropskou zemí, s její historií, kulturou, přírodou, sportem. Závěr projektu tvořila prezentace před ostatními třídami a soutěž, ve které si mohly získané vědomosti zopakovat.

Film o Brně – tento projekt stále probíhá. Žáci devátých tříd v rámci hodin anglického jazyka natáčejí krátký film o městě Brně v angličtině. Scénář, obsazení rolí, technické provedení, to vše si žáci vytvářejí a zajišťují sami. Po dokončení filmu se plánuje účast na celostátní soutěži, ve které se utkají s ostatními školami.

Některé projekty, které na naší škole děláme, mohli spatřit přímo rodiče na Dni otevřených dveří: Savci v legendách (český jazyk-zeměpis-biologie), Občan a jeho obec (výchova k občanství), Náhrdelník (anglický jazyk), Sedmáci šestákům (matematika), Praha (výchova k občanství), Souměrnost kolem nás (matematika), Lišejníky (přírodopis) ad.

Závěr

V současné době probíhá rozsáhlá reforma školství, která by měla změnit systém výuky, učivo a učební látka již nejsou cíli, ale prostředky k dosažení výše zmíněných kompetencí (dovedností). Má proběhnout celková změna klimatu ve škole a do výuky se zavádí inovativní metody. Mezi ně se řadí i projektová výuka, která učí žáky samostatnosti. Dalším možným způsobem je uplatňování daltonského plánu, či jen daltonských prvků, který má své místo i v českém jazyce, kdy je vhodný zejména při opakování probraného učiva. Učí žáky zodpovědnosti, samostatnosti a spolupráci.

Domníváme se, že není nutno se zabývat jen jedním alternativním způsobem výuky, ale že je dobré pracovat s prvky různých alternativních způsobů výuky. Učitelé by si z daného systému měli „vytáhnout“ to, co se jim hodí, co upotřebí a co je vhodné pro jejich žáky.

Poznámky

1. RÖHNER, R., WENKE, H. *Ať žije škola*. Brno : Paido, 2003. s. 15–16.
2. RÖHNER, R., WENKE, H. *Ať žije škola*. Brno : Paido, 2003. s. 17.
3. RÖHNER, R., WENKE, H. *Daltonské vyučování*. Brno : Paido, 2000. s. 65.

Použitá literatura

- 1) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)* [online]. Dostupné z <http://www.rvp.cz/sekce/51>. [citováno 22. 3. 2007].
- 2) *Škola pro všechny* [online]. Dostupné z <http://www.chalabalova.cz/?page=skola-pro-vsechny>.
- 3) [citováno 22. 3. 2007].
- 4) BAJER, L. *Druhy zájmen* [online]. Dostupné z http://www.zshusovadalton.cz/sites/zaci_stranky/imgs/daltony/dalton_zajmena.pdf. [citováno 22. 3. 2007].
- 5) RÖHNER, R., WENKE, H. *Daltonské vyučování*. Brno : Paido, 2000. 126 s. ISBN 80-85931-82-6.
- 6) RÖHNER, R., WENKE, H. *Ať žije škola*. Brno : Paido, 2003. 156 s. ISBN 80-7315-041-7.

POSTAVENIE SLOVENSKEHO JAZYKA V PROJEKTOVOM VYUCOVANÍ

Alexandra Hrinová

Resumé: *Autorka pojednáva o postavení slovenského jazyka v projektovom vyučovaní. Zaoberá sa jednotlivými princípmi jazykového vzdelávania – poznávacím a komunikačným princípom.*

KLúčové slová: *projektové vyučovanie, poznávací princíp, komunikačný princíp*

Summary: *The author explains function and place of slovak language in project education. She ruminates on constituent elements of language education and their using and cultivating in this way in education.*

Key words: *project education, cognitive principle, communication principle*

Hoci sa myšlienka využívania netradičných foriem a metód vo vyučovaní javí ako moderná požiadavka zlepšovania vzdelávacieho procesu, jej korene siahajú až do ďalekej minulosti. Posledné desaťročia sú však úsilia o jej praktickú realizáciu čoraz nástojčivejšie. Spolu so zmenami, ktoré sa týkajú procesualnej stránky sa však hovorí aj o zmenách v obsahovej stránke vyučovania, ktorá dlho zostávala v úzadí pozornosti odborníkov. Dnes už vieme, že efektívne zvýšenie úrovne vzdelávania dosiahneme vtedy, ak sa súčasne budeme zaoberať otázkami „čo učiť“ a „ako učiť“, teda že pre využívanie netradičných metód je potrebná aj zmena obsahu vzdelávania, čím by sa vytvorila akási vhodná „živná pôda“ pre využívanie rôznych inovačných postupov a metód.

Jednou z nich je aj projektové vyučovanie, či projektová metóda, ktorých realizáciu sťažuje práve vyššie spomenutá skutočnosť. Je ťažké vymedziť znaky projektového vyučovania resp. projektovej metódy, a u jednotlivých autorov možno vidieť isté rozdiely v ich chápaní. Keďže rozoberanie jednotlivých vymedzení projektového vyučovania nebude našim cieľom, pokúsime sa aspoň stručne načrtnúť jeho podstatu.

Projektové vyučovanie sa u viacerých autorov (Kosová, Mareš) uvádza ako vyučovanie založené na projektovej metóde. H. Grecmanová a E. Urbanovská (1) projektové vyučovanie vysvetľujú ako formu vyučovania, ktorá vytvára taký organizačný rámec vyučovania, v ktorom sa realizujú aj iné metódy. Podľa toho, v akom rozsahu sa uplatňujú jednotlivé znaky projektového vyučovania, možno hovoriť skôr o projektovej metóde.

Pre nás je však dôležitejšie vedieť, čo tvorí podstatu projektového vyučovania. Nejednoznačnosť ponímaní nás privádza k vlastnej formulácii tejto podstaty, ktorú na základe interpretácií od rôznych autorov nachádzame v aktívnom spolupodielaní sa

žiakov na riešení rôznych projektových úloh, kde žiaci celostne a samostatnou činnosťou nadobúdajú poznatky, zručnosti, a kde učivo je koncentrované okolo istej témy tak, aby sa poznanie nerozpadlo do viacerých oblastí (Kačínová, Kollárik, a ďalší).

S touto formou, či metódou vyučovania sa stretávame skôr v prírodovedných predmetoch, a preto nás zaujíma, aká úloha v tejto vyučovacej forme prináleží slovenskému jazyku, ako môžeme vyučovanie jazyka začleniť do projektu, resp. či možno vyučiť projektovú metódu vo vyučovaní slovenského jazyka a pod. Skôr, ako budeme hľadať odpovede na tieto otázky, pozrime sa na vyučovaciu hodinu slovenského jazyka ako izolovaného a oddeleného predmetu. Súčasťou vyučovania je podľa J. Kesselovej (2) poznávanie systému jazyka a rozvoj komunikačných schopností. Vo vyšších pedagogických dokumentoch (Milénium) sú tieto schopnosti zastrešené pojmom komunikačná kompetencia, ktorej nadobúdanie sa však nesústreďuje iba na hodiny slovenského jazyka, ale má nadpredmetový charakter. Táto myšlienka vychádza z toho, s čím sa stretávame vo vyučovaní (i v živote) bežne bez toho, aby sme si to uvedomovali. Veď keď sa bližšie prizrieme na model komunikačného vyučovania slovenského jazyka (3), jeho prvky, akými sú počúvanie, čítanie, rozprávanie, písanie, sú prirodzenou súčasťou aj ostatných predmetov, preto sa nám koncepcia projektového vyučovania, resp. projektová metóda založená na integrácii, javí ako vhodný prostriedok na rozvoj komunikačnej kompetencie. Problém však nastáva pri otázke, ako integrovať jazykové vyučovanie, ktoré spočíva v systémovom poznávaní jazyka a kde sa uplatňuje zásada postupnosti. Tá sa pri mnohostrannosti javov v projektovom vyučovaní nerešpektuje, ale je na učiteľovi, aby túto postupnosť a kontext nachádzal (4). Táto úloha nám sťažuje realizáciu projektového vyučovania v rámci celej organizácie vyučovania, a preto sa úplne nahradenie existencie oddelených predmetov na základe koncentrácie zdá ako náročná, ak nie nemožná úloha (s prihliadnutím na obmedzenia vyplývajúce z povahy a rozsahu učiva, záväznosti pedagogických dokumentov, časovej dotácie a pod.) Reálnejšie sa nám pozdáva zachovanie predmetov, ktorých učivo by bolo orientované k jednej téme, alebo by medzipredmetové vzťahy boli zabezpečené v istých predmetoch, resp. iba vo vyučovaní predmetu slovenský jazyk (v tomto prípade sa však vytráca podľa nás najdôležitejší znak projektového vyučovania, ktorým je multidisciplinárny prístup). Tým by zostal zachovaný aspoň čiastočný dôraz na kognitívne schopnosti žiakov, ktorých rozvoj „tradičné“ vyučovanie prízvukuje, zatiaľ čo v projektovom vyučovaní vidíme opačnú tendenciu. Aj keď sa projektové vyučovanie snaží vyhýbať extrémnemu hromadeniu poznatkov, nemožno povedať, že by sa ich dôležitosť a nevyhnutnosť podceňovala, no jeho cieľom je, aby žiaci neprijímali hotové poznatky, ale aby si ich tvorili, konštruovali. Aby k takémuto javu dochádzalo, je potrebné aby dieťa prirodzenou cestou autonómnej skúsenosti poznávalo skutočnosť, na čo je potrebné vytvoriť také prostredie a podnety, ktoré by provokovali jeho záujem. Takúto príležitosť poskytuje orientácia projektovej činnosti na potreby života.

Keď teda obhajujeme postavenie vedomostí vo vyučovacom procese, a zároveň sa chceme pridržovať vyššie spomenutých skutočností, je potrebné, aby sme pri vyvodzovaní nového učiva postupovali induktívnym postupom (čím by bola dodržaná snaha o motiváciu a aktiváciu žiaka pri vlastnom poznávaní), a aby sa naučené poučky a definície následne prepojili s projektovou témou v takom zmysle, aby ich znalosť bola potrebná pri riešení čiastkových úloh projektu (ak je stanovená istá úloha, žiak by mal prirodzenou a nenútenou cestou sám dôjsť k tomu, že práve tieto vedomosti môže použiť pri riešení problému).

Pri riešení projektových úloh prichádza žiak do kontaktu s informáciami, a to už prostredníctvom počúvania alebo čítania, resp. kombináciou týchto činností. Keďže

projektové vyučovanie či projektová metóda často využíva kooperáciu, je potrebné, aby bola splnená požiadavka aktívneho počúvania, ktorá je základom pre vedenie dialógu medzi žiakmi navzájom. Takéto počúvanie predpokladá empatiu, ústretovosť, účastníci dialógu berú hovoriaceho na vedomie, následne nad počutým premýšľajú, reagujú, rozprávajú, argumentujú, pýtajú sa, čím sa učia kriticky myslieť. Táto koncepcia vyučovania má veľkú výhodu v tom, že ponúka priestor na rečovú aktivitu žiaka, keďže učiteľ vystupuje ako pomocník, ktorý na celý projekt dohliada.

Pri práci s textom je u žiakov potrebné čítanie s porozumením. Táto zručnosť je definovaná aj ako čitateľská gramotnosť. Pri dosahovaní čiastkových cieľov projektu je nevyhnutné, aby žiak chápal, používal a zvažoval prečítaný text, aby vedel, ktoré informácie si riešenie úloh vyžaduje (5). Zameranosť projektového vyučovania na ľudské potreby a život umožňuje funkčné používanie zručnosti čítať a tiež písať (funkčná gramotnosť). Na rozdiel od „tradičného“ vyučovania SLJ, kde prevláda súvislé čítanie, sa tu žiaci stretávajú aj bohatou škálou textov, od rôznych návodov, tabuliek, až po grafy, ktoré tvoria prirodzenú súčasť života (6).

Ako vidíme, v organizácii učebného procesu projektového vyučovania je zdôraznené zmysluplné využitie učebnej látky s presahom do reálneho života, čím dochádza k autentickému učeniu. Takto vytvorené prostredie je teda príležitosťou k rozvoju nielen komunikačnej kompetencie, ale aj ku komplexnému rozvoju osobnosti žiaka.

Otvorenou otázkou však zostáva postavenie vedomostí v tejto koncepcii. V tomto bode sa preto opierame aj o Ľ. Helda (7), ktorý upozorňuje na hranice a obmedzenia projektového vyučovania a považuje za nevyhnutné, aby sa dopĺňalo systematickým vzdelávaním. V jeho absolutizácii je totiž nebezpečenstvo negatívneho dopadu na vedomosti.

Použitá literatúra:

- 1) GRECMANOVA, H., URBANOVSKÁ, E. *Projektové vyučování a jeho význam v současné škole*. Pedagogika, 1997, XLVII, s. 37 – 45.
- 2) KESSELOVÁ, J. *Od ortofónie ku komunikácii*. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 1997/1998, roč. 44, č. 7 – 8, s. 223 – 229.
- 3) PALENČÁROVÁ, J., KESSELOVÁ, J., KUPCOVÁ, J. 2003. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava : SPN, 2003, 222 s.
- 4) KOSOVIČ, B. *Projektové vyučovanie*. Pedagogické rozhľady, 1995/1996, roč. 4, č. 3, s. 9 – 11.
- 5) KAŠIAROVÁ, N. *Čo potrebuje vedieť učiteľ o komunikačnej kompetencii žiaka*. Pedagogické rozhľady, 2004, č. 5, s. 19 – 22.
- 6) GAVORA, P., MORÁVKOVÁ, Z. *Funkčná gramotnosť žiakov 3. a 4. ročníka ZŠ v modelových situáciách*. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 2001/2002, roč. 48, č. 3 – 4, s. 85 – 90.
- 7) HELD, Ľ. *Renesancia projektovej metódy*. Pedagogická revue, 1992, roč. 44, č. 6, s. 413 – 417.

ROZVOJ DIVERGENTNÉHO MYSLÉNIA ŽIAKOV PROSTREDNÍCTVOM NETRADIČNÝCH METÓD VYUČOVANIA SLOHU

Lucia Hudecová

Resumé: *V súčasnom období rýchleho rozvoja ľudskej civilizácie dochádza k zmene výchovno-vzdelávacích cieľov v škole, kde hlavným cieľom sa stáva predovšetkým výchova tvorivého a samostatného žiaka. Tvorivosť a tvorivé myslenie žiaka možno rozvíjať aj prostredníctvom vyučovacích hodín slohu. Tvorivé myslenie sa nazýva aj divergentným, kvôli jeho stotožňovaniu s pojmom tvorivosť. Divergentné myslenie rozvíja kognitívnu aj afektívnu stránku osobnosti žiaka, učí ho netradične myslieť a hodnotiť. V slohovom vyučovaní je možné rozvíjať tvorivé myslenie žiaka cez rozličné netradičné metódy a formy práce, ktoré podporujú rozvoj jeho tvorivého vnímania sveta, fantázie, komunikačných zručností a môže sa cez ne prejaviť ako autentická bytosť. V súčasnosti už existuje mnoho netradičných metód, ktoré možno využívať vo vyučovaní slohu. Medzi patrí aj metóda hádzania kockou (cubing), či cinquain, vyžívané najmä vzhľadom k ich viacúčelnosti a efektívnosti.*

Kľúčové slová: *tvorivosť, tvorivé vyučovanie, divergentné myslenie, netradičné metódy, hádzanie kockou, cinquain*

Summary: *Nowadays, there is a big development of civilization, and therefore education purposes are still changing. The main purpose is to raise creative and independent student. Therefore we need to develop student's creativity and their thinking in style education through their educational activity. We can say that creative thinking is also divergent thinking because it's often identify with creativity. Divergent thinking developes cognitive and educative side of student's personality. It also teaches him to think and evaluate nontraditionally. We can develope divergent thinking thorough nontraditional methods and strategies of style education. These methods can develope creative perception of the world, student's fantasy, his communication abilities and he could be authentic because of them. There are lot of nontraditional methods and we often use cubing and cinquain in style education because they are multipurpose and effective.*

Key words: *creativity, creative teaching, creative thinking, nontraditional methods, cubing, cinquain*

V posledných desaťročiach sa ľudská civilizácia rozvíja závratným tempom. Informačná explózia, vedecko-technický rozvoj, či rýchle zaobstarávanie vedomostí dolieha aj na našu školu, kde dochádza k predimenzovaniu učiva. To však nemožno

zvládnuť tradičným vyučovaním, pri ktorom žiaka zamestnáva predovšetkým pamäť, mechanicky naučené množstvo pojmov, teórií a faktov.

Súčasná doba si od každého z nás vyžaduje nový spôsob myslenia a od žiaka vyžaduje lepšiu praktickú pripravenosť na život, rýchle, pohotové, no najmä tvorivé myslenie. Cieľom súčasného školstva by tak mal byť komplexný rozvoj osobnosti žiaka, rozvoj jeho mravnej a citovej sféry, poznávacích a komunikatívnych schopností, schopnosti učiť sa a tvoriť, teda vychovať tvorivého a samostatného žiaka.

Tvorivosť sa môže prejavovať v každej ľudskej činnosti, čo v škole predstavuje vyučovacia a učebná činnosť. Každé vyučovanie, ktoré nie je rutinné, si vyžaduje uplatnenie tvorivosti a tvorivého myslenia žiaka. Pri **tvorivom vyučovaní** ide predovšetkým o sebavyjadrenie, sebarealizáciu v zmysle vytvorenia niečoho nového a hodnotného, čo poskytuje žiakom možnosť prežívať pocity sebauspokojenia. To je aj podstatou tvorivosti. Pri realizácii tvorivého vyučovania je potrebné dodržiavať aj určité zásady a pravidlá:

1. zásady tvorivého vyučovania:

- žiak sa rozvíja v činnosti (pomocou úloh), preto by úlohy mali byť individualizované;
- žiak by nemal pracovať len s úlohami, ktoré má zvonku, mal by mať aj svoje vlastné úlohy;
- súčasťou tvorivého vyučovania je podpora, odmena, posilnenie každého tvorivého správania žiaka. (Zelina, 1999, s. 23 – 24)

2. pravidlá tvorivého vyučovania:

- nežiadať jednoznačne správne riešenia problémov, podnecovať žiakov k vytváraniu alternatívnych riešení;
- nepredpokladať, čo dieťa vie, alebo nevie, ale poznať úroveň jeho schopností a vedomostí;
- nepotláčať samostatnosť a humor, vytvárať tvorivú atmosféru v triede;
- vo fáze tvorenia nehodnotiť, v najlepšom prípade nenápadne usmerňovať tok myšlienok. (Lokšová – Lokša, 1996, s. 97)

Základom je vlastne utváranie podmienok pre rozvoj tvorivosti žiakov a pre zadávanie rôznych druhov tvorivých činností vo vyučovaní, pričom treba brať ohľad na individuálne zvláštnosti žiakov.

Pri vyučovaní slohu, s ktorým sa žiak stretáva vo všetkých ročníkoch 2. stupňa ZŠ, sa formujú základy pre ústne a písomné vyjadrovanie, základy myslenia a žiakovho hodnotového systému. Preto je dôležité, aby žiak prostredníctvom vyučovacích hodín slohu získal skúsenosť z tvorivej činnosti, a tiež potrebu tvoriť. Je však potrebné, aby sa vytvoril priestor pre jeho tvorivosť a rozvoj prechodu od konvergentného k divergentnému mysleniu.

V dnešných teóriách tvorivosti sa **divergentné myslenie** často stotožňuje s pojmom tvorivosť, pretože konvergentné myslenie a úlohy na ňom postavené neumožňujú rozvoj samostatnosti, nezávislosti a tvorivosti žiaka. V súčasnom období humanizácie školy sa kreativita stáva humanizačným trendom a školu humanizuje divergentná otázka, odpovede žiaka, ktoré sú fluentné, flexibilné, originálne, tiež podnety zo strany učiteľa na prejavenie tvorivého myslenia a správania sa žiaka. Koreň tvorivosti je vlastne v schopnosti produkovať variácie na danú tému, úlohu, zadanie. Divergentné myslenie tak rozvíja nielen kognitívnu, ale aj afektívnu stránku osobnosti žiaka, učí ho netradične myslieť, hodnotiť, učí ho samostatnosti, čo vedie k formovaniu zodpovednosti za vlastné tvorivé rozhodnutia a hodnotenia.

Priestor pre rozvoj tvorivého myslenia žiaka na vyučovacej hodine slohu možno vytvoriť aj prostredníctvom používania rôznych motivačných a aktivizujúcich netradičných metód a stratégií, ktoré by podporovali princípy humanizácie a demokratizácie vo vyučovaní slohu, predovšetkým formuláciu nezávislého, integrovaného myslenia, toleranciu, rešpektovanie rôznorodých názorov a kreatívne riešenie problémov, a ktoré by udržali u žiaka neustály záujem o predmet a upúťali jeho pozornosť a činnosť počas celej vyučovacej hodiny.

Metóda (z gréckeho *methodos*) vo všeobecnosti znamená cestu, spôsob ako niečo dosiahnuť, realizovať. Výchovná metóda znamená „cieľavedomé usporiadanie činností vychovávateľa a vychovávaného, v ktorom sa realizujú stanovené výchovné ciele.“ (Višňovský, 1998, s. 29). Slohová výchova sa chápe ako akési vyvrcholenie výchovno-vzdelávacej činnosti, pretože žiaci v nej uplatňujú svoje poznatky z jazyka, a tiež zapájajú vedomosti, zručnosti a návyky z iných predmetov, aj z praktického života. Preto možno prostredníctvom jednotlivých metód práce realizovať aj hlavný cieľ slohu založenom na tvorivosti, a to dosiahnutie zmysluplnej a efektívnej komunikácie žiakov v písomnej alebo ústnej forme (Palenčárová, 2000/2001, s.32).

Cez **netradičné metódy** a formy práce v slohovom vyučovaní sa žiak môže prejavovať ako autentická bytosť, môže byť sám sebou, čo rozvíja jeho sebavedomie a sebahodnotenie, môže sa v nich rozvíjať samostatnosť, čo rozvíja jeho kritické myslenie. Podporujú tiež rozvoj tvorivého vnímania sveta, fantázie, imaginácie, obrazotvornosti, flexibility a originality. Rozvíjajú aj komunikačné zručnosti žiakov a ich efektívne využívanie na riešenie životných situácií, teda funkčnú gramotnosť (Palenčárová – Liptáková, 2004, s. 63). Prostredníctvom ich optimálneho výberu a efektívnej aplikácie sa zvyšuje účinnosť výchovno-vzdelávacieho procesu a u žiakov dochádza k poznaniu niečoho nového.

Učiteľ v súčasnosti už má k dispozícii mnoho námetov a materiálov pre modernizáciu vyučovacej hodiny podľa svojich predstáv, pre tvorbu netradičnej vyučovacej hodiny. Autorky J. Palenčárová a E. Liptáková (2004) v rámci svojej publikácie predstavujú netradičné interaktívne metódy, ktoré možno pre ich viacúčelnosť a efektívnosť využiť aj v slohovom vyučovaní, najmä pri motivačno-invenčnej príprave súvislého prejavu žiaka, na fixáciu poznatkov, či na vyjadrenie vlastného názoru žiaka. Sú to najmä metódy **cinquain** (päťriadková báseň), **hádzanie kockou** (cubing), **zhlukovanie** (clustering) a **tvorivá vizualizácia** (imaginácia).

Ak chce učiteľ formulovať úlohy ako komplexné problémy, môže využiť niektorú z heuristických metód, ktorých podstatou je samostatné, aktívne objavovanie nových poznatkov. Vo vyučovaní slovenského jazyka a slohu sa najčastejšie využíva najmä metóda **DITOR**, **sokratovský dialóg**, **brainstorming**, **situačná a inscenačná metóda**. Heuristika predstavuje odporúčania, predpisy, pokyny, kroky predstavujúce systém, celok, na základe ktorého je možné dôjsť od formulácie problému až k jeho vyriešeniu (Zelina, 1996, s. 28).

Keďže tvorivé myslenie sa stáva zvláštne tým, čo jedinec vyprodukuje a je výsledkom riešenia nejakého cieľa, aj vytvorenie nejakého slohového celku možno interpretovať v kontexte riešenia nejakého problému, a to konkrétneho problému seabvyjadrenia žiaka pri jeho tvorbe, v ktorom je niečo, čo chce komunikovať svetu, čo si myslí a cíti.

Jednou z možností, ako tvorivo pracovať na vyučovacej hodine slohu, je aj stratégia **hádzanie kockou**, ktorá nabáda žiakov k premýšľaniu o danej téme a k vyjadreniu vlastného postoja k nej (Palenčárová – Liptáková, 2004, s. 73). Pomocou šiestich inštrukcií, založených na Bloomovej taxonómii vzdelávacích cieľov, sa žiaci

učia komplexne myslieť a tému skúmajú z rozličných uhlov pohľadu. Rozvíjajú sa tak všetky komunikačné zručnosti: počúvanie, čítanie, rozprávanie, písanie a tvorba.

Pri tejto stratégii možno postupovať nasledovne:

Téma: Jar

Cieľ: – príprava žiakov na vytvorenie súvislého prejavu na určenú tému prostredníctvom rozvíjania všetkých komunikačných zručností ;
– rozvoj kooperácie medzi žiakmi.

1. Žiakov rozdelíme do menších heterogénnych skupín (4 – 5 žiakov) na základe vopred stanoveného kritéria. Každá skupina dostane svoju kocku s inštrukciami (zhotovená z tvrdého papiera a na každej strane je jedna inštrukcia), ktoré sú napísané na tabuli spolu so zadanou témou. Žiaci postupne hádžu kockou a zamýšľajú sa nad jednotlivými inštrukciami.

2. Po prediskutovaní otázok (inštrukcií v skupine) sa každá skupina vyjadří ku každej otázke a jednotlivé nápady, postrehy sa zapisujú na tabuľu. Žiaci sa tak navzájom oboznamujú so svojimi myšlienkami a riešeniami úloh. Každý žiak má dostatočné množstvo podnetov na realizáciu vlastného slohového prejavu.

3. Individuálna práca žiakov prostredníctvom zameraného voľného písania, kde žiaci majú určenú tému, slobodne si však volia nadpis písomnej práce a kompozičný postup. Po napísaní slohovej práce môže prebehnúť hodnotenie žiackych prác, a to takým spôsobom, že najprv prácu ohodnotí učiteľ, potom spolužiaci a napokon sám žiak prostredníctvom sebareflexie – vyjadrenia pocitov z vlastnej práce. K slohovej práci môžu žiaci pripojiť aj jej výtvarné stvárnenie. Z najoriginálnejších žiackych prác spolu s výtvarným prevedením možno v triede vytvoriť nástenku.

1. **Opíš** – Ako vyzerá príroda na jar?
2. **Porovnaj** – Porovnaj prírodu na jar a v zime.
3. **Asociuj** – Napíš čo najviac slov, ktoré ťa napadnú, keď počuješ slovo jar.
4. **Analyzuj** – Najdôležitejším sviatkom jari je Veľká noc. Čo ľudia počas neho zvyčajne robia a ako sa správajú? Aký význam má tento sviatok pre človeka?
5. **Aplikuj** – Skús porozmýšľať, aké veľkonočné zvyky sa vo vašej rodine dodržiavajú a porovnaj ich so spolužiakmi v skupine.
6. **Argumentuj** – Porozmýšľaj, prečo máš rád jar a prečo nie a napíš o tom.

Ďalšou možnosťou tvorivého vedenia vyučovacej hodiny slohu je **cinquain**, teda päťriadková „báseň“, ktorá zahŕňa informácie, zachytáva pocity a myšlienky v podobe stručných a výstižných výrazov, ktoré opisujú alebo reflektujú zadanú tému (Palenčárová – Liptáková, 1999/2000, s.46). Pri vyučovaní slohu ju možno využiť ako motivačno-invenčnú prípravu súvislého prejavu žiaka.

Pri tejto stratégii možno postupovať nasledovne:

Téma: Jar

Cieľ: – príprava žiakov na súvislý prejav;
– vyjadrenie vlastného postoja k danej téme;
– rozvoj kooperácie medzi žiakmi.

Žiakov rozdelíme do menších heterogénnych skupín (4 – 5 žiakov) a každá skupina dostane papier s inštrukciami, ako má vytvoriť päťveršie. Po uplynutí času stanoveného na prípravu päťveršia každá skupina prečíta svoju báseň, ktorá sa môže zapísať na tabuľu.

1. verš: Napíš jedno konkrétne podstatné meno, ktoré by vystihovalo tému dnešnej vyučovacej hodiny.
2. verš: Napíš dve prídavné mená, ktoré by vystihovali vaše pomenovanie v prvom riadku.
3. verš: Napíš tri slovesá, ktoré by vystihovali vaše pomenovanie v prvom riadku.
4. verš: Utvor vetu o podstatnom mene z prvého riadku, pozostávajúcu zo štyroch ľubovoľných slovných druhov.
5. verš: Napíš jedno podstatné meno, ktoré bude výstižným záverom päťveršia.

Možností, ako tvorivo pracovať, je omnoho viac. Je však na učiteľovi, do akej miery využije metódy a formy podporujúce žiaka v samostatnej práci, rozvoji jeho fantázie, zvyšovaní aktivity na hodinách slohu, a či ich vôbec využije. Avšak metóda sa stáva účinnou v rukách toho, kto ju používa, oživuje vlastnými skúsenosťami a modifikuje tak, aby žiakovi pomohla.

Použitá literatúra

- 1) FISHER, Robert. *Učíme deti myslieť a učiť sa*. Praha: Portál, 1997. 172 s. 9.
- 2) LOKŠOVÁ, Irena – LOKŠA, Jozef. *Cez relaxáciu k tvorivosti v škole*. Košice: Manacon, 1996. 194 s.
- 3) KAŠIAROVÁ, Nadežda. *Motivácia a aktivizácia tvorivými úlohami na vyučovaní slovenského jazyka*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 2002. 28 s.
- 4) PALENČÁROVÁ, Jana. *Ešte raz k netradičným metódam slovenského jazyka*. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 47, 2000 / 2001, č. 1 – 2, s. 28 – 32.
- 5) PALENČÁROVÁ, Jana – LIPTÁKOVÁ, Ľudmila. *Netradičné metódy vyučovania slovenského jazyka*. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 46, 1999 / 2000, č. 1 – 2, s. 42 – 48.
- 6) PALENČÁROVÁ, Jana – LIPTÁKOVÁ, Ľudmila. *O dvoch komunikačných zručnostiach alebo o počúvaní a písaní*. Bratislava: Združenie Orava, 2004. 95 s.
- 7) VIŠŇOVSKÝ, Ľudovít. *Teória výchovy*. Banská Bystrica: PF UMB, 1998. 121 s.
- 8) ZELINA, Miron. *Humanizácia školstva*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1993.
- 9) ZELINA, Miron. *Rozvíjanie tvorivosti žiakov v slovenskom jazyku*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 1999. 39 s.
- 10) ZELINA, Miron. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa: (metódy výchovy)*. Bratislava: Iris, 1996. 230 s.

MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY V PROJEKTOVÉM VYUČOVÁNÍ BRATR PALEČEK A JIŘÍ Z PODĚBRAD

Jana Hyplová

Resumé: *V předloženém projektu se zabývám možnostmi integrace vyučovacích předmětů – český jazyk a literatura, dějepis, zeměpis, matematika, informatika, výtvarná výchova a dramatická výchova. Projekt si klade za cíl vést žáky k samostatnému vyhledávání informací z různých zdrojů a jejich logickému propojení, k práci s textem, k rozvoji tvořivosti a schopnosti citových prožitků, k rozvoji kooperace, organizačních schopností a samostatnosti.*

Klíčová slova: *projektové vyučování, integrace vyučovacích předmětů*

Summary: *We are engaging the possibility of integration of subjects – Czech language and literature, History, Geography, Mathematics, Information, Art and Drama art. The project's aim is to get the pupils to find out all the information independently from all possible sources and their logic connections, to work with a text, to develop their creativity and to be able to experience feelings, to develop cooperation, organisational abilities and independence.*

Key words: *intercurricular relations and integration of subjects*

Hodiny literární výchovy na 2. stupni základní školy poskytují příležitost k integraci tematických okruhů různých vzdělávacích oblastí, zejména Člověk a společnost, Umění a kultura a doplňujícího vzdělávacího oboru Dramatická výchova.

Ve svém příspěvku bych vás chtěla seznámit s projektem *Bratr Paleček a Jiří* který je určen žákům 7. třídy ZŠ a který jsem několik let s podporou ze strany vedení školy realizovala na Základní škole v Bartošovicích v rámci tzv. projektových dní.

Při plánování a tvorbě projektů se snažím vyhledat v čítáncích či v dostupné literatuře školní knihovny takové texty, které by svým obsahem umožnily integraci dalších vzdělávacích oblastí daného období a umožnily tak sjednocení tematických okruhů.

Předložený projekt založený na integraci předmětů český jazyk a literatura, dějepis, zeměpis, matematika, informatika, výtvarná výchova a dramatická výchova si klade za cíl vést žáky k práci s textem, ke zvažování a vyjádření vlastního názoru, práci s různými informačními zdroji (encyklopedie, internet, učebnice, Slovník spisovné češtiny ap.) za účelem vyhledávání informací a jejich využití při řešení úkolů i k jejich logickému propojení, k rozvoji tvořivosti a schopnosti citových prožitků, k rozvoji kooperace, organizačních schopností a samostatnosti a v neposlední řadě sebehodnocení.

Žáci mají k dispozici čtyři typy textů, a to prozaický, veršovaný, populárně-naučný a výkladový. Do připravených pracovních listů žáci formulují odpovědi na položené otázky, doplňují požadované informace, tvoří text, předvádějí hranou scénku, pantomimu, vyjadřují se k textu výtvarně, zakreslují do slepé mapy, tvoří slovní úkol, jsou vedeni k diskusi a prezentaci řešení.

Projekt je rozvržen do šesti hodin, žáci pracují ve skupinách. Poslední hodina je určena k prezentaci získaných informací a k hodnocení projektu žáky.

Použité pomůcky: Emanuel Frynta – Moudří blázni, Čítanka pro 7. ročník ZŠ, Fortuna, ukázka z cestopisu Václava Šaška z Bířkova Deník o jízdě a putování pana Lva z Rožmitálu a z Blatné z Čech až na konec světa, Slovník spisovného českého jazyka, etymologický slovník, Malý slovník literárních pojmů, učebnice dějepisu pro 7. ročník, Toulky českou minulostí 2, slepá mapa západní Evropy, atlas, Všeobecná encyklopedie 3 díly, pracovní listy, kreslicí potřeby, PC.

Realizace projektu

Úvod

V úvodu si připomeneme postavu bratra Palečka, rytíře a šaška krále Jiřího z Poděbrad, se kterou se žáci seznámili již v předchozích ročnících prostřednictvím ukázek v čítánkách. V povídání o Palečkovi si připomeneme, kdo byl Paleček, u kterého krále sloužil a jakou funkci u dvora zastával.

Český jazyk a literatura

Společná četba příběhu – V královské radě (prozaický text).

Okruh otázek k příběhu (odpovídají všichni žáci).

1. Proč chodil Paleček s králem do královské rady?
2. Jak zapisoval odpovědi rádců?
3. Co radil králi?
4. Byl Paleček moudrý?
5. Byl moudrý král Jiří?

Reprodukce příběhu: Žáci vyprávějí příběh tak, že každý z nich řekne jednu větu, druhý žák na přechozího plynule naváže.

Otázky k zamyšlení a k diskusi:

- Cenili byste si Palečkova přátelství? Svou odpověď zdůvodněte.
- Čeho si považujete na svých kamarádech?
- Co na tobě asi oceňují tví kamarádi?
- Jak se k sobě chovají opravdoví přátelé?
- Jak rozumíte rčení *ptáka poznáš po peří, člověka po řeči*.

Společná četba básně – Josef Hiršal a Jiří Kolář Nenasyta.

Žáci mají za úkol zhodnotit:

- Chování nenasytného hosta
- Palečkovu reakci

Zahrejte scénku z královské hostiny (postavy – Paleček, Nenasyta, hosté).

Předved'te pantomimou.

Výrazně přečtete po rolích (vypravěč, Paleček, Nenasyta).

Odpovědi na následující úkoly žáci zapisují do pracovních listů (skupinová práce).

Co jste se o Palečkovi dověděli z první a z druhé ukázky. Co jste o Palečkovi četli již dříve?

Jaký byl Paleček člověk?

1. Napište přídavná jména, kterými nejlépe vystihnete Palečkovy vlastnosti.
2. Uvádějte podstatná jména, která vystihují nositele těchto vlastností.
3. Uveďte tyto vlastnosti v přírovnáních.
4. Vyjádřete tyto vlastnosti pomocí rčení.
5. Napište stručnou Palečkovu vnitřní charakteristiku (přímou i nepřímou).

Dějepis, český jazyk

Základní charakteristika doby, ve které Paleček žil (žáci doplňují do pracovních listů požadované informace).

Bratr Paleček žil v..... století. Sloužil u dvora

krále.....jako

Král nejdříve zastával funkci Po smrti

....., zvaného král Holec, byl zvolen za českého krále.

Pokuste se v etymologickém slovníku zjistit, proč se říkalo “král Holec?” Co myslíte, je jméno Holec příbuzné s hovorovým slovem holka?

Literatura, výtvarná výchova

Společná četba – ukázka z cestopisu Václava Šaška z Bírkova z návštěvy Londýna.

– Představte si, že jste účastníky putování a Václav Šašek z Bírkova vás požádá, abyste k jeho zápisu připojili ilustraci.

– Čím se odlišuje cestopis od ukázek, které jsme doposud četli? O které informace je obohacen? – Pokuste se svými slovy vystihnout charakteristické znaky cestopisu a srovnajte váš výsledek s výkladem tohoto pojmu uvedeným v Malém slovníku literárních pojmů.

– Který spisovatel se nechal v 19. století inspirovat cestopisem Václava Šaška z Bírkova?

Dějepis, zeměpis, výtvarná výchova, český jazyk

1. Za jakým účelem byla podniknuta cesta českého poselstva po panovnických dvorech západní Evropy?

2. Čím tento panovník předběhl svou dobu? Se kterou organizací bychom mohli dnes srovnat?

3. Zjistěte, která města poselstvo navštívilo?

4. Zakreslete do slepé mapy cestu českého poselstva. Výsledek porovnejte s mapou západní Evropy.

5. Vytvořte pohlednici. Nakreslete dominantu jednoho z měst, které poselstvo krále Jiřího z Poděbrad vedené Lvem z Rožmitálu navštívilo.

6. Z nabídky vyberte správný údaj a utvořte větu obsahující přístavek volný: Jiří z Poděbrad (král železný a zlatý, otec vlasti, poslední husitský král, patron české země).

Utvořte věty, v kterých doplníte vhodným přístavkem následující jména: Lev z Rožmitálu, Václav Šašek z Bírkova.

Matematika

Jiří z Poděbrad byl dobrým hospodářem země, o čemž svědčí i rčení – za krále Holce bývala za groš ovce. Přesvědčte se.

Na základě informací o platech a cenách (Toulky českou minulostí 2, str. 363) se pokuste sestavit slovní úlohu, ve které srovnejte, kolik ovcí si mohl v době panování krále Holce (správcem země byl Jiří z Poděbrad) za měsíc koupit zemědělský nádeník, sluha v měšťanské rodině a dnešní chovatel skotu.

Závěr

Co říci na závěr? Žáci vítají vyhlášení projektového dne, protože jak sami uvádějí, baví je bádát, zkoumat, vyhledávat, hrát si “na vědce.” Pro mě jako učitele jsou přínosné nejen žákovy reakce, ale i jejich nápady a další souvislosti, ke kterým díky práci na řešení úkolů dospěli. Jsem přesvědčená, že takto vedená výuka přispívá k rozvoji čtenářské gramotnosti, k hlubšímu poznání daného období, ale zároveň mohou žáci najít paralelu mezi snahou Jiřího z Poděbrad a současnou evropskou integraci.

TRADIČNÉ A MODERNÉ METÓDY HODNOTENIA ŽIAKOV VO VYUČOVANÍ SLOVENSKEHO JAZYKA NA 2. STUPNI ZŠ

Jana Chovancová

Resumé: Hodnotenie žiakov je súčasťou vyučovacieho procesu. Značnú pozornosť mu treba venovať už v samotnej príprave učiteľa na vyučovaciu hodinu. Medzi moderné metódy hodnotenia zaradujeme slovné hodnotenie žiakov, či už zo strany učiteľa alebo hodnotenie žiakov seba samých – sebahodnotenie. Pri takomto slovnom hodnotení analyzujeme celý priebeh činnosti žiaka, jeho aktivitu a nielen konečný výsledok. Slovné hodnotenie využívame hlavne pri zadávaní individuálnych úloh, pri skupinových úlohách, slohových prácach atď. Má vyššiu motivačnú úlohu v procese výučby. Povzbudzuje aj slabších žiakov, dáva priestor na komunikáciu medzi učiteľom a žiakom. Pri konečnom klasifikovaní žiakov známkami by sme mali brať do úvahy aj priebežné slovné hodnotenie, ktoré sme vykonávali v priebehu školského roka.

KLúčové slová: hodnotenie žiackeho výkonu, motivácia, vyučovací proces, klasifikácia, známkovanie, slovné hodnotenie, tvorivosť žiakov a učiteľov, spätná väzba, slovenský jazyk, aktivita, komunikácia

Summary: Assessing of the students is the element of teaching process. There is necessary to keep attention for it in teaching preparation of the teacher on lesson. We include comments as modern assessing of the students from teachers side or assessing students themselves – self-image. During this comments we analyze whole process of students work, his activity and not only the final result. We use the comments mostly for assessing individual tasks, team work and composition style work. It has got higher motivating role in a teaching process. It encourages weaker pupils as well; it provides the communication space between teacher and pupil. At the final pupils' classification we should consider the running comments which we did during the studying term.

Key words: assessing student performance, motivation, teaching process, classifying, marking (grading), comments, students' and teachers' creativity, feedback, slovak language, activity, communication

Hodnoteniu, ako neodmysliteľnej súčasti vyučovacieho procesu, sa stále viac prikladá väčší dôraz. Pri hodnotení analyzujeme činnosť žiakov, činnosť celej triedy na hodine, skupinovú aktivitu, samostatnú prácu žiakov v rámci domácich úloh, či ich samotnú pripravenosť na vyučovaciu hodinu.

Ako spomína Miron Zelina, vychovávateľ má hodnotiť najskôr proces a potom výsledok ako následok vstupu, procesu a podmienok a nakoniec by mal hodnotiť formálne aspekty procesu, výkonu (1).

Pri hodnotení si učitelia všimajú nielen výsledok činnosti žiakov, ale hlavne samotný **vzťah žiakov k práci a k ich činnosti**. Hodnotenie výsledkov učenia sa opiera o systém poznatkov z pedagogiky, psychológie, psychometrie. Tieto poznatky sa týkajú hlavne primárnych a sekundárnych funkcií klasifikovania, objektivity, validity, ich reliability.

V minulosti sme boli zvyknutí na jediné hodnotenie žiakov a to **známkovanie**. Pozrime sa na známkovanie z motivačného hľadiska. Ak sú žiaci ohodnotení vyšším stupňom, ich motivácia pozitívne vzrastá, žiakov to posúva vpred, chcú sa učiť nové veci. Zlé ohodnotenie je pre žiakov naopak deprimujúce. V tom lepšom prípade ich nenecháva nečinných, môže ich posunúť k lepším výkonom, vedie ich k súťaživosti, alebo naopak k úplnej nečinnosti a apatii, prebúdzajú v nich strach.

Hodnoteniu činnosti žiakov sa musíme dostatočne venovať už v samotnej **príprave na vyučovaciu hodinu**. Je treba klásť dôraz na pochvalu. Aj tu sa musí dbať na citovú stránku žiakov. Pochvalu by sme nemali udeľovať len šikovným žiakom, ktorí sú na túto formu učiteľovho hodnotenia zvyknutí, ale pozornosť by sme mali venovať aj slabším žiakom. Ústna pochvala je hlavne pre nich istou pohnútkou. Podľa M. Zelina by sme mali zohľadniť špecifickosť slabších žiakov **individualizovanými úlohami**, zohľadniť situáciu v triede a zadávať žiakom aj skupinové úlohy. Po splnení úlohy hodnotíme už spomínaný celkový proces činnosti. Ako druhú techniku M. Zelina spomína **hodnotové úlohy** na divergentné myslenie. Pri tretej technike sa venujeme **tvorivým úlohám**, keď sa aktívne zapájajú aj slabší žiaci, využívajú svoju fantáziu, prekonávajú obavy zo zlyhania či nesprávnej odpovede.

V posledných rokoch počť v pedagogickej praxi stále viac o nevyhnutnosti v oblasti **tvorivosti učiteľov slovenského jazyka**, o ich pôsobení v oblasti prínosu nových vyučovacích metód. Keďže tvorivosť a motivácia tvoria neoddeliteľnú súčasť vyučovacieho procesu, je veľmi dôležité venovať sa už spomenutej príprave na vyučovaciu hodinu a v nej na samotnú etapu hodnotenia.

Vyučovanie nie je jednosmerný proces. Účastníci vyučovacieho procesu, učiteľ – žiak vzájomne spolupracujú, komunikujú. Komunikácia medzi týmito dvomi participantmi nie je jednoduchá. Existuje veľa rušivých faktorov či prekážok, od prostredia, v ktorom výuka prebieha, sociálne zloženie triedy cez preberané učivo, odborný výklad učiteľa, príliš časté používanie odbornej terminológie až po samotný **motivačný charakter**, či už preberanej látky alebo zaujímavosť učiteľovho výkladu. V súčasnej dobe je potrebné čoraz častejšie využívať **moderné metódy vyučovania**, odkloniť sa trochu od tých tradičných, učebnicových, kde hlavnú úlohu zohráva učiteľ. Na zefektívnenie práce je potrebné stavať do popredia úlohu žiaka, učiteľ ako sprostredkovateľ informácií hrá podľa Jany Palenčárovej úlohu **facilitátora – uľahčovateľa**, pomáha žiakom vytvoriť bližšiu predstavu o preberanej látke, o konkrétnom probléme (2).

Tu prichádza na rad motivácia, ktorá má vo vyučovacom procese dôležité miesto. Učitelia začínajú v prvom rade od seba, ich vyučovací predmet ich samých zaujíma, horlivo vysvetľujú a tým vzbudujú záujem a patričné nadšenie aj u žiakov. Praktické cvičenia obmieňajú, žiakov zapájajú do výuky, kladú im problémové otázky, úlohy súťaživého charakteru a neodkladnú pozornosť venujú aj domácim úlohám.

Motivácia u žiakov musí byť v prvom rade vnútorná, ale dôležitosť sa kladie aj na vonkajšiu, ktorá sa častom môže znútniť. Spomeňme niektoré dôvody, ktoré žiakov usmerňujú, poháňajú ich vpred. Geoffrey Petty vo svojej praktickej príručke Moderní vyučovaní uvádza nasledovné:

Žiaci musia vedieť:

1. Prečo sa učia a či sa im učivo niekedy v budúcnosti zídne, aké bude jeho ďalšie praktické využitie. Takmer všetko, čo sa žiaci učia, je možné dať do súvislosti s ich životom, preberaná látka je tak prítlačivejšia.

2. Zvyšovanie sebavedomia v rámci dobrých výsledkov. Žiakov vždy poháňajú vpred dobré výsledky, či už sú to ich vlastné alebo v rámci súťaživosti výsledky ich spolužiakov, kladné hodnotenie od učiteľa.

3. Zvyšovanie sebavedomia cez priaznivý ohlas svojho učiteľa alebo spolužiakov. Cieľom žiakov je byť bližšie k svojmu učiteľovi, byť na hodinách viac vnímaný. Čím bližšie je žiak k učiteľovi, tým bližšie je aj k svojim spolužiakom.

4. Ak sa žiaci nebudú učiť, bude to mať nepríjemné dôsledky, či už v škole v podobe známok, alebo doma, keď ich za zlé známky pokarhajú rodičia.

5. Veci, ktoré sa učia, sú zaujímavé a vzbudzujú u žiakov pozornosť, údiv.

6. Žiaci zisťujú, že vyučovanie a vysvetlenie novej učebnej látky je zábavné, zo strany učiteľa podané a odprezentované zaujímavou formou aj napriek tomu, že samotné učivo je pre žiakov nezaujímavé (3).

Už spomínané samotné známkovanie či klasifikácia je hlavne pre mladších žiakov dôležité, v staršom školskom veku trochu ustupuje do pozadia. Tento proces na hodinách je citlivou záležitosťou pre žiakov, ale aj pre učiteľov samotných, preto sa treba dostatočne pripraviť aj na túto etapu hodiny. Práve tu dochádza k istému napätiu medzi učiteľom a žiakom. V súčasnej dobe sa pomaly ustupuje od „klasického“ či nami v dávnejšej dobe zaužívaného známkovania a dôraz sa kladie na **slovné hodnotenie** ako na správny feedback, čiže na spätnú väzbu pre žiaka.

Pochvalami či kladnými hodnoteniami žiakov netreba šetriť. Aplikovanie individuálnych úloh nám na to dáva dostatok priestoru. Žiakov chválime čím skôr po vykonanej činnosti, vzbudíme tým jeho záujem o pokračovanie v už začatej činnosti.

Podľa Madeline Hunterovej takéto slovné hodnotenie zaberie viac času ako len samotné napísanie známky. Pre žiaka je ale dôležité, potrebuje sa dozvedieť, kde urobil chyby, ako sa im má v budúcnosti vyvarovať, potrebuje usmernenie (4).

Slovným hodnotením učiteľ zaujíma stanovisko k celému procesu činnosti žiaka, nie- len k jeho výsledkom. Analyzuje priebeh činnosti, aktivitu, žiakov usmerňuje a tým im podáva spätnú väzbu. Pri tomto type hodnotenia, ako spomína Karol László, je slovné hodnotenie aj prostriedkom na formovanie sebahodnotenia, sebaregulovania.

Žiak musí dostať od učiteľa relevantnú spätnú väzbu o tom

- čo povedal správne / nesprávne,
- prečo je jeho výkon hodnotený pozitívne / negatívne,
- ako a akým chybám sa má v budúcnosti vyvarovať
- a ako je možné tieto negatíva zmierniť či usmerniť (5).

Ostatní žiaci v triede počúvajú, zamýšľajú sa nielen o spolužiakoch, ale aj sami o sebe, motivuje ich to k lepším výkonom.

Ďalšou metódou tzv. formatívneho hodnotenia je aj podľa Geoffrey Pettyho **sebahodnotenie alebo sebaocenenie**. Žiak si uvedomuje svoje silné a slabé stránky, v tejto etape ho necháme zamýšľať sa nad sebou nahlas, kedy si žiak stanovuje svoje ciele, je k sebe sebakritický, pokúša sa o zlepšenie. Sebahodnotenie núti žiaka, aby za učenie preberal zodpovednosť. Dôležité sú tu rozhovory medzi učiteľom a žiakom, kedy žiak práve vtedy dostáva tú správnu spätnú väzbu.

Medzi moderné spôsoby hodnotenia žiakov vo vyučovacom procese na hodinách slovenského jazyka môžeme zahrnúť aj **hodnotenie odpovedajúceho žiaka ostatnými spolužiakmi**. Žiaci si pripravia na papier tabuľku, kde si napíšu mená odpovedajúcich spolužiakov (Tab.I). Na takéto hodnotenie môžeme využiť tzv.

bodovací systém od 1–5, kde číslo 5 je najvyšší možný dosiahnutý bod. Žiaci sledujú podanie informácií odpovedajúcim žiakom, kohéznosť jeho odpovedí, schopnosť odpovedať na učiteľove doplňujúce otázky. Na konci opakovacej fázy hodiny žiaci môžu porovnať svoje výsledky, zapojiť sa do diskusie s učiteľom a ostatnými žiakmi. Takéto hodnotenie sa mi z vlastnej praxe a z ohlasov učiteľov na hodinách osvedčilo. Žiaci sú k sebe aj k ostatným kritickí, ale naučia sa všimáť si aj kladné stránky, vyslovovať pochvaly, uznania.

Pri takomto spôsobe hodnotenia berieme do úvahy aj zloženie odpovedajúcich žiakov. Tí musia mať približne rovnaké intelektové schopnosti, komunikačnú schopnosť, úroveň ich šikovnosti, schopnosť rovnako rýchlo reagovať na učiteľove otázky. Na takýto štýl kolektívneho hodnotenia preto nie je vhodné vyberať takto rozdielnych žiakov. Žiaci, ktorí sú v pozícii „hodnotiteľov“, v takomto prípade veľmi radi porovnávajú odpovedajúcich žiakov, preto radšej na odpoveď vyberáme maximálne dvoch žiakov, aby sme sa vyvarovali prípadnej kritike, ako aj časovej tiesni.

Tab. I

MENO ŽIAKA	BODY 1 – 5	CELKOVÉ HODNOTENIE
1.		
2.		

Pri takomto hodnotení je dôležitá úloha učiteľa. Ten musí žiakov pri hodnotení správne usmerniť, vysvetliť im, čo si majú pri odpovediach všimáť, do odpovedí nesmú zasahovať žiadnymi otázkami prípadne dotazmi. Takáto forma hodnotenia žiakov je na hodinách slovenského jazyka vhodná pri preverovaní si znalostí, napr. rozboru viet, slohových prác, ale aj skupinových úloh.

Podobnú formu hodnotenia uvádza aj Miron Zelina vo svojej práci *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Ako sme už spomínali, pri hodnotení vstupuje otázka validity ako jeden z najdôležitejších faktorov. Podľa G. Pettyho validita závisí na tom, či je hodnotenie skutočne meradlom osvojenia si znalostí, ktoré aj má posudzovať. Validita je ohrozená, ak žiaci nesprávne rozumejú položeným otázkam. Vtedy je len na učiteľovi, aby správne vystihol moment nepochopenia tejto otázky a nepoplietol si to s nedostatočnými znalosťami preverovanej látky.

Použitá literatura

- 1) ZELINA, M.: Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava. IRIS 1996. str. 82.
- 2) PALENČÁROVÁ, J.: Niekoľko poznámok k príprave na vyučovaciu hodinu slovenského jazyka. Slovo o slove. Zborník prác Katedry slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. Prešov. Náuka 2002. str.70.
- 3) PETTY, G.: Moderní vyučování. Praktická příručka. Praha. Portál 1996. str. 40.
- 4) HUNTEROVÁ, M.: Účinné vyučování v kostce. Praha. Portál 1992. str. 27 – 31.
- 5) LÁSZLÓ, K.: Motivácia v edukačnom prostredí. Banská Bystrica. UMB Pedagogická fakulta Katedra pedagogiky 2004. str. 37.
- 6) HARMER, J.: The Practice of English Language Teaching. 3rd edition. Harlow, England. Longman 2001. str. 99 – 113.
- 7) HARRIS, V.: Helping learners learn: exploring strategy instruction in language classrooms across Europe. Council of Europe Publishing 2001.

SLANGOVÉ VÝRAZY V MLUVENÉM PROJEVU ŽÁKŮ 2. STUPNĚ ZŠ

Kateřina Jechová

Resumé: *Cílem publikovaného textu je poukázat na aktuální stav mluvených komunikátů žáků 2. stupně ZŠ, tj. na typické výrazy, jež jsou každodenní součástí jejich vyjadřování a jež zaujímají podstatnou část slovníku dětí staršího školního věku. Dále si ukážeme, co vše ovlivňuje projevy „náctileté“ generace a uvedeme konkrétní charakteristické příklady současné mluvy této věkové skupiny.*

Klíčová slova: *lexikální zásoba, slang, mluvený projev, přejatá slova, žáci 2. stupně ZŠ (12–15 let)*

Summary: *The article focuses on typical expressions that the primary school pupils older than eleven use in their everyday speech. These expressions are the essential part of their vocabulary. We will also discuss what else has influence on teenagers' speech and we will as well put down some characteristic examples of nowadays speech of this generation.*

Key words: *language lexicon, slang, the spoken speech, loanwords, pupils from 12–15 years*

1. Úvod

Lexikální zásoba představuje základní pilíř a jednu z nejdůležitějších složek každého jazyka, neboť tvoří souhrn všech jeho lexikálních jednotek, je tedy souborem slov spisovných i nespisovných. Nespisovnou lexikální vrstvu dělíme na slovní zásobu vymezenou **teritoriálně** (dialektismy, regionalismy, etnografismy atd.) a **sociálně**. Sociálně vymezený jazykový slovník je spjatý s určitým sociálním prostředím, jedná se o slovní zásobu profesních mluv, slangů a argotů.

V našem příspěvku se zabýváme slangovými výrazy, jež představují podstatnou část žakovského slovníku. *Slang je souborem slov a frází užívaných určitou skupinou lidí spjatých stejným zájmem, popř. též profesí.* (1) Impulsem k zamyšlení se nad problematikou žakovské komunikace byly běžně užívané výrazy věkovou skupinou 12–15 let, kterým však dospělý uživatel českého jazyka často nerozumí, nebo je vůbec nezná. Cílem příspěvku je přiblížit aktuální mluvu dospívající generace reprezentovanou žáky 2. stupně základních škol (12–15 let) dospělým jedincům a poukázat na typické aspekty komunikace náctiletých.

2. Slangové výrazy v lexikonu žáků 2. stupně ZŠ

Slang má své nezastupitelné místo především v mluvených komunikátech žáků, a to zejména v lexikonu žáků 2. stupně základních škol. Obecně můžeme za hlavní

příčinu hojného užívání slangů v mluvě dětí staršího školního věku považovat modernizaci společnosti, tj. rozvoj techniky, vědy i celkový vzrůst informatizace, stejně jako i vznik masové společnosti. Všechny zmíněné faktory spolu s markantním působením masmédií (televize, internet, tisk...), která značně ovlivnila jazykovou kulturu mládeže, vedou ke standardizaci a uniformitě životního stylu.

Pro současné žáky 2. stupně základních škol je typický malý zájem či dokonce úplný nezájem o četbu, jenž je často nahrazovaný mnohahodinovým sledováním televizních pořadů různé úrovně, dále každodenní užívání PC, komunikace prostřednictvím e-mailu, chatu nebo ICQ (I seek you), psaním textových zpráv...(2) Moderní způsob života je jednou z hlavních příčin nedostatečné slovní zásoby žáků a potíží s vyjadřováním se nejen ve školním prostředí, ale i v běžné komunikaci s vrstevníky.

Mladí lidé (věková kategorie 12–15 let) se chtějí od dospělé generace značně odlišit, touží být originální a vždy „in“. Příslušníci „teenagegenerace“ mezi sebou komunikují a hovoří způsobem, jenž zůstává dospělým uživatelům jazyka utajeným a často zcela nesrozumitelným (3).

3. Konkrétní slangové výrazy v mluveném projevu žáků 2. stupně ZŠ

Problematikou slangů se zabývá celá řada předních lingvistů (Hubáček, Kostečka Rýsová,...). Stále častěji se objevují i internetové jazykové výzkumy, z nichž uvedme např. aktuální internetový jazykový průzkum zaměřeným na užívání expresivních výrazových prostředků, jež se objevují v mluvě žáků základních a středních škol. Tento lingvistický výzkum realizovala v roce 2005 celá řada společností (mj. výrobce sýrů Veselá kráva), odborným garantem projektu je Ústav pro jazyk český AV ČR. Jazykového výzkumu se zúčastnilo více než 27 000 žáků nejrůznějších typů škol na území celé České republiky. Cílem zmíněného projektu je zkoumání žákovského slangu, tedy výrazné složky lexikonu současné mládeže, která doposud nebyla ještě komplexně zmapována.

Srovnáme-li výsledky internetového projektu s jazykovým materiálem získaným prostřednictvím řízeného rozhovoru (4), dojdeme k následujícímu poznání. Žáci věkové kategorie 13-14 let, s nimiž byl řízený rozhovor uskutečněn, potvrdili především užívání výrazů označujících obdiv a uznání – „*seš borec*“, „*seš frajer*“, „*seš king*“, „*seš good*“. Je zajímavé, že jednotlivá označení obdivu se liší i regionálně. Zatímco pro moravské kraje, je typické užívání výrazu „*seš borec*“, pro Prahu, Plzeňský kraj a Vysočinu je to pak výraz „*seš hustej*“.

Dnešní žáci 2. stupně základních škol se shodně domnívají, že bez nadávek zkrátka v současnosti mluvit nelze, dle jejich slov dnes nadává každý, ať už se jedná o žáka, učitele nebo rodiče. Pokud 13–14leté děti chtějí někoho urazit, nebo se na něj zlobí, volí nejčastěji výrazy „*kráva*“ a „*debil*“. Označuje-li tato věková skupina „něco fakt úžasného“, užívá nejčastěji slov „*skvělý*“, „*dobry*“, „*dost dobrý*“, „*super*“, „*fakt good*“.

Projekt poukazuje i na skutečnost, že slangové výrazy žáků jsou značně ovlivněny angličtinou a médii – např. „*good týpek*“, „*seš skiller*“, „*milášek*“, „*seš best*“ dále upozorňuje, že v žákovském slovníku se stále častěji objevuje i slovo „*hvězda*“ ve smyslu „jsi dobrý, nejlepší“.

Žáci 8. tříd (14 let) živě zapojili do diskuze věnované právě slangovým výrazům, z níž vyplynulo, že vyučovací předměty, které čtrnáctileté žáky nebaví a vše, co je nuda, nazývají následovně: *opruz* (někteří *vopruz*), *humus*, *hnus*, *pruda*, *děs*... To, co je naopak pozitivně překvapí, je *mazec*, *nářez*, *bomba*, *pecka*, *nášup*, *odvaz*, *síla*, *úlet*,

úleťárna, pohoda (též naprostá pohodička), „suprvěc“, typická jsou i adjektiva či adverbia – *koží, dost dobrý, luxusní, hustý, super, boží, psycho*.

Zajímavá je i skutečnost, kolik výrazů pro alkohol a jeho konzumaci jsou schopni uvést žáci 9. tříd ZŠ. Když někdo konzumuje příliš mnoho alkoholu, je označován jako *notor, alkáč, ožrala, ochlasta, opilec, pijan/piják, dobytek, chlastometr, kalič/kalička, paříč (též pařmen), „vlihuvaláč“*... Další výrazy pro nadměrně alkohol konzumující osobu uvádí lingvista Jiří Kostečka – *„nánoska“, „chlastač“, „lihan“, „kanál“, „kanystr“, „lihař“, „nalejvač“, „nasávač“*. Místo požívat alkohol užívají 15leté děti *kalit, pařit, bumbat, chlastat, tankovat, nasávat, zakalit, ožrat se, ztřískat se, zmrskat se, zkalit se...*

Pozornost upoutá i způsob, jakým se vrstevníci 21. století navzájem zdraví. Časté jsou výrazy *„ahojda“, „achojda“, „ahojky“, „čauky“, „čaukys“, „čaues“, „čauec“, „čus“, „čus bus autobus“, „zdůř“, „na zdůřenou“, „papa“, „páčko“, „dovi“, „zdar“, „nazdárek“, „zdarec“*...

Slangové výrazy najdeme i v expresivní vrstvě jazyka, zejména pak u slov familiárních a zjemněných (tzv. eufemismů). Žáci 7. tříd (13 let) pro označení rodičů nejčastěji sahají po výrazech *maminka, mamča, mamulinka, mamuška*, pro otce to pak jsou často pojmenování *taťka, taťulda, taťulín, tatík*. Obecně platí, že dívky častěji užívají citově zabarvená slova (*maminečka, maminka, tatínek*), chlapci jsou naopak zdrženlivější a vyjadřují se spíše neutrálně či s určitým odstupem (*máma, táta, mamka, taťka*). Hovoří-li o rodičích v negativním smyslu, objevují se často v jejich mluvě i „tvrdší“ výrazy – *„matka“, „kráva“*, pro otce pak *„fotr“, „debil“*.

Z dotazníku realizovaném s o dva roky staršími žáky na dotaz jak oslovují „své drahé polovičky“ vplynuly následující výsledky. Často se vyskytla poměrně běžná pojmenování jako *sluníčko, srdíčko, myšička, beruška, miláček, medvídek*, ale také i *slunečnice, bob, ufounek, punťa, gumídek...*

4. Slova přejatá a slang

Slangové výrazy mohou být jednak původu domácího, tak i cizího. V současné češtině i českém lexikonu je nejvýraznější vliv angličtiny. S anglicismy se dnes zcela běžně setkáváme v tisku, masmédiích, technice, vědě, sportu, zábavě. Anglicismy dnes ovládají sféru hudby, počítačové technologie, sportu, žurnalistiky, zábavního průmyslu, televize i reklamy a markantně ovlivňují i lexikon současné dospívající mládeže.

Slangové výrazy cizího původu se běžně objevují v komunikaci s vrstevníky – např.: *„Jak jde life?“, „Vo co go?“, „Sorry, já nechtěl!“, „Sekne jí to, je fakt in.“, „Hmm, je king.“* (ve smyslu „fakt dobrej“), *„Je úplně out“, „Je sexy“*. Na dotaz „Jak se máš?“ se i této věkové skupiny často vyskytují odpovědi *„fajn“, „vpoho“, „veget“, „super“, „skvěle“* nebo naopak *„shitovsky“*. Svého dobrého kamaráda často označují slovy *„Je to king“, „Je fakt (dost, nejvíc, mega) good“, „Je to borec“* (typické pro moravské kraje) či prostě slovy *„Je super“*.

Slang v mluvených projevech dospívajících nachází své uplatnění zejména **v hudební oblasti**. *„Jdem dnes do toho rockáče?“* (rokový klub), *„Slyšels tenovej song? To je shit, co?“*, *„Je to superhit, dobrej song, hustej song, cool song, brutálně dobrej song...“*, *„Nesnáším popík.“*, *„Na disku už nechodím.“*, *„Housík je moje krevní upina.“*, *„Ten zpěvák je superstar...“*

Další oblastí, v níž děti staršího školního věku často užívají slangové výrazy, je oblast módy. Na dotaz: **„Jaký styl oblečení máš nejraději?“** jsme ve většině případů svědky následujících odpovědí *„rifle“, „trička“, „manšestráky“, „vše, co frčí a je in“, „sexy topiky“, „mně třeba vyhovuje army styl“*, dále např. *„hitem jsou push-upky“, dbej o svůj hairstyle...“*

Nejčastější oblasti výskytu slangů v mluvených projevech žáků 2. stupně ZŠ

Hudba:

popík, metálek, singl, CD [cédo], hitovka, song, housovej remixík, demáč, band...

Počítače a počítačové hry:

sejvnout, gejmovat, pausnout, kilnout, dajnout, džampnout, múvnout, loudnout, mejlnout, chatnout, písnout (od PC), „najít dobrej link“, „surfnout na dobrý webovky“, nabootovat, hecknout, resetnout, smajlík, komp, kompl...

Móda a kosmetika:

in, out, cool, look, good, free, top, sexy, beauty, fit (fitko), army styl, make-up, džínsy, styling...

Zábava:

show, relaxík, super, fest'ák, joint, street style, graffiti, party, joke, džoukova, gamblit od gambler), star...

Ostatní: *no comment, etc., koučovat, go on, lobovat, no name, jet „na blacka“, fuck you, shit (shitka).*

5. Závěr

Závěrem můžeme tedy konstatovat, že žáci 2. stupně ZŠ běžně a hojně užívají slangových výrazů, které tvoří významnou součást jazykového slovníku dospívající generace. Vlivem společnosti hromadné spotřeby i v důsledku stále rostoucího významu masmédií, která jsou nezbytnou součástí kultury dospívajících, se jazyk mladé generace stále obměňuje, přizpůsobuje, modernizuje a tím i značně oddaluje od spisovné češtiny i od mluvy starších uživatelů jazyka.

Snažme se proto porozumět modernímu jazykovému stylu dospívajících, a zabraňme tak generačnímu odcizení alespoň v jazykové oblasti.

Poznámky

- 1) GREPL, M. a kol. *Příruční mluvnice češtiny*. Brno: Nakladatelství lidové noviny (NLN s.r.o.), 2003. ISBN 80-7106-134-4. s. 94.
- 2) Vliv médií pro současné teenagery uvádím v příloze. Pro přehlednost užívám grafického a tabulkového zpracování.
- 3) RYSOVÁ, K. *Slangové výrazy žáků*. In *Český jazyk a literatura*, 54, 2003-2004, s. 21.
- 4) Řízený rozhovor jsem realizovala s 50 žáky 2. stupně základních škol během souvislé pedagogické praxe.

Použitá literatura

- 1) BOZDĚCHOVÁ, I. *O počítačové češtině a komunikaci*. In *Český jazyk a literatura*, 47, 1996–1997, s. 109–115.
- 2) ČMEJRKOVÁ, S., DANEŠ, F. a kol. *Čeština, jak ji znáte i neznáte*. 1. vyd. Praha: Academia, 1996. ISBN 200-0589-7.
- 3) HUBÁČEK, J. *O českých slanzích*. Ostrava: Profil, 1979.
- 4) KOSTEČKA, J. *Slangové výrazy středoškoláků*. In *Český jazyk a literatura*, 55, 2004–2005, s. 23–28.
- 5) RYSOVÁ, K. *Slangové výrazy žáků*. In *Český jazyk a literatura*, 54, 2003–2004, s. 21–25.
- 6) Jazykový výzkum – *žakovský slang*. In www.zakovskyslang.cz

ČAPKOVSKÁ POHÁDKA Z KRAJE V. ČTVRTKA

Helena Jodasová

Resumé: Příspěvek upozorňuje na pohádkovou knížku *O čertu Pepiášovi* (J. Sobotka), která obsahuje text s četnými výchovnými impulsy, a lze ji proto doporučit nejen žákům základní školy, ale především jejich učitelům jako téma k diskusi. Je psaná s velkou mírou pochopení pro školní prostředí, výchovu a vnímání dětí příslušné věkové skupiny. Doprovází ji kultivovaný český jazyk a smysl pro humor.

Klíčová slova: lidová pohádka, autorská pohádka, výchova literaturou, spisovná čeština, obecná čeština, emocionální a expresivní prostředky

Summary: The contribution draws the attention to the book of fairy tales *O čertu Pepiášovi* by J. Sobotka. The book contains a text full of educational instigations, thus we can recommend it not only to pupils at primary school, but also to their teachers as a topic for discussion. The book is written with great understanding to problems of school and education, and children's perception at a certain age. The language of the book is thoroughly worked out, and the autor proves his sense of humour.

Key words: fantasy literature and fairy tale, education by literature, literary Czech, general Czech, emotional and expressive devices

Česká autorská pohádka má dlouholetou tradici, o jejíž moderní verzi se zasloužili významní spisovatelé (J. Mahen, J. Wolker, K. a J. Čapkové, V. Vančura, V. Nezval aj.). Za dobu své existence procházela různými obměnami syžetovými, kompozičními, měnil se vztah reality a fantastična i způsob využívání jazykových prostředků. Zlom v tomto vývoji představovala 60. léta 20. století, která mj. otevřela prostor pro vývoj pohádky nonsensového typu. Česká moderní pohádka v souhrnu přinesla typologické obohacení pohádkového žánru a její životnost i v současnosti dokládají noví autoři a nové pohádkové příběhy.

V této souvislosti bychom chtěli upozornit na pohádkovou knížku J. Sobotky *O čertu Pepiášovi* (2005), (1) jejíž děj se odehrává převážně v reálném světě s přesnou lokalizací děje, kde se tradiční folklórní antihrdina (čert) dostává do netradičních situací. Jde o moderní autorskou pohádku, která čtenáře zasáhne svým lidstvem, laskavým všudypřítomným humorem, preferováním slušného chování, zodpovědnosti, čestnosti – vlastností, které v „nepohádkové“ skutečnosti často postrádáme. Pohádkovým příběhem prostupují dva světy: pekelný a pozemský. Zatímco klasická lidová pohádka se bez čerta a vodníka neobejde, z moderní pohádky se čerti poněkud vytratili. V této knize je však protagonistou celého vyprávění čertík s lidským jménem Pepiášek, který postupně dospěje v čerta Pepiáše, a je potřeba dodat, že je to čert hodný

– tak jak to česká pohádková tradice předepisuje. Ve škole nezlobil jako ostatní čertíci, a míval proto trojku z chování, nechtěl zapomínat domácí úkoly, nerozsbíjel věci, nechtěl se prát, takže neustále nosil poznámky typu *“Váš syn dodnes ve škole nezlobil. Prosím o nápravu.”* Rodiče i pekelní učitelé z toho byli nešťastní, protože měli starost o jeho budoucnost. Oba světy – ten pod zemí i ten nad zemí – mají určité rysy společné: např. existenci školního kamarádství (Pepiáškův spolužák v pekle mu chtěl pomoci a polil si žákovskou knížku inkoustem s poukázáním na původce Pepiáše – ten hned obdržel pochvalu), pěkné vztahy mezi rodiči (Pepiáškoví rodiče se k sobě chovají s úctou); kupodivu v pekle slavili křesťanské svátky: Vánoce, Tři krále, Nový rok a školní rok začínal 1. září. Jinak tam ale platila opačná pravidla chování. Oba světy jsou propojeny postavami čertů, kteří chodí na svět pro lidské duše. Už Pepiáškův dědeček působil jako čert v Jičíně, jeho maminka-čertice znala v Nymburku jednoho sympatického Pepíka – a po něm pojmenovala svého synka, jen dodala v pekle předepsanou příponu –áš.

Když Pepiáš ukončil s vyznamenáním základní vzdělání, byl vyslán jako vrchní čert pro Jičín a okolí, aby od zlých lidí něco pochytil a hodné svedl na špatnou cestu. Pepiáš se však nezměnil, zůstal slušným čertem a mnohdy se choval líp než mnozí lidé. Byl zaměstnán jako školník a svou práci plnil nanejvýš zodpovědně. Svou rozvahou, vlídným a rozumným chováním si získával lidi, i starosta s ním, řečeno jazykem současným, konzultoval problémy, s nimiž si nevěděl rady. Po počátečních rozpacích si lidé na čerta-školníka zvykli a hodnotili jej podle jeho skutků. I když se choval jako člověk, občas se jemně připomene, že byl přece jen „odjinud“: *durdil se po člověčím, jméno měl skoro člověčí, pozdravil po člověčím*. Vzhledem k tomu, že se děj odehrává převážně ve školním prostředí, popř. se význam vzdělání zmiňuje jako důležitá věc pro každého, je vytvořen prostor pro stránku výchovnou v širokém slova smyslu, a to buď přímo konkrétním sdělením, např. *neměl vychování, protože si okusoval nehty; ve škole pochytil obr dobré mravy; i víly a draci chodí do školy, aby se něco naučili; neříká se mám plnou hubu, ale ústa a když je mám plná, tak se nemluví; Pepiáš jako školník nejvíce pochytil ve škole v Jičíně*, nebo tzv. mezi řádky, kdy určitý typ jednání prezentuje určité charakterové vlastnosti, např. oslovuje se zásadně „pane“ (*pane starosto, pane učiteli, pane školníku, pane plavčíku, pane kolego*, ale také *pane čerte*), když kouzelník v souboji s Pepiášem těsně prohrál, sportovně uznal, že byl čert lepší, a podal mu ruku – uvědomil si, že prohrát není ostuda. Starost o druhého je přítomna i v detailech: když ochočený drak pořádá vyhlídkové lety nad Jičínem, strachují se i cizí lidé, aby se děti dobře držely a při letu drakovi neupadly; když se Pepiáš rozhoduje, jestli má nebo nemá otevřít dopis z pekla, netrhá lístky „živé“ kopretině, ale raději si květinu nakreslí (pomohou mu při tom ochotně žáci). Podobnými nenápadnými výchovnými impulsy je prostoupen celý text.

Už v Čapkových pohádkách se setkáme s demystifikací čar a kouzel, jsou pojímána jako běžná součást pozemského světa. Podobnou metamorfózou procházejí pohádkové bytosti i ve sledované knize. Když se představitelé města Jičína i běžní obyvatelé dozvědí, že Pepiáš je čert, propadnou zpočátku nejistotě. Po zjištění, že jde o sympatického chlapíka, který je ochoten pomoci, nevytahuje se, je slušný a v práci zodpovědný, chovají se k němu s náležitou úctou. To se týká i ostatních nadpřirozených symbolů, známých z lidové pohádky, jako drak, vodník, víly, zlí skřítkové, obr, čarodějnice, bezhlavý rytíř. Nikoho z lidí v jičínském okolí nepřekvapí, že existují a že navštívili právě jejich město, pouze všem vadí, když chtějí město a lidem škodit. Jakmile v důsledku Pepiášova působení dojde k jejich „polepšení“, začlení se do života města, pracují v něm a jsou užiteční: čarodějnice Megera se zaměří na soukromé podnikání, prodává bylinkové thé a vyrábí košťata (dokonce se provdá za pana Řeháčka a jen občas se proletí na koštěti, což jí hodný manžel toleruje). Drak

Sakulajda se stane městskou atrakcí a v letním období pořádá vyhlídkové lety po okolí. V zimě pomáhá s vytápěním radnice, aby se ušetřilo za uhlí. Vodník Konvička poté, co mu Pepiáš pomohl stát se opět správným vodníkem, se stal výpomocným plavčíkem, v zimě pak chodil na besedu do hodin přírodopisu, protože byl „odborník z praxe“. Hejkal Václav se stal ponocným a místo troubení po nocích „hejkal“ a oznamoval čas. Pohádkový kouzelník se ze škodícího monstra změnil v oblíbenou postavu v Jičíně – když předtím prošel školní výchovou – a začas odešel dělat školníka do Lomnice. Bezhlavý rytíř Mates provázel turisty na hradě Veliš. Víly byly využity k tanci na školních besídkách – a takovou atrakcí neměli „ani v Boleslavi, ba ani v Praze, natož v Turnově.“

Reálný svět je zvýrazněn rovněž toponymicky: většina uváděných místních názvů existuje, a to se týká jak místních jmen: *Jičín, Hradec, Paka, Turnov, Kopidlno, Nymburk*, tak názvů zeměpisných: řeka *Cidlina* (protéká Jičínem), kopec *Zebín*, hora *Tábor*, rybník *Kníže*, les *Lípec* aj. Některé z nich najdeme i v pohádkové tvorbě autorova krajana V. Čtvrťka (kopec *Zebín, Kopidlno, Prachovské skály*). Fiktivního místopisu užíval i K. Čapek, rodák z Podkrkonoší: *Hradec, Trutnov, Broumov, Sněžka, Hronov, Náchod, Kardašova Řečice* nebo podle potřeby *San Francisco, Bombaj, Nagasaki nebo Kalkata*. Do těchto míst situoval své hrdiny. Podobně je tomu v pohádce O Pepiášovi: v Jičíně bydlí pan i paní řídící, pan starosta i paní starostová, ale i děda Maštálko, kupec Maťátko, pan učitel Křídlo, knihkupec Jand'ourek, Kačenka a Toník, kteří se chtěli vzít a pohybují se tam, resp. v nejbližším okolí, a rovněž všichni zástupci světa nadpřirozeného.

Současná autorská pohádka uvolňuje vazbu mezi pohádkou a mýtem mj. tím, že ji oprostuje od pohádkového kánonu posunutím textu do polohy humorné, satirické, ironické. (2) Tímto směrem se ubírá i autor sledované pohádky. Na mnoha místech najdeme humorné narážky, zvláště z prostředí školního – např. Pepiáš se domníval, že se zkracováním dnů na podzim by se měly krátit i vyučovací hodiny, jindy prohlásil, že na Mikuláše končí škola dřív, aby děti mohly být hodné aspoň na poslední chvíli; vtipný popis je určen mistru Holinkovi, v civilu holiči, který tradičně chodil na Mikuláše za čerta a strašil tak přesvědčivě, že se ho báli i zbloudivší čerti; měl kudrnaté vlasy jako uhel a blýskal očima tak, že při sluníčku jimi pouštěl prasátka. Často se opakující obavy Jičínských „*co by tomu řekli ve světě, natož v Hradci*“, působí rovněž úsměvně (Hradec Králové – krajské město), občas se přidávají ostatní větší města v blízkém či vzdálenějším okolí (*Turnov, Nymburk, Boleslav, někdy i Praha a Vídeň*). Poloha satirická je velmi mírná, např. *na radnici se radili, protože na radnici se radí, starosta se staral* a i jinak moc rozumu nepobral, chodil se radit s paní starostovou nebo s Pepiášem ve funkci školníka a *radní údajně stejně hrubky v dopise nepoznají*.

Učitelé, pan řídící a pan inspektor jsou charakterizováni s přátelskou ironií. Stejně jako žáci nemají rádi, když je někdo zkouší. Pan řídící např. netušil, že škola je začarovaná a *celý se třásl*, když „čtvrťáci“ neměli domácí úkol a on je poslal omylem (působením kouzla) domů; pan učitel Řehulka *byl rovněž vyděšen*, když při probírání koní oznámil proti své vůli, že to jsou neužitečná zvířata; pan učitel Veselka, který učil český jazyk, *chtěl nechat učitelování* poté, co dal jedničku za větu plnou chyb. Pan učitel Křídlo se tak usilovně snažil *plnit příkaz pana řídícího*, aby byl přísný, že dával samé pětky a pak se bál, co z toho bude, vždyť všichni nemohou propadat. Nebýt vtipné pomoci Pepiáše, asi by ze školy odešel. Nejzlobivější kluci se nebáli ani pana řídícího, a dokonce ani školníka, „*a toho se trochu bál i pan inspektor*“ – dodává přátelsky autor. K propojení obou světů dochází především kompozičním pojetím postavy čerta Pepiáše, který prostupuje celou knížkou, členěnou jakoby na samostatné pohádky spojené známými postavami – *Jak Pepiáš zachránil přísného pana učitele, Jak byl Sakulajda na*

návštěvě v Jičíně, Jak se vodník učil plavat, Jak Pepiáš zmenšil obra, Jak Pepiáš pomohl bezhlavému rytíři, Jak se 313 007 zalíbila cesta do Lomnice aj.(3) Součástí sledované pohádkové knihy je i samostatná výchovná pohádka (pohádka v pohádce), kterou vypravuje Pepiáš dětem, když vyučuje za nemocného pana učitele Vondráčka. Opět akcentuje skutečnost, jak je důležité se učit, dozvídat se nové poznatky, překonávat vlastní lenost a nechuť. Uvědomila si to i princezna, když chtěla získat princovu přízeň. Děti si mohou při čtení zkusit vypočítat spolu s ní slovní příklad.

Nezanedbatelnou stránku celého pohádkového vyprávění tvoří i složka komunikativní. Autor preferuje spisovný jazyk v řeči autorské, v replikách s přímou řečí nezapře, že pochází z Čech a užívá výrazy a tvary regionálně české – *hejkal* (strašidlo),(5) *železnáky* (*kamna*), *těmahle očima*, *mejdlička* (cukrátka), *koukat se*, *okoukat*, *je to pěkně malovaný*, *strašidýlko*, *plavat ouško*, *tlusté ponožky* (teplé). V prostředí školním se vyskytuje běžně známý školní slang, jehož slovní zásoba časově koresponduje s dobou Pepiášova působení v Jičíně (některé výrazy přesahují do současnosti): *prvňáci*, *páták*, *od šestky*, *přespolňák*, *hornák*, *ušmudlánek*, *samý klikyhák*, *chytout poznámku*, *poštuchovat spolužáky*, *hltat knížky*. Pro dokreslení dobového koloritu je užito některých výrazů zastaralých: *poradit si ajncvaj*, *trachtace* (hostina), *nekalota* (špatnost), *prachnic* (pranic). Hovorovost je posílena i užitím hyperboly: *strašný pravopis*, *strašný drak*, *hrozitánsky*, *náramně*, *pravda pravdoucí*.

Sobotkův jazyk je barvitý a pestrý s množstvím frazeologických obrátů a přirovnání – *kousat se nudou*, *sekat dobrotu*, *jít k šípku*, *něco je jen na oko*, *krve by se v něm nedořezal*, *pustit se do křížku*, *škodit ostošest*, *mít něco na srdci*, *chyb jako máku*, *uteklo jako voda*, *je od fochu*, *být ze staré školy*, *jít na kutě*, *mít za lubem*, *mlít dokola*, *pozorovat poočku*, *bílá vrána*, *odejít s nepořízenou*, *dělat si dobrý den* (z někoho), *v hlavě se mu rozsvítilo*, *roste jako z vody*, *co by se za nehet vešlo*, *mít (s peklem) utrum*, *v tu ránu*, *než bys řekl švec*, *mračil se jako kakabus*, *natahovat moldánky*, *ošívat se*, *mráz mu šel po zádech*, *nevěřit za mák*, *jít domů s nepořízenou*, *stěžovat si na oko*, *hořet nedočkavostí*, *za zrnko máku chytrosti*, *vrtat hlavou*, *není na tom zbla pravdy*, *spal jako dudek*, *než by řekl pět*, *dříví na někom štípat*, *mráz mu šel po zádech*, *mít tichou domácnost*, *dělat si z někoho šoufky*, *spustit bandurskou*, *být někde na zapřenou*, *vrátit do poslední mrtě*, *držet hlídku*.

Na několika místech textu je využito aktualizace frazémů, vytvořených patrně k přesnějšímu vystižení situace: – *šel ...co kopyto kopyto mine*; *svátky utekly*, *jako by je s holí honil*; *topiči to slušelo jako čertovi*; *měl starost těžkou jako kovářský perlík*; *klepla ho přes nos vůně modrého zeli*; *sčítám hrušky s jablíčkama*. K jazykovému ozvláštňení jsou určeny slovní hříčky: *o kapánek huř*, *či spíš o dva*, *ne-li o tři*; *neřekl ani slůvko*, *natož slovo*; *o podivných věcech*, *které se děly z ničeho nic*, *nebo spíše z ničeho*, *ale nikdo nevěděl*, *z čeho*; *starosta měl starost*; *sbalí si své saky*, *nezapomene ani na paky* (sbalit si saky paky); *ani zrnko máku*, *natož drobeček housky*; *třásl se o něco víc než nejbojácnější osika* (třást se jako osika); *rok utíkal jako voda* – *tedy o něco pomalejší voda*, *než utíkají prázdniny*; *oči i uši měl na štopkách*. Občas může mít čtenář dojem, že autor neopomene využít žádné příležitosti k tomu, aby ukázal, jak je čeština bohatý jazyk,(6) a některé jazykové posuny se tak mohou jevit jako poněkud předimenzované.

Důležité místo v pohádkách zaujímají zázračné formule – zaklínadla, která jsou v dané pohádce utvořena tak, aby byla přístupná dětskému uvažování: *Cestum peklum volnum. Lepidum obrum dlažbum festum. Lepidum rukum stropum festum. Lepidum nohum podlahum festum*.

Pro zvýraznění textu využívá autor především expresivity lexikální, např. *ceremonie* (zvyklosti při slavnostech), *brečet*, *klimbat*, *řehonit se*, *odfrknutí*, *bafnout*,

kabrňák, d'obat rozinky, ušmudlaný, coural, patálie, sežrat, Talián, mudrovat, pochlapil se, špacíruj, zahudroval, šlamastyka, festovní. Jako v každé pohádce, najdeme i ve sledovaném textu řadu deminutiv: *heboučká, běloučká peřina, v teploučku, klouček, chybička, škopíček, maličko, hrníček, každičký, pod vrbičkami, malý raneček, sáčko, maličký, postavička, lehoučké střevíčky, tichounce, hnedlinko, lehoučké příklady, měsíček, uhličko, kapička, kousíček po kousíčku, beránkové obláčky, kousíček odvahy, kratičká chvílička, maličko, zlehýnka, sněhové hvězdičky, všecičko, trošičku, staříčkový, čarodějnička, čtvrtodinka* a nechybí ani čapkovské synonymické řady: *brblat-hudrat-křičet-řičet-řinčet řetězem, příštipkář-břídil-hudlař-packal a nedouk.* Na rozdíl od svého slavného krajana V. Čtrvrtka (4) dává autor přednost užívání slov domácího původu, popř. zdomácnělých. Cizí slova se vyskytují pouze okrajově a jsou všeobecně známá: *to je unikum, udělat utrum, bylinkové thé, poslat expres* a nespisovné *arest* (vězení).

Kolorit doby, školu v 1. polovině 20. stol., dokreslují i dobové výrazy z různých časových vrstev: *pan řídící, paní řídící, panímáma, modistka, vizitace, preclikářka, ponocný, obecní strážník, nedat uctivost* (nechovat se uctivě), *oficína, cvikr, na rynku, mlsoť* (pamlsek), oslovení *paní starostová, měl bych o tom povědomost, hodinky rosskopfsky, solingenská břitva, krasopis, mít smutek za nehty* (špínu), *uhlák, dřevník, trhovci, mandel, mošna, kápě, pocestný, nelilo jako z konve, ale spíš z lejty.* Současný svět a jeho atributy probleskují ve slovních spojeních, jako např. *živnostenský list, jarní únava, vyhlídkový let,* odkaz na příručku *Gutha–Jarkovského o slušném stolování, maminka–čertice neudržela slzy a rozmazala si řasy, byl vytvořen Sakulajdův pohár v dámě* a vodník používá *francovku,* protože *když je někdo pořád ve vlhku, dostane revma.*

V analyzované knize jsou uplatněny nenápadně i prvky biografické, např. jména dětí a vnučat. Školní prostředí působí autenticky, přirozeně. Je vidět, že autor popisované prostředí dobře zná. Zná rovněž město Jičín, odkud pochází, a školu před 50 lety, do níž kdysi chodil. Právě tam někde je umístěn děj této pohádkové knížky, i když struktura společnosti (starosta, radní, modistka, ponocný) odpovídá době dřívější. Vzhledem k věkovému rozpětí potenciálních čtenářů je obtížné zaujmout jednoznačný postoj k adekvátnosti zvolených ilustrací (K. Motyčková). Podle vyjádření učitelů jsou pro 8–9leté děti příliš odtahité na to, aby je získaly k četbě knihy. Pro vyšší věkový limit (13–14 let) mohou kolážové obrázky pomoci dotvářet dojem z právě přečteného textu.

Sobotkova pohádková kniha není pojata mentorsky, nepoučuje se vztyčeným prstem, ale zásady slušného chování z textu nenásilně a samozřejmě vyplývají. Není divu, že rukopis knihy získal 1. cenu v soutěži Číst je dobré o nejlepší prozaický text pro děti od 8 do 14 let. Vypsalo ji občanské sdružení Centrum Čítárna, které vzniklo roce 2003 na podporu dětského čtenářství. Kultivované vyprávění O čertu Pepiášovi je inspirativní jak pro dětské čtenáře, tak pro učitele a rodiče. Vzhledem k tomu, že jde o pohádku s tzv. otevřeným koncem, lze předpokládat její pokračování.

Poznámky

- 1) SOBOTKA, JAN (*1944, Jičín), absolvoval obor čeština–historie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Řadu let působil jako středoškolský učitel, v současné době je ředitelem Obchodní akademie v Olomouci. Knižně vydal dvě sbírky aforismů (1999, 2005) a pohádkové příběhy O čertu Pepiášovi. Rovněž se autorsky podílel na edicích ze starší české literatury. Na Haškově Lipnici zvítězil v soutěži o Haškův džbán (1987).
- 2) MARTINEC, I. *Proměny ve stylizaci jazyka postav v pohádkové próze pro děti*. In *Spisovná čeština a jazyková kultura 1993*. Praha 1995, s. 261–264.
- 3) V této souvislosti se nabízejí Čapkova slova (viz Marsyas): „Teprve slovním vyjádřením sepneme své myšlenky nebo představy v uzavřené kontinuum logického soudu nebo dějového sledu.“
- 4) Viz KROBOTOVÁ, M. *K výzkumu jazyka literatury pro mládež*. In *Český jazyk a literatura 4*, 1983, s. 7–25.
- 5) Na Moravě straší v pohádkách jiná strašidla než „hejkal“.
- 6) Z podobného důvodu vytvářel K. Čapek své rozsáhlé synonymické řady.

Použitá literatura

- 1) ČAPEK, K. *Marsyas čili na okraj literatury (1919–1931)*. Praha: Čs. spisovatel, 1971.
- 2) FRYNTA, K. *Kdyby čert na koze jezdil*. Praha: Ostrov, 2005.
- 3) KROBOTOVÁ, M. *K výzkumu jazyka literatury pro mládež*. In *Český jazyk a literatura 4*, 1983, s. 7–25.
- 4) *Literatúra pre deti a mládež v procese I. Rozprávkový žáner*. Univerzita Konštantína Filozofa: Filozofická fakulta v Nitre, 1998.
- 5) SOBOTKA, J. *O čertu Pepiášovi*. Praha: Svoboda Servis, 2005.

TEXTOVÁ STRÁNKA POPULÁRNÍCH PÍSNÍ

Kamila Kolláriková

Resumé: Příspěvek pojednává o současné české populární písňové tvorbě a zkoumá její textovou stránku. Představuje výsledky dotazníkového šetření, provedeného mezi žáky 2. stupně základní školy v České republice a Německu, zaměřeného na zjištění oblíbených hudebních interpretů a jejich písní. Dále se zabývá textovým rozbořem oblíbených skladeb a poukazuje na možnosti didaktického využití.

Klíčová slova: *současná písňová tvorba, oblíbení interpreti, texty písní, didaktické využití*

Summary: *The work describes the contemporary popular Czech music scene with focus on the lyrics. The work lists the results of a questionnaire poll conducted among the pupils of elementary schools in the Czech Republic and Germany focused on finding their favourite music bands / singers and their songs. Furthermore, the work deals with textual analysis of popular songs with the emphasis on didactic usage and interdisciplinary relations.*

Key words: *modern Czech songs, favorite interpreter, lyrics of popular Czech songs, didactic usage*

Úvod

V současné české společnosti zaznamenáváme fenomén spojený s mediální propagací podle našeho názoru nekvalitní tvorby, nejen v oblasti písňové produkce. Domníváme se, že v dnešní době lze v České republice pozorovat výrazný kulturní úpadek. Jedním z průvodních jevů souvisejících s touto skutečností je pokles úrovně kultury mluveného projevu, který se odráží zejména v užívané slovní zásobě. Pozorujeme zvýšenou frekvenci výskytu nevhodných výrazů, jež se zcela běžně objevují v televizních pořadech, v rozhlase, pronikají do písňové hudební tvorby, a přecházejí tak do povědomí jednotlivých mluvčích.

Chtěli jsme proto zjistit, jakou českou moderní písňovou produkci upřednostňuje dospívající mládež, a zaměřili jsme se zejména na znalost textů oblíbených písní. Předpokládali jsme, že většina dotázaných bude vyhledávat mediálně propagovanou, z textového hlediska podprůměrnou tvorbu, a že znalost slov poslouchaných písní bude povrchní. Očekávali jsme tedy, že textová stránka nebude představovat rozhodující kritérium pro výběr poslouchané hudby. Na podporu uvedených hypotéz byl proveden výzkum formou dotazníkového šetření, zaměřený na věkovou skupinu žáků 2. stupně základní školy v České republice a v Německu.

Dotazníkové šetření v České republice

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 112 respondentů ve věku 11–15 let, z toho 65 dívek a 47 chlapců. Všichni jsou žáky primy až kvarty Gymnázia v Kojetíně, to odpovídá 6.–9. třídě 2. stupně základní školy. Dotazník obsahoval 10 položek, jež měly postihnout co největší množství faktorů, které mohou respondenty ovlivňovat při výběru hudebních interpretů. Za hlavní považujeme zálibu v poslechu hudby, hře na hudební nástroj, zpěvu a četbě.

Ve volném čase poslouchá hudbu cíleně 34 % respondentů, u zmíněného počtu dotázaných předpokládáme jistou vyhraněnost muzikálního vkusu.

Respondenti zkoumaného vzorku potvrzují rčení *Co Čech, to muzikant*, hře na hudební nástroj se věnuje 70 % dotázaných. Jsme toho názoru, že jedinci, kteří dokáží hudbu aktivně vytvářet, k ní získají jiný vztah, než jedinci v tomto směru pasivní. „*Vždyť vlastní, třeba i nedokonalá reprodukce vede přece k hlubšímu poznání skladby, k jejímu soustředěnějšímu poslechu v profesionálním provedení, a tím i k hlubšímu prožitku.*“ (1) U jednotlivců, jež hudbu aktivně vytvářejí, předpokládáme kritický přístup ve výběru poslouchaných skladeb, plynoucí z širšího vzdělání v dané oblasti.

Aktivní zkušenost v pěvecké oblasti (sborový či sólový zpěv) uvádí 20 % respondentů, převážně jde o dívky.

Předpokládáme, že výběr poslouchaných písní ovlivňuje i míra „sečtělosti“. Čtenáři knih by měli projevovat náročnější požadavky na textovou stránku písní. Četbě věnuje volný čas 29 % respondentů.

Žáci zkoumaného vzorku splňují podle našeho názoru předpoklady pro výběr kvalitní písňové tvorby. Na základě vyhodnocení výsledků výzkumu jsme ale došli k závěru, že tomu tak není. Respondenti označovali převážně hudební interprety, jež jsou mediálně propagováni a úroveň jejich tvorby se pohybuje v oblasti průměru. Citace textu bylo schopno 55 % dotázaných a nutno přiznat, že popsané úseky písně nesvědčily o pouhé povrchní znalosti slov skladby. Několik respondentů nevedlo přímou citaci, ale naznačilo, o čem pojednává obsah písně.

Oblíbení interpreti a písně

Nejvíce příznivců (20 %) se vyslovilo pro rockovou skupinu Kabát. Toto zjištění podporuje tvrzení, že „Češi jsou rockový národ“. Důvody volby kapely Kabát zněly takto: *protože má pěkné české rockové písničky; maj good písničky; byla to první rocková skupina, kterou jsem slyšela; má dobré texty a hudbu; zpívá moderní styl, který se poslouchá.* Text uvedl jako důvod volby pouze jeden dotázaný. 4 % respondentů si získala píseň skupiny Kabát *Burlaci*. Název skladby *Burlaci* zní zajímavě už z toho důvodu, že se nejedná o zcela obvyklé a srozumitelné slovo. Zvědavý posluchač může pátrat po významu označení a zjistit, co se za ním skrývá. Internetový vyhledávač mu během minuty nabídne vysvětlení. „*Burlak (též burlák) je ruský člověk – tahač lodí nebo vorů proti proudu řeky, nejčastěji byli používáni na řece Volze. Objevili se na konci 16. století a v průběhu 17. století. Slovo burlak pochází z tatarského slova buj dak – bezdomovec. S postupným vývojem železnice toto povolání ztrácelo svůj smysl.*“ (2)

Autor textu písně srovnává život člověka s útrapami ruských burlaků (*Není to lehký /.../ Jsme jako oni, už nezbejvá nám tolik sil / Když svoje lodě proti proudu táhnem*). Slova jsou řazena do veršů se střídavým rýmem (*vydrží / kůží, táhnou / vadnou...*), který se však neobjevuje pravidelně. V textu se vyskytuje několik metaforických označení, např. *otroci řeky* (burlaci), *tanec smrti s medvědem* (smrt) nebo *lidi jsou andělé a nebo draci*. Píseň chce patrně poukázat na to, že každý člověk musí

čelit nějakým problémům. Slova uvedená skladby skupiny Kabát považujeme za zdařilá.

Za zmínku stojí rozhodně i písňová tvorba kapely Kryštof (vedla ji 3 % respondentů), zejména jejího textaře Richarda Krajčá (vzdělaného hudebníka a herce), jenž se často inspiruje dílem velkých osobností literární historie, např. W. Shakespearem. Důkazem toho je kompoziční struktura skladby *Rubikon*, jež je napsána formou sonetu. Mezi hudební interprety, jež prezentují hodnotnou textařskou tvorbu, lze jistě zařadit i Jaromíra Nohavicu. Ten ale není mezi dotázanými žáky příliš oblíben, vyslovilo se pro něj pouze 1,8 % respondentů. Skupinu Kryštof a zpěváka Jaromíra Nohavicu považujeme za představitele kvalitní písňové tvorby na současné české hudební scéně.

Mladá zpěvačka Ewa Farná byla schopna oslovit 14 % respondentů. Zatímco dívky argumentovaly frázemi: *zpívá krásně; je v mém věku; má krásný hlas*, zhodnotil mladou interpretku jeden z hochů takto: *má pěkný prsa*. 8 % respondentů zaujala píseň *Měls mě vůbec rád* zpěvačky Ewy Farné. Text skladby je vystavěn na základě pravidelného schématu, uplatňujícího střídavý rým (*přide / vyjde, sám / neovládám, víra / neumírám...*). V textu lze zachytit několik hovorových tvarů sloves (*přide, měls, řek*), které mají zřejmě za cíl přiblížit se určité věkové skupině posluchačů. Obsah prvních dvou veršů (*Zavolá, nebo přide / prostě řek, jak to vyjde*) lze pochopit bez potíží, ovšem co znamená následující rým (*doufám, že si sám / svůj klid neovládám*), zůstane zřejmě tajemstvím. Mezi prvními dvěma a následujícími dvěma verši nenacházíme jakoukoli příčinnou souvislost, postrádáme koherentní funkci textu – proč zpěvačka *doufá, že je sám?* Spojení *úsměv, ten předem vzdám* ve třetí sloce opět nelze plynule zařadit do dějové linie skladby. Domníváme se, že toto vyjádření nemá smysl – je vůbec možné *vzdát úsměv?* Slovní vyjádření, o jejichž významu pochybujeme, je možno v písni hledat dál, všimněme si zřejmého významového protikladu ve třetí strofě. Zpěvačka vznáší otázku *Tak měls mě vůbec rád?* a vzápětí konstatuje *to nedovolím, vím že můžu řvát*. Jaký skrytý význam v tomto spojení tkví? Co vlastně nechce dovolit, aby ji měl, nebo neměl rád? A z jakého důvodu chce Ewa Farná *řvát*? V podobně nesmyslné linii probíhá celý text písně, takže přemýšlíme o tom, čím asi mladá interpretka upoutala posluchače? Odpověď přináší argumenty uváděné respondenty, jež se soustředí zejména na vzhled, věk a pěkný hlas zpěvačky. Žádný z dotázaných se nevyjádřil k textové stránce písně.

15 % dotázaných oslovila tvorba „rapera“ Gipsyho. Většina respondentů byla schopna popsat důvod volby tohoto „zpěváka“, např. *je boží; sranda; je to dobrá hudba; má pěkné písničky; má dobrou rap; má dobré písničky (texty); „prostě nej“*. Gipsy doposud nepatří ke „stálícím“ české hudební populární scéně a domníváme se rovněž, že velkému okruhu veřejnosti není vůbec znám. Gipsyho tvorba je podle našeho názoru směřována zcela konkrétní skupině posluchačů, překvapuje nás, že se s ní setkáváme i v okruhu žáků „výběrové“ školy.

Největší množství informací o zmíněném zpěvákovi lze získat patrně na internetu. Za všechny publikované texty uvádíme alespoň krátký úryvek, zveřejněný na internetové stránce určené příznivcům hip hopu. „Čus lidi. Myslím že, není třeba představovat skvělého rapera z Čech. Jo jmenuje se GIPSY. Ale jen pro nováčky – GIPSY je romského původu a svou rapovou kariéru začal dělat ve svých 13 letech... Prostě a jasně GIPSY je supřej raper, který si určitě zaslouží RESPEKT.“ (3) Zajímavé je povšimnout si jazyka, jímž je daná internetová informace zprostředkována. Již samotné oslovení „čus“ vypovídá o věkové skupině adresátů – domníváme se, že tento pozdrav je rozšířen zejména mezi dospívající mládeží. Neobvyklá je v textu

i kombinace prvků hovorového a spisovného jazyka, např. ve spojení *suprovej raper, který bychom na místě slova který očekávali spíše jeho hovorovou variantu kterej*.

Píseň *Černá kronika* „zpěváka“ Gipsyho a Kunnyho označilo 10 % respondentů za svou nejoblíbenější skladbu. Tento úspěch lze přičíst snad celkové kompozici textu, jež připomíná bajku, pomineme-li skutečnost, že v příběhu nevystupují zvířata. Hlavní aktér se v průběhu děje dopustí chyby, má pohlavní styk s neznámou dívkou. Následkem toho onemocní zřejmě žloutenkou typu C a umírá (*tenhle černej kluk ted' chcípá na céčko omámen*). Na konci příběhu se posluchači dostává ponaučení (*jaký z toho tkví ponaučení, to doufám každej z vás zcela jistě ví...*), které poukazuje na to, že mladík měl použít některou z forem ochrany, aby riziku nákazy pohlavně přenosné nemoci zabránil. V uvedené citaci textu písně je chybně užita vazba slovesa *tkvět* (tkvět v něčem, ne *tkvět z něčeho*). Krylovovy nebo La Fontainovy bajky zřejmě dnešní mládež neoslovují, a proto je nucena hledat nové tvůrce zmíněného žánru, Gipsy představuje možná právě jednoho z novodobých autorů bajek.

Rapeři dokázali do své skladby zakomponovat střídavý rým, i když jeho výskyt není zcela pravidelný (*klove / metropole, tlup / vstup, ano / zaděláno*). Nezasvěcený posluchač může být při prvním setkání s projevem uvedených interpretů šokován, zejména z důvodu přemíry vulgarismů vyskytujících se v textu.

Zajímavé je, jak respondenti zdůvodnili výběr písně – uvádíme několik příkladů: *prostě good rap, skvělý text, dobrá písnička, je to o realitě, má dobrý text, sranda*. Za jediný argument, který v sobě skrývá něco hlubšího, lze považovat tvrzení, že píseň je *o realitě*. V běžném životě popisované situace jistě nastávají. K jejich vylíčení je však možné využít jiných jazykových prostředků, než těch, které volí zmínění „zpěváci“. Této skutečnosti jsou si vědomi zřejmě i respondenti, protože žádný z nich nechtěl uvést úryvek textu jmenované písně. Dotazovaní komentovali skladbu takto: *má dobrý text, ale radši ho psat nebudu* nebo *vim o čem je, a proto to radši nenapišu* (pozn. text je autentický, chyby nejsou záměrně opravovány). To, že respondenti považují text písně za *skvělý*, ale zároveň odmítají uvést jeho část, považujeme za paradox.

Výsledky výzkumu v Německu

Vyplnění dotazníků se zúčastnilo 36 žáků šestých tříd v Internationale Gesamtschule Heidelberg. Jedná se o školní zařízení, v němž jsou společně vyučováni žáci s různými schopnostmi, tzn. Gymnasium, Realschule, Hauptschule (v českém prostředí těmto třem typům přibližně odpovídá gymnázium, základní a zvláštní škola). Pouze 22 % respondentů uvedlo, že hraje na nějaký hudební nástroj, 28 % dotázaných se věnuje sborovému zpěvu. Zkoumaný vzorek respondentů nelze považovat za příliš muzikální.

59 % dotázaných nemá oblíbeného německého hudebního interpreta. Nejoblíbenějším německým zpěvákem se stal raper Bushido, kterého uvedlo 31 % respondentů. Zmíněný interpret v Německu vyvolává rozporuplné reakce a jeho tvorba je srovnatelná s produkcí rapera Gipsyho v České republice. Lze tedy najít určitou paralelu mezi výběrem interpretů v českém a německém prostředí.

Důvody, jež respondenty vedly k volbě Bushida, zněly takto: *weil ich auf Hip Hop stehe* (líbí se mi hip hop), *er ist einfach der Beste* (je nejlepší), *weil Bushido gute Music macht und viel Geld hat* (protože Bushido „dělá“ dobrou hudbu a má hodně peněz), *weil er gute Lieder und Texte schreibt* (protože píše dobré písničky a texty), *weil er gut singen kann und geile Texte schreibt* (protože umí dobře zpívat a píše skvělé texty) atd. Respondenti uvedli dále pouze dva německé hudební tvůrce, zpěvačku La Fee a skupinu Rosenstolz.

Didaktické využití

Domníváme se, že písňové texty mohou být ve výuce velkým přínosem, zejména díky možnosti uplatňování mezipředmětových vztahů. Podle našeho názoru mohou výrazně zvýšit **motivaci** žáků, zejména v případě, že vyučující použije slova skladeb, jež jsou žákům blízké. Významný motivační účinek přisuzujeme poslechu dané písně, který by měl předcházet rozboru jejího textu. Za vhodné považujeme pracovat s texty současné populární hudby, jež žáky oslovují, ať už v pozitivním či negativním směru. Předpokládáme, že vyvolané emoce dokáží motivovat k následné **komunikaci** a vyjadřování postojů vůči hudební a textové stránce skladby.

Výhodou využití písňových textů ve výuce českého jazyka je možnost textového rozboru skladeb. Žáci při něm uplatní své znalosti, zejména z oblasti literární teorie. Písňové texty mají často formu verše, obsahují figury a tropy, s jejichž učením a poznáváním mají žáci často problémy. Určování uvedených literárně-teoretických jevů na dílech poezie, žákům často nesrozumitelné a vzdálené, může být usnadněno využitím jiného typu textu. Na slovech písní je možno demonstrovat i jevy gramatické (např. elipsa) nebo různé prvky textové lingvistiky (např. koherence a koheze). Důležitý je v tomto ohledu výběr skladby, který je úkolem učitele. V současné populární hudbě se vyskytuje mnoho skladeb, jež mohou být didakticky použity s obtížemi, často totiž neobsahují žádné jevy z oblasti literární a gramatické teorie či textové lingvistiky.

Za důležité považujeme představení kvalitních textů z českého kulturního prostředí (např. Voskovec, Werich), na nichž lze demonstrovat naše požadavky vůči žákům (např. vyhledávání tropů a figur). Za vhodné pokládáme umožnit žákům přinést a představit text jejich oblíbené písně a dále s ním pracovat. Domníváme se, že srovnáváním různých textů přivedeme alespoň některé jedince k tomu, aby přemýšleli nad slovy skladeb, jež poslouchají.

Předpokladem pro úspěšné zařazení písňových textů do výuky je profesní kompetence učitele českého jazyka, zároveň časová dispozice, nutná k přípravě materiálu. Písňové texty lze uplatnit ve výuce českého jazyka, cizích jazyků, v hudební výchově, ale i v dějepise, občanské výchově apod.

Závěr

Na základě výzkumu, provedeného formou dotazníkového šetření mezi žáky druhého stupně základní školy v České republice a v Německu, docházíme k závěru, že respondenti poslouchají zejména písňovou tvorbu mediálně propagovaných hudebních interpretů, jež se často vyznačuje průměrností jak po stránce textové, tak hudební.

Hypotéza předpokládající pouze povrchní znalost slov oblíbených písní potvrzena nebyla, dotázaní byli většinou schopni uvádět přesné citace jednotlivých textů. Domnívali jsme se, že výběr poslouchaných interpretů bude ovlivněn aktivní hudební zkušeností respondentů (tj. zpěv a hra na nástroj), ale tento předpoklad nebyl potvrzen. Například hře na nástroj se věnují takřka 3/4 dotázaných, přesto volí k poslechu skladby zcela průměrné až podprůměrné písňové tvorby.

Na základě vyhodnocení výsledků výzkumu jsme zaznamenali, že mezi poslouchanými interprety převažuje písňová tvorba odpovídající průměru, lze najít i tvůrce výrazně nadprůměrné, a naopak výrazně podprůměrné.

Možné srovnání výzkumu provedeného v České republice a v Německu přináší několik zajímavých zjištění. Jde zejména o množství respondentů věnujících se hře na hudební nástroj či o oblibu poslechu hudební tvorby v mateřském jazyce.

Docházíme k závěru, že písňové texty jako didaktický prostředek nabízí velkou možnost uplatnění v mnoha vyučovaných předmětech na 2. stupni základní školy, lze je výborně využít v rámci vytváření mezipředmětových vztahů.

Poznámky

- 1) BARTOŠ, Z. *Hudba volá SOS*. Praha: Panton, 1969, s. 15.
- 2) <<http://encyklopedie.seznam.cz/heslo/471935-burlak>>, aktualizováno 4. 2. 2007, citováno 11. 3. 2007.
- 3) <<http://prostehiphop.blog.cz/0602/gipsy>>, aktualizováno 13. 2. 2006, citováno 4. 3. 2007.

NĚKTERÉ PŘÍKLADY NEBEZPEČNÝCH KOMUNIKAČNÍCH PRAKTIK A MEDIÁLNÍ VÝCHOVA

Kamil Kopecký

Resumé: Příspěvek se zabývá vlivy informačních a komunikačních technologií na děti a mládež v oblasti elektronických médií a elektronické komunikace. Zaměřuje se zejména na vlivy spamu a hoaxu, na tzv. sms spoofing a další synchronní a asynchronní komunikační nebezpečí.

Klíčová slova: e-komunikace, mediální vzdělávání, hoax, spam, cyber grooming, sms spoofing

Summary: The article focuses on influences of ICT on children and pupils in a scope of e-media and communication. It aims on various impacts of spam, hoax, SMS spoofing and other synchronous and asynchronous communicative danger.

Key words: e-communication, media education, hoax, spam, cyber grooming, SMS spoofing

1. Děti, mládež a e-média

Vlivy moderních technologií na děti a mládež patří k velmi populárním tématům, diskutovaným na stránkách odborných i populárně naučných časopisů, stejně jako v denním tisku či dalších masmédiích. Desítky výzkumů dokazují, že děti tráví velké množství času u televizních obrazovek, další podstatnou část dne tráví surfováním po internetu či hraním počítačových her, nečtou knihy a stále více se stávají příslušníky „screenage“ – tj. tráví většinu času před obrazovkami svých počítačů či televizorů. Lze samozřejmě popsat desítky stran o negativním vlivu médií na děti, znovu a znovu dokazovat úpadek dětského čtenářství a apelovat na rodiče, aby se svými dětmi trávili volný čas. To však není úkolem tohoto příspěvku. Pokusíme se ale systematizovat možné pozitivní a negativní vlivy e-komunikace a rozdělit je do systému, ve kterém si každý může svůj názor na daný problém vytvořit sám.

Na prvním místě je třeba říci, že děti vyrůstají v naprosto jiných podmínkách, než vyrůstali jejich rodiče. Je to dáno na jedné straně mohutným boomem informačních a komunikačních technologií, na straně druhé přístupem společnosti k rodině. V roce 2002 mělo osobní počítač přibližně 25 % českých rodin (Statistická ročenka České republiky 2005/2006), v roce 2004 již 30 %, stejnou tendenci lze pozorovat i v oblasti připojení domácností k internetu (v současnosti zejména vysokorychlostnímu). Informační technologie jsou tedy stále více dostupné a je snadné využívat jejich potenciálu.

Proč jsou komunikační technologie pro děti tak přitažlivé?

1. ICT technologie jsou obrovským zdrojem zábavy, pomáhají dětem překonat nudu.
2. ICT technologie jsou pro děti zdrojem poučení, pomáhají dětem se získáváním informací.
3. ICT technologie umožňují pružnou a okamžitou komunikaci.
4. ICT technologie maže bariéry mezi světem dospělých a dětí.

Dítě tedy vnímá informační a komunikační technologie jako vše, co mu umožní překonat nudu, co ho pobaví a co mu umožní navázat virtuální sociální kontakt nejen s vrstevníky. Vlivy ICT technologií lze rozdělit do klasického schématu na pozitivní a negativní.

Pozitivní vlivy ICT technologií na děti a mládež v ČR

1. ICT technologie ve spojení s internetem umožňují velmi snadno vyhledávat informace, využitelné pro vzdělávání, osobní rozvoj apod.
2. ICT technologie umožňují vzdělávat se zábavnou formou (různé vědomostní a vzdělávací hry), soutěžit s vrstevníky, hrát o odměnu (jde o silnou motivaci).
3. ICT technologie umožňují dětem vytvářet virtuální sociální skupiny s vrstevníky (například prostřednictvím ICQ, chatu apod.).
4. ICT technologie rozvíjejí logické myšlení uživatelů.
5. ICT technologie umožňují dětem získat nové dovednosti (např. při práci s počítačem), které upotřebí v reálném životě.

Negativní vlivy ICT technologií na děti a mládež v ČR

1. ICT technologie ve spojení s internetem umožňují velmi snadno vyhledávat informace, což ovšem vede k tomu, že děti (ale i dospělí) velmi často informace pouze převezmou, bez kritického přehodnocení, bez pochopení jejich podstaty, bez vlastní reflexe apod.
2. ICT technologie jsou „žroutem času“ – velké množství uživatelů tráví před monitorem značnou dobu a jsou odtrženi od okolního světa.
3. ICT technologie vyvolávají závislosti.
4. ICT technologie způsobují problémy spojené s verbální a sociální komunikací.
5. ICT technologie umožňují dětem vytvářet virtuální skupiny s vrstevníky, ve kterých nemusejí řešit konflikty – nerozvíjejí sociální inteligenci.
6. ICT technologie mají negativní vliv na fyzický stav dětí (obezita, páteř, zrak, bolest hlavy apod.).
7. ICT technologie lze zneužít pro tzv. cyber-grooming a další nebezpečné komunikační praktiky.
8. ICT technologie svádějí k hraní počítačových her.

Důležité je nyní stanovit význam pozitiv a negativ a porovnat je mezi sebou. Osobně zastáváme názor, že pozitiva využívání ICT u dětí převažují nad negativy. Znalost využívání ICT a internetu patří k základům lidské gramotnosti a samozřejmým požadavkům současné společnosti. Proto nelze tyto technologie ignorovat, spíše děti při práci s počítačem usměrňovat a nabízet jim možnosti efektivního využití dostupných technologií.

2. Nebezpečí, spojená s elektronickou komunikací

S elektronickou komunikací je spojena řada nebezpečí, který jsou pravidelní účastníci e-komunikace velmi často vystavováni. Potenciální nebezpečné komunikační praktiky lze rozdělit na nebezpečné jevy, spojené s *asynchronní* a *synchronní* komunikací. Mezi asynchronní nebezpečí patří *spam/hoax*, *sms spoofing*, *bullying*, *flaming*, *phishing*, *cyber stalking* a například *g-bombing*. V rámci synchronní komunikace je (zejména pro děti) nebezpečný *cyber grooming*.

Základními prostředky pro fungování těchto jevů jsou:

- a) **efektivní využití jazyka,**
- b) **absence kritického myšlení u dětí (mediální negramotnost),**
- c) **základní principy mediální komunikace.**

Kombinace těchto prostředků a předpokladů je velmi efektivní, a proto tedy potenciálně nebezpečná. Pokus bychom si měli shrnout základní principy mediální (ale i komerční) komunikace, dostaneme se ke třem klíčovým bodům:

- a) **nastolíme problém a zveličíme jej,**
- b) **vyhlédnutou oběť do problému osobně zaangažujeme,**
- c) **vzbudíme u oběti potřebu problém řešit.**

Ten, kdo zažil rozhovor s pojišťovacím agentem, jistě tyto jednoduché a účinné principy zná. Podobným způsobem funguje i komunikace postavená na elektronických platformách (internet). Zde rovněž pracujeme s problémem (představou o problému), do kterého komunikanty osobně zaangažujeme (např. *jsi tlustá, nechápu tě rodiče, nikdo ti nerozumí, rodiče ti nechtějí koupit to či ono*).

Ze širokého tématu jsme vybrali několik příkladů asynchronních a synchronních nebezpečí.

A. SPAM A HOAX

Spam je obecný výraz pro hromadně rozesílanou, nevyžádanou elektronickou poštu. Nevyžádaná komunikace není výjimečná pouze pro internet, většina z nás pravidelně dostává nechtěnou poštu nebo je bez předchozího vyžádání kontaktována telefonicky. Internet se však liší tím, že mnoho uživatelů v současnosti dostává více nevyžádaných e-mailů než užitečných. Výsledkem pak je, že e-mail přestává být vnímán jako rychlý a efektivní nástroj komunikace.

K spamu se často řadí i tzv. hoaxy – poplašné zprávy. Mezi ně například patří hoax o dárcích kostní dřevě, o obětech tsunami, tzv. africké dopisy, slibující peníze za provedení finančních transakcí, oznámení internetových loterií o vašem zaručeném vítězství atd. Seznam různých hoaxů naleznete na internetových stránkách <http://www.hoax.cz/cze/>.

Z výzkumu společnosti Symantec (jeden z největších výrobců antispamových a antivirových programů) vyplývá, že čtyři z pěti dětí, které mají přístup k internetu a využívají elektronickou poštu, dostávají spamy naprosto nevhodného charakteru, které jim online nabízejí drogy, návody jak rychle zbohatnout či přístup k pornografii. 80 %

děti spam/hoax přeposílá dál. Děti si spam čtou, zejména tehdy, obsahuje-li (často nechutné) obrázky. Hoaxy vyvolávají u dětí strach, obavy a nedůvěru, tedy efektivně fungují. Typickým příkladem takto fungujícího hoaxu jsou „infikované jehly“.

Hoax – Infikované jehly

Tato informace může být velmi užitečná: Stalo se to v Paříži. Před několika týdny v jednom kine si sedla jedna osoba na něco pichajícího na sedadle. Když vstala, aby zjistila, co to bylo, našla jehlu zapichnutou do sedadla, na které byl připevněn tento vzkaz: "Prave si byl nakazen HIV". Kontrolní středisko chorob /v Paříži/ zaznamenalo v poslední době mnoho podobných případů v mnohých dalších městech. Všechny testované jehly byly HIV pozitivní. Středisko taktez udává, že takoveto jehly byly nalezeny i na veřejných bankomatech. Zadame kazdeho, aby byl v takovych pripadech obezretny. Meli byste si pozorne prohlednout kazde verejne sedadlo/zidli s nejvetsi opatrnosti. Starostlivy vizualni pohled by mel stacit. Zaroven vas zadame, abyste tuto zpravu podali co nejvyssimu poctu vasich blizkych, pratel i znamych, které tak upozornite na toto nebezpeci. Diky.

Hoax – Miminko s rakovinou mozku



PROSIM TĚ POMOZ MALÉMU MIMINKU!! A POŠLI TENTO MAIL HODNĚ LIDEM!!

Prosím přečti si to!! Není to žádný otravnýřetězák!! A pošli hodně ale opravdu hodně lidem!!

Malá holčička na obrázku má rakovinu mozku. Společnost AOL za každý odeslaný e-mail daruje 5 centů na její operaci. Prosím, pomozte.

B. SMS SPOOFING

V roce 2004 a 2005 zaznamenal svět případy „falešných SMS“. V praxi to vypadalo tak, že z SMS čísla Vašeho známého přišla neobvyklá SMS – například Váš partner Vám píše, že se s vámi rozchází, Váš šéf píše, že máte vyhazov apod. Většina uživatelů totiž vnímá důvěryhodnost SMS, pokud jsou identifikované číslem osoby, kterou znáte. Každá SMS zpráva v sobě obsahuje několik důležitých údajů – vedle samotného textu zprávy je to čas a datum odeslání, číslo SMS centra odkud byla zpráva odeslána a také telefonní číslo odesílatele. Právě díky tomu pozná příjemce zprávy, kdo ji odeslal. Mobilní telefon jen nahradí číslo jménem, pokud je máte uložené v telefonním seznamu.



C. CYBER GROOMING

Grooming je termín označující chování, které má v dítěti vyvolat falešnou důvěru a připravit ho na schůzku, jejímž cílem je oběť pohlavně zneužít. Grooming je často vázán na veřejný chat. Termín grooming původně označuje „vylepšování se“ – ve spojení s negativní činností je obvykle spojen s dalším atributem – chat grooming, cyber grooming apod. Za grooming bylo již odsouzeno několik pedofilních uživatelů chatu

(obvykle za pohlavní zneužívání nezletilých mladších 13 let). K veřejně i právně odsouzeným groomerům patří např. Michael Wheeler, který byl odsouzen v Cambridge ke třem letům vězení. Jeho strategie byla založena na vzbuzení důvěry, v další etapě následovala návštěva kina s nezletilými, nákup různých dárků pro nezletilé děti, vyvolávání emoční závislosti dětí na jeho osobě (ty pak například lhaly rodičům atd.) apod. Detaily a podrobnosti o celé cause cyber groomingu lze nalézt např. na webu BBC: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/england/2969020.stm.

3. Závěr

Veškeré zmíněné nebezpečné komunikační praktiky jsou pouze příklady toho, s čím se děti a mládež v každodenním styku s médii setkávají. Je na nás, učitelích, abychom je připravili na to, s čím se mohou ve světě elektronické komunikace setkat, abychom je seznámili s nebezpečím a budovali v nich kritický vztah k informacím dostupným prostřednictvím e-médií.

Použitá literatura

- 1) Jirák, J. Úvod do studia médií. Brno: Barrister&Principal, 2003.
- 2) Duspiva, Z. Vliv elektronických médií na děti a mládež ČR v roce 2003. Britské listy. Online: <http://www.blisty.cz/2003/8/20/art15104.html>
- 3) Šimek, R. Sociotechnika (sociální inženýrství). Online: <http://www.fi.muni.cz/usr/jkucera/pv109/2003p/xsimek3sociotechnika.htm>
- 4) Deaver, J. Modrá sféra. Domino, Ostrava 2001.
- 5) Zeman, M. 80 procent dětí dostává nevhodný spam. Lupa, 2005. Online: <http://www.lupa.cz/zpravicky/80-procent-deti-dostava-nevhodny-spam/>
- 6) Internetový portál Čestina <http://cestina.upol.cz>
- 7) Mobil IDNES <http://mobil.idnes.cz>
- 8) Úřad na ochranu osobních údajů <http://www.uoou.cz>
- 9) Chat room paedophile jailed (BBC)
- 10) http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/england/2969020.stm
- 11) SAFT Gross-European survey (2003), www.saftonline.org
- 12) Safer Internet, www.safer-internet.cz

Odkazy

Prezentace příspěvku

NEOBVYKLÁ SLOVA V NÁZVECH UMĚLECKÝCH DĚL

Lenka Koudelová

Resumé: *Cílem příspěvku je poukázat na určité problémy, které se mohou v hodinách literární výchovy při získávání literárně teoretických a literárně historických poznatků, vyskytnout. Tyto problémy byly podloženy výsledky dotazníkového výzkumu, který byl na tuto problematiku zaměřen. Příspěvek by měl inspirovat k efektivnějšímu předávání a osvojování poznatků v hodinách literární výchovy.*

Klíčová slova: *český jazyk, literární výchova, rámcové vzdělávací programy, umělecké dílo, neobvyklé slovo*

Summary: *The target of report is to highlight some problems which can occur during some literature lessons. These problems are well-founded by the result of a survey. The report's main device is inspiration to more effective work in literature lessons while getting academic and historical knowledge for example while forwarding and mastering new information.*

Key words: *Czech language, literature lessons, educational programme, artwork, unusual word*

Úvod

V současné době se na základních školách stále setkáváme se vzděláváním, které je často velmi teoretické a zaměřené na získávání znalostí memorováním. Na druhém stupni základních škol se můžeme setkat s přemírou memorování zejména ve společenskovedních předmětech. Mezi tyto předměty patří i český jazyk a literatura. Jedním z cílů literární výchovy na základní škole je to, aby žáci získali určité literárně teoretické a literárně historické poznatky. Otázka zůstává, jakým způsobem jsou tyto poznatky žákům předávány a jakým způsobem si je osvojují. K efektivnějšímu předávání a osvojování vědomostí slouží řada dokumentů, mezi něž patří v současné době rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Pojetí vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v RVP umožňuje pedagogům využít vlastního tvůrčího přístupu k výuce svého předmětu při zachování rovnováhy mezi cíli kognitivními a formativními. Učitelé mají možnost volby, které učivo budou žákům předávat, jakým postupem budou žákům sdělovat, jaké schopnosti a dovednosti tak budou rozvíjet. Díky novým didaktickým alternativám tak mohou postupovat přijatelnějším způsobem a na základě toho může být výuka pro jejich žáky záživnější a inspirativnější.

Zevrubná znalost literárních děl je důležitá z toho důvodu, abychom dokázali rozlišovat hodnotnou a méně hodnotnou literaturu. Mnohdy se v hodinách literární

výchovy žáci učí z paměti velké množství literárních děl a jejich autorů, aniž by díla četli, znali jejich podstatu.

Jestliže žáci porozumí názvu díla, může to vést k jeho kvalitnějšímu poznání. Název díla může napomoci pochopit, o čem bude dílo pojednávat, co bude hlavním tématem. Ne vždy se však setkáváme s názvy děl, které jsou všem zcela srozumitelné a jasné. V názvech děl se mohou objevovat slova, která jsou zastaralá, hovorová, přežatá z cizího jazyka. Za zamyšlení proto jistě stojí, zda žáci těmto slovům rozumí.

Dotazníkový průzkum

Příprava průzkumu

Uvedená problematika mě zaujala natolik, že jsem se rozhodla provést dotazníkový průzkum zaměřený na to, zda-li žáci základních škol rozumí neobvyklým názvům v jednotlivých uměleckých dílech a nebo se je učí bez hlubšího pochopení.

Dotazník se skládal z devíti neobvyklých slov vyskytujících se v názvech uměleckých děl, jež podávají estetický odraz skutečnosti a vyvolávají intenzivní citový prožitek. Umělecké dílo slovesné je důkaz bohatství a krásy jazyka. Vede čtenáře, posluchače, diváka ke vztahu k jazyku a rozvíjí jeho vyjadřovací schopnosti.

Neobvyklá slova byla vybírána z děl, s nimiž by se žáci měli na základní škole v jednotlivých ročnících seznámit, a to jak z tvorby našich autorů, tak i autorů zahraničních. Sedm titulů bylo z naší literatury a dva tituly z literatury zahraniční. Záměrně převažovala díla z české literatury, jelikož jí je na základní škole věnováno více času než literatuře zahraniční. Z hlediska žánrového se jednalo o díla prozaická, básnická i dramatická.

Realizace průzkumu

U každého slova byly uvedeny čtyři možnosti, z kterých měli dotazovaní vybírat. Správná byla pouze jedna odpověď. Zbývající chybné varianty byly uváděny tak, aby souvisely s oblastí, ze které pochází správná odpověď. Úkolem respondentů bylo u každého slova vybrat, na základě zhodnocení uvedených možností, správný význam neobvyklého slova. Jednotlivé definice neobvyklých slov vycházejí ze *Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost* (nové vydání: Praha: Academia, 2005). Průzkumu se zúčastnilo 150 žáků dvou základních městských škol, kteří navštěvují 8.–9. ročníky.

Vyhodnocení získaných údajů

Panychida

První slovo, které bylo do dotazníku zařazeno, bylo slovo *panychida*, označující smuteční obřad, slavnost na počest zemřelých. Stejnomený název nese i básnická sbírka Viléma Závady *Panychida*. Počáteční reakce respondentů u tohoto slova byly podobné – většina žáků si pod slovem *panychida* představila něco smutného, chladného, vzdáleného. Správný význam tohoto výrazu označilo 35 % dotazovaných. Další nesprávné možnosti, jež měli žáci zhodnotit, byly vybírány tak, aby úzce souvisely s církevní tematikou. Celkem 33 % dotazovaných neznalo správnou odpověď a přiklonilo se k chybné variantě *katolická mše*. Tito respondenti si pod pojmem

panychida představili různé obrazy související se mší (kostel, hlasité chorální zpěvy, varhany). Někteří žáci věděli, že pojem *panychida* souvisí se zemřelými. Pojem zaslechli prý v jednotlivých humanitních předmětech. Bohužel však nedokázali přesně pojmenovat, v jaké souvislosti se zemřelými pojem souvisí, a proto zvolili další chybnou odpověď *den památky zemřelých* (16 %). Stejný počet respondentů jako u předchozí odpovědi označil možnost *úvodní píseň v kancionálu* (16 %). Tuto variantu vybrali žáci proto, že se domnívali, že slovem *panychida* se označuje druh písně zpívané v kostele. Na základě vyhodnocení prvního slova, můžeme říci, že pouhých 35 % žáků ví, co neobvyklé slovo znamená. Zbývajících 65 % dotazovaných se přiklonilo k jedné ze špatných odpovědí.

Kantiléna

Mstivá kantiléna je básnická sbírka Karla Hlaváčka. Neobvyklé slovo, jež se v názvu díla vyskytuje a nad jímž se měli dotazovaní zamýšlet, je *kantiléna*. S uvedeným pojmem se někteří žáci setkali v hudební výchově. Výraz *kantiléna* připomněl žákům určitou věc nebo člověka, které souvisí s hudbou. Ze čtyř nabízených možností získala nejvíce hlasů odpověď *zpěvná melodie* (37 %), což je správný význam slova *kantiléna*. První nesprávnou variantu *hudební nástroj* označilo 25 % dotazovaných. Ti, kteří zvolili tuto možnost, odůvodnili své rozhodnutí tím, že si pod pojmem představili určitý zastaralý strunný hudební nástroj. Pro druhou nesprávnou odpověď *lidový tanec* se rozhodlo nejvíce respondentů (30 %). Z jakého důvodu se rozhodli pro tuto možnost? Zvuková podoba slova *kantiléna* jim navodila asociace ladného, pomalého tance. K poslední chybné variantě *notový sešit* se přiklonilo pouhých 8 % dotazovaných, kteří se domnívali, že *kantiléna* je odborný název pro notový sešit.

Testament

Na základní škole poznávají žáci v literární výchově dílo *Malý a Velký testament*, jehož autorem je Françoise Viollon. Vědí však, co slovo *testament* znamená? Odpověď na tuto otázku měla zjistit třetí otázka dotazníku. Po vyhodnocení lze říci, že 25 % žáků vědělo, co slovem *testament* označuje, jelikož zvolili správnou možnost *poslední vůle, závěť*. Celkem 27 % dotazovaných označilo první nesprávnou odpověď – *člověk, který zanechal závěť*. Obě dvě odpovědi spolu úzce souvisí, avšak *testament* označuje závěť, nikoliv člověka, který zanechal závěť. K chybné možnosti *soubor inteligenčních testů* se přiklonilo 33 % respondentů. Dotazovaní se zřejmě zamysleli nad kořenem slova *testament* a na základě toho odvodili, že uvedené slovo je odvozeno od výrazu *test*. Domnívali se tedy, že pojem *testament* označuje soubor inteligenčních testů. Poslední nesprávná možnost zněla *rukopisy svázané do jednoho celku*, které můžeme označit jako svitek. Zbývajících 15 % respondentů volilo tuto chybnou variantu z toho důvodů, že se řídili zvukovou podobou slov *testament* a svitek.

Krucifix

Další slovo, které jsme do dotazníku zařadili vychází z díla *Tři legendy o krucifixu*. Autorem uvedeného románu je Julius Zeyer. Neobvyklé slovo, které se v názvu objevuje, je slovo *krucifix*. Pod tímto pojmem se většině žáků vybavila situace, kdy se slovo *krucifix* používá jako nadávka. Výrazem se však označuje kříž

s plastikou ukřižovaného Krista. A jak dopadly výsledky po vyhodnocení této části? Více než polovina dotazovaných (57 %) znala správnou odpověď. Respondenti, již zvolili správnou odpověď, se se slovem *krucifix* setkali v literární nebo výtvarné výchově. Druhá nejčastěji zvolená odpověď zněla *místnost určená ke konání modliteb* (15 %). Stejný počet respondentů (15 %) označil možnost *modlitební pomůcka z kuliček na řetízku*, neboli růženec, na němž se *krucifix* nachází. Jednotliví žáci označili jednu z těchto dvou nesprávných odpovědí, protože věděli, že neobvyklé slovo pochází z církevní oblasti. Bohužel však nevěděli, co slovo *krucifix* přesně označuje. Zbývajících 13 % dotazovaných se domnívalo, že slovem *krucifix* se označuje *zpěvník církevních písní*. Respondenti zaměnili opět významy slov *krucifix* a kancionál.

Kantůrčice

Do dotazníku jsme zařadili také pojem *kantůrčice*. Karolína Světlá jím označila jeden ze svých románů *Kantůrčice*. Výraz *kantůrčice* se objevuje spíše v hovorové mluvě a označuje učitelovu ženu, popřípadě učitelku. Dotazovaní mohli neobvyklé slovo zaslechnout v mluvě starší generace. Pouhých 23 % žáků znalo jeho správný význam, se kterým se setkali hlavně v mluvě svých prarodičů. Ze 77 % dotazovaných, kteří odpověděli špatně, se nejvíce žáků přiklonilo k odpovědi *ákoska-pružná hůlka* (36 %). Žáci věděli, že pojem *kantůrčice* pochází z oblasti školství. Slova *kantůrčice* a *rákoska* zhodnotili jako slova, která jsou stará a nepoužívaná, a proto je k sobě přiřadili. Zvuková podoba slova *kantůrčice* vyvolala u některých představu, které se vztahují k něčemu zlému, nepříjemnému. Proto se přiklonili k variantě *zlá, závistivá žena* (26 %). Ti, kteří zvolili variantu *učitelova dcera* (15 %), věděli, že slovo *kantůrčice* je odvozeno od slova *kantor*. Ovšem nebyli si jistí, zda-li se pojmem *kantůrčice* označuje učitelova dcera nebo manželka.

Furiant

Na základních školách by měli být všichni žáci podrobně seznámeni s první českou realistickou hrou *Naši furianti* od Ladislava Stroupežnického. Jestliže učitelé nesdělí svým žákům význam slova *furiant*, měli by být žáci schopni poté, kdy se seznámí s obsahovou stránkou hry, odvodit význam tohoto pojmu. Tento předpoklad měl být ověřen u otázky číslo šest. Dotazovaní mohli volit mezi těmito možnostmi: *člověk hrající na hudební nástroj; člověk sebevědomý, pyšný, umíněný; rychlý, hbitý člověk; člověk, který převáží těžký náklad*. A jaké byly výsledky? Bohužel uvedený předpoklad se nepotvrdil, protože jen 38 % respondentů zvolilo správnou odpověď, jíž byla možnost *člověk sebevědomý, pyšný, umíněný*. Celkem 39 % žáků se domnívalo, že slovo *furiant* je zastaralé označení pro muzikanta, a tudíž zvolili možnost *člověk hrající na hudební nástroj*. Celkem 12 % respondentů zvolilo odpověď *rychlý, hbitý člověk*, jelikož si na základě hláskového uspořádání slova *furiant* představili někoho, kdo je rychlý, pohotový. Zbývajících 11 % žáků se domnívalo, že slovo *furiant* je odvozeno od slova „fúra“ (hromada, velké množství), a tudíž dali přednost poslední variantě ze čtyř nabízených možností – *člověk, který převáží velké množství nákladu*.

Misomus

Jan Blahoslav napsal významnou polemiku s názvem *Filipika proti misomusům*. Misomusové jsou nepřátelé vzdělání, zejména vyššího a uměleckého. Učitelé by měli žáky na základních školách seznámit, z jakého důvodu dílo vzniklo, kdo misomusové

jsou apod. . Tento pojem není v běžné mluvě příliš častý, a proto nebyly reakce žáků příliš kladné. To, co pojem *misomus* skutečně znamená, vědělo 34 % respondentů. Více než polovina dotazovaných neznala správný význam slova *misomus*, jelikož 34 % žáků označilo první nesprávnou odpověď (*duchovní konající misie*). Ti, kteří zvolili tuto nesprávnou možnost, se domnívali, že slovo *misomus* je odvozeno od slova *misie*. Celkem 20 % dotazovaných zvolilo druhou nesprávnou odpověď (*muž, který se věnuje umění*). Tito respondenti měli pojem *misomus* spojen s uměním, ale nevěděli, zda-li se jím označuje člověk, který má vztah k umění nebo je nepřítel umění. Zbývajících 12 % žáků zvolilo třetí nesprávnou variantu (*skalnatý výběžek pevniny do moře*). Dotazovaní dali slovo *misomus* do spojitosti se slovem *mys*. Zajímavé je to, že nepřihlíželi ani k odlišnosti pravopisu *y, i* v těchto slovech.

Dekameron

Dekameronem se označuje soubor deseti příběhů. Giovanni Boccaccio dal jednomu ze svých děl, které se skládá z deseti příběhů, také název *Dekameron*. Většina žáků věděla, že hodnocený pojem souvisí s číslovkou 10, bohužel ne všichni měli o tomto pojmu přesné informace. U slova *dekameron* sice z uvedených čtyř možností získala nejvíce hlasů správná odpověď (45 %), ale bohužel po sečtení nesprávných odpovědí u tří možností (*vzácný kámen; jednotka hmotnosti; báseň skládající se z deseti slok*) špatné odpovědi opět převažovaly. Na základě asociací se některým žákům vybavil pod pojmem *dekameron* drahocenný kámen, proto zvolili možnost – *vzácný kámen* (24 %). Celkem 11 % respondentů zvolilo odpověď – *jednotka hmotnosti*, jelikož zaměnili pojmy *dekameron* s jednotkou hmotnosti – dekagramem. Zbývajících 12 % respondentů vědělo, že slovo *dekameron* pochází z literární oblasti a souvisí s počtem deset a zvolili variantu *báseň skládající se z deseti slok*. Úvahy respondentů, již zvolili poslední dvě chybné možnosti, byly sice správné, jelikož dotazovaní věděli, že pojem *dekameron* souvisí s číslovkou 10. Jejich informace byly však nepřesné, a proto zvolili chybné varianty.

HŮRKA

Poslední slovo zařazené do dotazníku bylo vybráno z díla *Na větrné hůrce*, jehož autorkou je světová spisovatelka Emily Brontëová. Předpokladem bylo, že slovo *hůrka* (*obecné označení pro malou horu*) nebude pro žáky 8. a 9. ročníků základních škol příliš vzdálené. Většina žáků věděla, že pojem souvisí s horskou tematikou. První dvě chybné možnosti byly vybírány tak, aby souvisely s horským prostředím (*manželka muže, který žije trvale v horách; horská bylina s modrým zvonkovitým květem*). Třetí chybná možnost (*vypečená vrstva na povrchu chleba – kůrka*) měla zvukovou podobu se slovem *hůrka*. Uvedený předpoklad se však nepotvrdil. Odpověď *obecné označení pro malou horu* zvolilo 37 % žáků. Přibližně stejný počet – 38 % respondentů – označilo chybnou možnost *horská bylina s modrým zvonkovitým květem*, která se nazývá hořec. Dotazovaní dali tato dvě slova do spojitosti a domnívali se, že *hůrka* je zdvojnásobené slovo od slova hořec. Zbývajících dvě chybné odpovědi získaly již menší počet hlasů než předchozí varianty. Někteří dotazovaní zaměnili slovo *horalka*, jímž se označuje *manželka muže, který žije trvale v horách*, se slovem *hůrka*, a tudíž se přiklonili k této chybné možnosti. Poslední chybnou variantu *vypečená vrstva na povrchu chleba* (12 %) zvolili ti, kteří z nepozornosti zaměnili dvě slova – *hůrka* a *kůrka* lišící se první hláskou.

Souhrnná tabulka – Neobvyklá slova v názvech uměleckých děl

Neobvyklé slovo	Správná odpověď	1. nesprávná	2. nesprávná	3. nesprávná
Panychida	35	33	16	16
Kantiléna	37	25	30	8
Testament	25	27	33	15
Krucifix	57	13	15	15
Kantůrčice	23	36	26	15
Furiant	38	39	12	11
Misomus	34	34	20	12
Dekamero	45	24	11	21
Hůrka	37	38	13	12

Závěr

Na základě výsledků průzkumu jsme dospěli k závěru, že průměrně 36 % žáků 8.–9. ročníků základních škol znalo význam neobvyklých slov v názvech uměleckých děl. Dotazníkový průzkum byl prováděn nejen z toho důvodu, abychom zjistili, jak žáci základních škol rozumí neobvyklým slovům ve vybraných uměleckých dílech, ale také proto, aby se učitelé nechali tímto průzkumem inspirovat, využili dotazník jako učební pomůcku a vedli své žáky k hlubšímu pochopení pojmů, které děti učí.

Použitá literatura

- 1) HAVRÁNEK, B. *Slovník spisovného jazyka českého. 2, H–L*. Praha: Academia, 1989.
- 2) HAVRÁNEK, B. *Slovník spisovného jazyka českého. 4, P–Q*. Praha: Academia, 1989.
- 3) KROUPOVÁ, L. – FILIPEC, J. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1347-4.
- 4) *Rámcový vzdělávací program pro základní školy*. location: //www.msmt.cz/

METÓDY ROZVÍJAJÚCE PÍSANIE

Jana Kováčová

Resumé: *Príspevok sa týka výučby slovenského jazyka na II. stupni ZŠ. Vo svojom príspevku sa zaoberám metóda rozvíjajúcimi písanie na slohovej výchove.*

Kľúčové slová: *deti, škola, písanie, metódy, skupinová práca, školský systém, učiteľ*

Summary: *Contribution is about education in Slovak language on II. grade elementary schol. In my contribution I busy with methods unfold write on style education.*

Key words: *children, school, writing, methods, group work, school system, teacher*

1.1 Voľné písanie

Písanie hrá významnú úlohu v školskej príprave na život v otvorenej spoločnosti. Umožňuje žiakom písať o skúsenostiach, ktoré sú pre nich dôležité a podeliť sa o to, čo napíšu so svojimi spolužiakmi, čo vedie k vzájomnému porozumeniu a vytváraniu spoločnosti.

Písomné vyjadrenie je mocný nástroj na podporu a rozvoj kritického myslenia. Napriek tomuto faktoru sa možnosti písomného vyjadrovania často prehliadajú. V škole stále prevláda tradičné používanie písomného prejavu, ktoré sa sústreďuje na napísaný text a nie na proces jeho tvorby. Žiaci precvičujú v škole písanie na témy vzdialené od ich záujmov a skúseností, účelom ktorých je ukázať učiteľovi vedomosti o danej téme. Pri písaní dostáva žiak málo významných spätných informácií, a tak daná úloha preňho znamená len cvičenie, ale nie prostriedok vyjadrovania vlastných názorov. Takéto písanie odosobňuje pisateľa a odrádza ho od písania. Ak žiak má spoznať plnú silu písomnej komunikácie, musí dostať príležitosť písať na témy, o ktorých veľa vie a na ktorých mu záleží, pre skutočných čitateľov. Na jeho realizáciu však musia učitelia vytvárať prostredie a klímu, ktorá dáva žiakom voľnosť kriticky myslieť a písať. Učiť sa kritickému mysleniu prostredníctvom písania je efektívne vzhľadom k rozvíjaniu kognitívnych činností myslenia, uvažovania a riešenia problémov, ako aj pri reflexii a tvorivej činnosti.

Najskôr je dôležité vedieť, čo písanie vlastne je. J. Moffet charakterizuje písanie tak, že „niekto vyjadruje niekomu niečo“, „Podľa tejto koncepcie pisateľ píše o niečom, o čo chce komunikovať sa adresátom, ktorý sa zaujíma o obsah napísaného. Písanie je efektívne, keď pisatelia píšu o téme, ktorú si sami vybrali, a keď píšu tomu, koho si vybrali. Adresátom je často trieda, skupina žiakov i jednotliviec (písanie listu) Inokedy možno písať širšej skupine ľudí, ako je to pri písaní poviedky pre školský časopis. Keď využijeme písanie ako nástroj myslenia, sme si adresátom my sami. Píšeme preto, aby

sme niečo pochopili, objasnili si, usporiadali, teda uvažovali o informáciách. Práve pri tejto koncepcii písomného vyjadrovania, dochádza k rozvoju kritického myslenia. Ak žiaci píšu o tom, čo chcú písať sami, bez zadania témy, hovoríme o voľnom písaní. Ak určíme tému, o ktorej chceme, aby žiaci písali, hovoríme o cielenom voľnom písaní. Pri metóde voľného písania prebieha súčasne proces myslenia a písania. To vplýva na lepšie zapamätávanie si.

Metodický postup:

1. Zadanú tému napíšte na papier. Myslite na ňu celý vymedzený čas.
2. Píšte voľne všetko, čo vás k danej téme napadne. Píšte celé myšlienky.
3. Po skončení písania prekonzultujte v dvojiciach alebo v skupinách myšlienky.
4. Vyberte myšlienky, ktoré podľa názoru dvojice alebo skupiny najviac súvisia s danou témou.
5. Najlepšie myšlienky každej dvojice alebo skupiny napíšte na tabuľu. Vznikne súbor nápadov (návrhov, poznatkov), ktoré patria k danej téme.

Ak pracujete touto metódou so žiakmi, je dôležité presvedčiť ich, že to nie je test, len voľné písanie myšlienok na papier. Žiaci môžu písať svoje myšlienky, ale aj také, ktoré počuli od druhých, len ich vyjadria svojimi slovami.

Pravidlá voľného písania:

- Vo vymedzenom čase (5–10) minút musí byť ruka stále v pohybe, nesmie sa prestať písať. Ak nás nenapadá nová myšlienka, na okraj papiera si čmárame (bodky, čiarky,...)– tým sa udržiava myslenie a napadne nás vždy niečo nové.
- Píšte bez ohľadu na pravopis a gramatickú stavbu vety. Dôraz kladte na plynutie myšlienok.
- Píšte všetko, čo vás napadá, čo vám prichádza na rozum, nezáleží na tom, či to súvisí s danou témou alebo nie. Nič neškrťajte, lebo tým sa odpútava pozornosť od základnej myšlienky.
- Písomné vyjadrovania neznámkujte.
- Učte pisateľov nebáť sa riskovať. Je dôležité, aby uverili, že môžu voľne písať a že toto písanie – myslenie si bude učiteľ vážiť a rešpektovať.
- Vedzte žiakov k tomu, aby pochopili, že na veľa otázok existuje viac možných odpovedí a že ich nápady a riešenia sú práve také dôležité ako kohokoľvek iného.
- Ak chcete, aby žiaci kriticky písali, musia dostať spätnú informáciu o svojom produkte a majú mať veľa možností diskutovať o tom, čo píšu so svojimi spolužiakmi.
- Píšte danú tému spolu so žiakmi. Je to preto, aby žiaci videli, že aj vy ste zamestnaný nekládli vám otázky, čím by vyrušovali ostatných a odpúťavali ich myšlienky od danej témy.

Učiteľ môže použiť túto metódu:

- pri vyučovaní novej témy, ak chce zistiť, čo už o danej téme žiaci vedia
- po skončení témy, aby sa presvedčil, v akom rozsahu si žiaci tému osvojili väzba pre učiteľa, zistí tiež, čo si žiaci o danej téme zapamätali

2.1.1 Riadené voľné písanie

Veľa námetov na písanie pochádza z hĺbky našej predstavivosti. Náročnejšie pre začínajúcich spisovateľov je naučiť sa aktivovať svoju predstavivosť a vyvolať z nej podľa vlastnej vôle určité zážitky, preskúmať ich, vychutnať podrobnosti, spomenúť si na predstavy a dojmy a udržať ich v pamäti dostatočne dlho a jasne na to, aby si ich stihli zaznamenať písomne. Žiaci sa musia naučiť spomaliť, pozastaviť dotieravé myšlienky a nechať pracovať svoju predstavivosť. Cyndy Gregory (1990) navrhla spôsob, ktorým možno žiakov uviesť do procesu riadených predstáv:

Stlňte osvetlenie. Dajte na dvere nápis „Nevyrušovať“. Povedzte žiakom, aby si sklonili hlavy na lavice a zatvorili oči. Povedzte im, aby sa tri razy pomaly a zhlboka nadýchli nie príliš rýchlo, len aby sa uvoľnili. Potom pomaly a jemne riadte ich predstavy čiastočnými, hmlistými podnetmi, aby ste pomohli každému žiakovi prebudiť v mysli určité dojmy. Vedte ich od obrazu k obrazu, od jednej časti zapamätaného alebo vymysleného zážitku k druhej, tak ako to robí sprievodca v galérii. Medzi podnetmi robte dlhšie odmlky, aby mali čas preskúmať svoje predstavy. Môžete im pripomenúť, aby neodpovedali nahlas na vaše otázky, ale odpovedali vo svojich predstavách, vo svojich myšliach.

Určite existuje osoba, ktorú stretávaš každý deň, ale nevieš, ako sa volá
Vieš si ho/ju prestaviť? (Neodpovedaj ústne, ale prostredníctvom obrazov v tvojej predstavivosti).

Kde vídavaš túto osobu?

Nájdí jeho/jej portrét v tvojej mysli.

Je tam a iba ty ho vidíš.

Pozri sa dobre na tohto človeka.

Kde sa presne nachádza?

Spomeň si na tri veci o mieste, kde túto osobu vídavaš.

Áké zvuky počuješ?

Čo cítiš?

Čo táto osoba robí?

Nakoniec dajte žiakom čas na to, aby si zapísali predstavy, ktoré v nich vyvolalo toto cvičenie. Alebo ich môžete požiadať, aby si zapísali na papier slová alebo slovné spojenia už počas cvičenia s riadenými predstavami. Tieto slovné spojenia im pomôžu spomenúť si na predstavy, keď o nich neskôr budú písať.

Riadené písanie možno použiť aj pri písaní v odborných predmetoch. Napríklad: Požiadajte žiakov, aby si predstavili, že sú roľníci pracujúci na poli. Môžete účastníkov viesť touto skúsenosťou nasledujúcim spôsobom. Pomaly, s prestávkami prečítajte nasledovný úsek. Povedzte účastníkom, aby s živo predstavili to, čo počujú.

Dajte im čas na to, aby si o tom mohli urobiť poznámky.

Ty a tvoja rodina vykopávate zemiaky.

Cítiš hladkú drevenú rúčku. Aký máš pocit v rukách?

Počúvaj zvuk, ktorý vydáva motyka, keď sa zarýva do hlíny.

Ohmatávaš prstami zemiak. Cítiš, ako hlina zasychá na pokožke tvojich rúk.

Postav sa. Aký pocit máš v chrbte?

Obzri sa okolo seba. Cítiš prenikavý vietor skorej zimy.

Aký pocit vyvoláva na tvojej koži?
Poobzeraj sa okolo seba. Čo vidíš?
Tam je vaša malá chatrč, schúlená medzi ostatnými. Ako vyzerajú?
Aký máš pocit v žalúdku?
Nad čím práve teraz premýšľaš?
Pomenuj strach, ktorý sa skrýva v твоjich myšlienkach.
Pomenuj nádej, ktorá ťa drží pri živote.

Teraz dajte účastníkom desať minút na to, aby si zapísali, čo majú na mysli. Potom niekoľkí účastníci prečítajú svoje zápisy v celej skupine alebo menších skupinách. Neskôr požiadajte jednotlivcov, páry, alebo skupiny, aby si vymysleli vlastné cvičenia pre riadené predstavy na rôzne témy, napr.:

- život na určitom mieste alebo v určitom období
- opis významnej udalosti z pohľadu očitého svedka
- Prevratný matematický objav

2.1.2 Metóda zhlukovania

Znamení sieťovanie alebo mapovanie. Zhlukovanie je nelineárna brainstormingová metóda, ktorá povzbudzuje žiakov rozmýšľať voľne a otvorene o určitej téme. Je jedným zo spôsobov, ako sa môžeme pokúsiť viditeľne znázorniť pojmovú štruktúru – nielen aby sme ju poznali, ale tiež aby sme ju spracovali, spochybnili a mohli rozšíriť. Zhlukovanie sa môže využívať vo fázach evokácie a reflexie. Samotnému žiakovi sprístupňuje jeho poznatky, chápanie, alebo názory na nejakú tému. Podnecuje žiakov k tomu, aby sa aktívne podieľali na premýšľaní, rozpracovávaní a ďalšom rozvíjaní nápadov. Deti nielenže dostávajú informáciu, sú nútené ju hodnotiť, interpretovať ju a dávať do vzťahu ku svojim schémam porozumenia.

Častokrát sa stáva, že žiaci majú o téme mnoho poznatkov, ale pri úzko zameranej otázke si na ne nie vždy spomenú. Zhlukovanie im dáva príležitosť zamyslieť sa nad témou, nechať svoje myslenie plynúť a zosumarizovať postupne mnoho z toho, čo v skutočnosti vedia.

Metodický postup:

1. Vezmite si čistý papier. Do prostriedku napíšte kľúčové slovo, ktoré ohraničíte grafickým symbolom a farbou.
2. Napíšte všetky asociácie, ktoré vás napadnú. Nehodnoťte a nerobte nijaký výber. Nech slová vyplývajú z kľúčových slov. Každé slovo zakrúžkujte.
3. Asi minútu alebo dve pokračujte vo vyvolávaní a zapisovaní asociácií a nápadov, ktoré vám prídu na um na základe kľúčového slova. Slová, medzi ktorými vidíte súvislosti, spojte čiarami.
4. Keď neviete ako ďalej, mimovoľne čarbite ceruzkou a počkajte, kým sa neobjavia nové nápady. Píšte uvoľnene, bez toho, aby ste sa zaoberali pravopisom a úvahami o tom, či sa daná asociácia do zhluku hodí alebo nie.

Pravidlá zhlukovania:

- Napíšte všetko, čo vás napadne. Myšlienky nekomentujte, neposudzujte ich, len ich zapíšte.
- Pri písaní sa nezaťažujte pravopisom ani inými obmedzeniami.

- Vytvorte toľko spojení, koľko je len možné. Neobmedzujte množstvo myšlienok, alebo ich plynutie a spojenia.
- Neprestávajúce písať, pokiaľ neuplynie určený čas. Každé slovo zakrúžkujte a naznačte spojenia.

Keď predstavujete zhlukovanie po prvýkrát, vyberte takú tému, ku ktorej sa môžu vyjadriť všetci žiaci. Pre účely predvedenia môžete vybrať námet ako napr. naša krajina.

Drevený most	rovinatá
P.O.Hviezdoslav	slnečná

Použitie zhlukovania:

- Vo fáze evokácie a reflexie

Ak dáte žiakom zhotovovať zhluky, umožníte im, aby si uvedomili, čo o danej téme vedia, čo k nej cítia. Efektívne aktivizujete ich doterajšie vedomosti, čo im umožní spojiť dovedajšie vedomosti s novými poznatkami, ktoré pri učení získajú.

- Po prečítaní textu

Zhlukovanie pomáha žiakom integrovať nové vedomosti do poznatkovej štruktúry a učiteľovi umožní presvedčiť sa o tom, či žiaci vedia vytvárať zmysluplné spojenia medzi predchádzajúcimi a novými poznatkami.

Príprava na písomný prejav

Pomáha žiakom usporiadať si myšlienky pred písaním, či už ide o referáty, slohové práce alebo iné texty. Slúži im ako vodidlo pri písaní. S rastúcou skúsenosťou so zhlukovaním získavajú viac sebavedomia a uvoľnenosti pri vyjadrovaní vlastných myšlienok pri písaní, naučia sa zrozumiteľne vyjadrovať svoje myšlienky a postoje v písomnej podobe.

Skupinové zhlukovanie.

Pri skupinovom využití sa kumulujú nápady celej skupiny, čo pomáha žiakom zistiť, aké asociácie a vzťahy odvodili iní žiaci.

Individuálne zhlukovanie.

Keď sa zhlukovanie uskutočňuje individuálne, téma by mala byť žiakom dostatočne zná a, pretože na rozdiel od skupinového zhlukovania, nemôžu si žiaci navzájom odovzdávať svoje poznatky. Pri individuálnom využití necháme žiakov vo dvojiciach alebo v skupine porovnať svoje zhluky a diskutovať o nich. Tým im umožníme lepšie usporiadať si svoje myšlienky, doplniť ich o dobré nápady alebo pomôcť pri práci iným.

Žiaci by sa mali zoznámiť s rôznymi spôsobmi usporiadania informácií v grafickej podobe, čím získajú viac prostriedkov, ako spracovať informácie pre lepšie porozumenie. V nižších ročníkoch je vhodnejšie využívať jednoduché grafické znázornenie, ktoré umožňujú voľnejšie vytváranie asociácií. Vo vyšších ročníkoch môžete vytvárať aj rozsiahlejšie zhluky. Zhlukovanie môžeme využívať na podporu učenia v mnohých situáciách a vo všetkých predmetoch. Je preukázané, že umožňuje žiakom prehĺbiť a spresniť pochopenie študovanej témy. Je dobrým prostriedkom pre kooperatívne učenie. Zapája žiakov do spoločného spracovávania informácií a myšlienok a uľahčuje učenie spoluprácou.

3. Charakteristika písania

Písanie je v prvom rade nástrojom kritického myslenia, lebo umožňuje žiakom zaznamenať si myšlienku, už v zárodku „znehynit“ ju a súčasne ju skúmať, premýšľať o alternatívach, pokúšať sa ju spresniť a jasnejšie vyjadriť. Písanie je ako konverzácia, ktorú vedú ľudia sami so sebou. Písanie umožňuje žiakom vymeniť si informácie, ktoré sú pre nich dôležité a prezentovať to, čo napíšu, vo vnímavej a povzbudzujúcej skupine. Toto vedie k vzájomnému porozumeniu a vytváraniu spoločenstva, ale len v takých triedach, kde žiaci majú príležitosť podeliť sa o to, čo napíšu, a porozprávať sa o tom so svojim i spolužiakmi.

Takýto prístup k písaniu vyžaduje, aby učitelia išli príkladom, čiže aby sami pred žiakmi písali a aby ich proces písania slúžil ako ukážka pre ostatných. Až donedávna prevládala medzi učiteľmi predstava, že písanie v škole znamená krasopis, prípadne písanie formou „priateľského listu“. Neuvedomovali si, že mladí ľudia majú čo povedať a mohli by využiť rady popredných autorov o tom, ako dostať myšlienky na papier a porozprávať o nich širokému okruhu zvedavých čitateľov.

Tradičné sú situácie, v ktorých si žiaci precvičujú v škole písanie, značne obmedzené v porovnaní so situáciami v skutočnom svete. Často píšu na témy vzdialené od ich záujmov a skúseností. Čitateľom býva výhradne učiteľ, ktorý často vie o danej téme oveľa viac ako študent. Účelom písania v týchto prípadoch je ukázať učiteľovi vedomosti o danej téme. Tieto písomné prejavy sa hodnotia na základe kritérií, ktoré majú málo spoločné s myšlienkou či praktickým výsledkom písania, a namiesto toho sa sústreďia na správnosť.

Ak majú žiaci spoznať plnú silu písomnej komunikácie, musia dostať možnosť písať na témy, o ktorých vedia veľa a na ktorých im záleží. Musia vedieť, že píšu pre skutočných čitateľov a v podmienkach, v ktorých je písanie dôležité. Musia byť povzbudzovaní, aby svoje texty prepracovávali, a tak ich zefektívnili.

Ukážka postupu vyučovacej hodiny – slohová výchova

Žiaci pracujú v 2 – 4 členných skupinách.

1. Výber témy

– Modelujte vhodnú situáciu. Zamýšľajte sa pred žiakmi, o čom by ste chceli písať. Napr.: „Rozmýšľala som, že v tejto pisateľskej dielni budem písať o zvieratku, ktoré mám najradšej. Minulý rok som sa rozhodla, že si kúpim nejaké domáce zvieratko.“

Najskôr som si musela premyslieť kde to zvieratko bude bývať. Musela som si premyslieť aké zvieratko to bude, a aké mu dám meno a potom...?

Možno budem písať o našej záhrade, v ktorej každý člen rodiny veľmi rád pracoval.

Bolo v nej veľa roboty, ale bol to relax. V záhrade bolo veľmi veľa pekných kvetov, stromov...

Alebo budem písať o prázdninách, ktoré som mala prežiť na dedine u starých rodičov.

V pondelok prvý prázdninový deň sme sa vybrali so starkými na výlet. Všetko bolo zatvorené.

Žiakom zadajte úlohu, aby si tiež napísali názvy dvoch – troch tém – dvoch – troch príbehov z ich života. Príbehy nemajú byť všeobecné, ale osobné, s citovým nábojom.

Niekoľko minút ponechajte žiakov, aby si zaznamenali svoje témy. Potom si dvojice niekoľkými vetami povedia obsah svojich dvoch –troch príhod.

Každý žiak znovu dostane čas, aby si zo svojich troch tém vybral jednu príhodu, o ktorej bude písať. Túto príhodu rozpráva pred všetkými žiakmi. V najzaujímavejšom bode rozprávania, keď uznáte, že žiak je na samotný príbeh pripravený, povedzte: „Stop. Tečím sa na tvoj príbeh, isto to bude zaujímavé.“

2. Právý koncept

V tejto etape píšete spolu so žiakmi asi 15 minút. Môžete si urobiť aj zhlukovanie. Nezaťažujte sa gramatikou, či krasopisom.

3. Vzájomné hodnotenie

Po 15 minútach písanie prerušíte. Z dvojíc vytvorte 4- členné skupiny. Jeden žiak prečíta svoj príbeh. V tejto etape je veľmi dôležitá pracovná atmosféra, v ktorej žiak cíti podporu okolia.

Určte základné pravidlo: Neospravedlňuj sa za to, čo si napísal. Niektorí žiaci hneď v úvode zvyknú povedať: „Ja to nemá dobre.“ Toto pravidlo je veľmi dôležité a pri každej pisateľskej dielni ho zopakujte.

Ostatní žiaci v skupine reagujú na prečítaný text, robia si poznámky, ktorými môžu pomôcť autorovi. Každý žiak povie svoj vlastný názor. Nesmie to byť názor typu: „Ja si myslím to isté, čo povedal Miško.“

Ak je v texte zmatok, žiaci kladú otázky. Pracujte systémom O-P /otázky – pochvaly/. V tejto časti treba zvlášť vyzdvihnúť prácu s pochvalami. Je to veľmi dôležitý moment, keď žiakovi povie spolužiak, aké je jeho písanie dobré. Po priaznivej reakcii má žiak chuť pokračovať v práci, aj keď mal pred písaním nepríjemné pocity. Ďalším kladom je, že zistí, čo napísali tí druhí v skupine. Často to nie je o nič lepšie a jemu stúpne sebavedomie.

4. Opravy

Záleží na autorovi, či niečo v príbehu prepracuje podľa reakcií poslucháčov. Je to jeho dielo, jeho vlastníctvo.

5. Úprava

Nechajte žiakov opraviť nepresnosti a pravopis. Vy nič nepíšete na žiakov papier, aj keď uvidíte chyby. Len ho na ne upozorníte.

6. Čistopis

V tejto etape si žiaci zvolia, či budú prácu prezentovať pred verejnosťou a ako ju budú prezentovať. Veľmi radi publikujú svoju prácu ako vlastnú knihu s vlastnými ilustráciami.

7. Prezentácia

– prezentácia prác

1. Publikácia knihy

2. triedne alebo školské noviny

3. Čítanie z autorskej stoličky

Použitá literatúra

- 1) Adamusová, M.: Projekt Orava v praxi. ISBN 80-968664-0-0
- 2) Cejpeková, J.: Z8klady všeobecnej didaktiky. Banská Bystrica, UMB 1999.
- 3) Hubinská, M.: Rozvoj čítania a písania alebo „Čítame medvedkovi“. ORAVA JOURNAL, I. ročník, číslo 3.
- 4) Kalhous, Z. – Obst, O.: Školní didaktia. Portál Praha 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- 5) Palenčárová, J. – Kesselová, J. – Kupcová, J.: Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo. SPN Bratislava 1993. ISBN 80-10-00328.
- 6) Palenčárová, J.: Komunikačné útvary v ZŠ a SŠ. SJ a literatúra v škole, 2002/2003, č. 3 – 4, s. 121 –125.
- 7) Palenčárová, J.: K základným pojmom komunikačného vyučovania. SJ a it. v škole, 2000/2001, č. 9–10, s. 283 – 289.
- 8) Zelina, M.: Model tvorivého humanistického vyučovania.
- 9) Zelina, M.: Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava, Iris 1993.

TRADIČNÉ A NETRADIČNÉ METÓDY, FORMY PRÁCE A AKTIVITY STIMULUJÚCE ČITATELSKÚ GRAMOTNOSŤ NA PRVOM STUPNI ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Mária Krahulcová

Resumé: *Autorka príspevku sa snaží objasniť pojem čitateľská gramotnosť, upozorniť na jej základné atribúty a potrebu jej stimulácie formou tradičných i netradičných aktivít, metód a foriem práce na hodinách čítania a literárnej výchovy. Ponúka výber konkrétnych metód, foriem práce a aktivít zameraných na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti, ktoré sa jej osvedčili v školskej praxi.*

Kľúčové slová: *gramotnosť; čitateľská gramotnosť; čítanie; porozumenie; ciele čítania; čitateľské návyky a postoje; netradičné metódy, formy práce a aktivity (čitateľská dielňa, test porozumenia, kladenie otázok, „pýtať sa autora“, tvorba vlastného záveru príbehu, hľadanie pokladov, dramatizácia, hranie roly, pantomíma, výtvarná reflexia)*

Summary: *Author of the report tries to clarify the concept of reading literacy, to warn on its prime attributes and necessity of its stimulation by means of traditional and nontraditional activities, methods and forms of work by lesson of reading and literary education. She offers the selection of concrete methods, forms and activities focused on development of reading literacy, which are checked in an educational practice.*

Key words: *literacy; reading literacy; reading; comprehension; purposes for reading; reading behaviors and attitudes; nontraditional methods, forms and activities (reading workshop, test of comprehension, ask questiones, „ask author“, creation own end of the story, treasure hunt, dramatization, play the role, pantomime, drawing reflexion).*

Problematika čitateľskej gramotnosti v kontexte našej spoločnosti je v súčasnosti pomerne často pertraktovaná. Zverejnenie výsledkov z medzinárodnej štúdie PIRLS z roku 2001 rozvírilo hladinu problematiky čítania žiakov, resp. čítania s porozumením na prvom stupni základných škôl. Pri pojme čitateľská gramotnosť nejde len o schopnosť čítať, ale vzdelávať sa a kultivovať prostredníctvom čítania, zahŕňa v sebe predovšetkým schopnosť porozumieť čítanému, konštruovať význam z textu. Práve v období prvého stupňa je dôležitou podmienkou ďalšieho rozvoja všestrannej gramotnosti prepojenosť výučby čítania na zmysluplné kontexty. Ak žiaci nenadobudnú schopnosť porozumieť čítanému textu na prvom stupni základnej školy, je pre nich čítanie i samotné učenie čím ďalej tým náročnejšie.

Preto sme sa rozhodli venovať sa v tomto príspevku daným aspektom, samozrejme ovplyvnení názvom a témou konferencie ako aj problematikou dizertačnej

práce, na ktorej pracujeme a ktorú hlbšie skúmame. Radi by sme naznačili možnosti, ako stimulovať čitateľskú gramotnosť žiakov na prvom stupni základných škôl, a to najmä prostredníctvom aktivít, učebných činností, tradičných i netradičných, ktoré sa až tak často v školskej praxi nerealizujú, avšak výrazne prispievajú k rozvoju čitateľskej gramotnosti žiakov. Skôr ako začneme konkrétnejšie rozoberať, ako stimulovať čitateľskú gramotnosť, je vhodné lepšie objasniť, čo pod týmto pojmom vlastne myslíme. V súčasnosti totiž poznáme viacero typov gramotnosti – okrem čitateľskej, matematickú, počítačovú, dopravnú a pod. Majú svoje konkrétne a špecifické definície, no spája ich jeden základný pojem – gramotnosť. Pôvodne pojem gramotnosť znamenal znalosť písania a čítania, príp. počítania, resp. gramotný je ten, kto vie čítať a písať (Ivanová – Šaligová, 1988, s. 194), príp. ten, čo vie i počítať. No rôzne druhy gramotnosti pochádzajú z oblastí, ktoré nie sú priamo prepojené s čítaním a písaním textov. V súčasnosti sa za týmto pojmom ukrýva oveľa viac. Zdôrazňuje sa funkčnosť gramotnosti, nielen to, či vie človek čítať a písať, ale ako tieto schopnosti uplatňuje v bežnom živote, pri riešení problémov, vo vzdelávaní a pod. (Pupala – Zápotočná, 2001). Výraz gramotnosť dnes znamená istú kompetenciu človeka. Ako uvádza Gavora (2006, s. 25), „preto sa musíme brániť, keď hovoríme o „našej“ gramotnosti, tým, že pripájame slovo čitateľská.“ Výstižnú definíciu slovného spojenia čitateľská gramotnosť poskytuje medzinárodná štúdia PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), ide o „schopnosť porozumieť také písomné jazykové formy, ktoré spoločnosť vyžaduje, alebo ktoré majú hodnotu pre jednotlivca. Pri čítaní čitateľa dokážu konštruovať význam z rozmanitých textov. Čítajú za účelom vzdelávania sa, účasti v čitateľskej komunite alebo pre zábavu.“ (Campbell a kol., 2001, s. 3). Pričom **čítanie** sa chápe ako „konštruktívny a interaktívny proces. Interakcia prebieha medzi čitateľom na jednej strane a textom na strane druhej v kontexte konkrétnej situácie. Čitateľ sa aktívne podieľa na hľadaní hlavnej myšlienky, významu využívajúc efektívne stratégie čítania, dokáže reflektovať – reagovať na prečítaný text. Do interakcie vstupuje vybavený určitými návykmi a zručnosťami, základnými znalosťami, predošlými skúsenosťami, ako aj kognitívnymi a metakognitívnymi stratégiami. Kontext a situácia, v ktorej prebieha čítanie, kladie na čitateľa špecifické požiadavky a ovplyvňuje jeho motiváciu.“ (Obrancová http://www.statpedu.sk/buxus/generate_page.php?page_id=686 [2006–02–20]). Proces čítania v sebe zahŕňa niekoľko fáz, pričom ich výsledkom má byť porozumenie čítaného textu a vnútorné spracovanie informácie. Je teda dôležitou súčasťou čitateľskej gramotnosti ako základného predpokladu vzdelávania (Průcha a kol., 2003).

Vychádzajúc zo spomenutých definícií je vhodné doplniť, ktoré sú základné atribúty čitateľskej gramotnosti (podľa PIRLS 2001). Sú nimi: 1. **porozumenie** (ako si čitateľ vytvára význam z prečítaného textu), pričom rozlišujeme štyri základné úrovne porozumenia: a) vyhľadanie informácie, b) vyvodenie jednoduchého záveru, c) interpretácia a integrácia myšlienok a informácií, d) hodnotenie obsahu, jazyka a textových prvkov; 2. **ciele čítania** (čítanie pre literárny zážitok a čítanie pre získavanie a využívanie informácií); 3. **čitateľské návyky a postoje**. Tieto tri aspekty sledovala spomínaná štúdia PIRLS u našich 9 –10 ročných žiakov v roku 2001. Jej cieľom bolo zachytiť trendy v čítaní, úroveň čitateľskej gramotnosti žiakov a porovnať výsledky našej krajiny s výsledkami z ďalších 34 krajín. (Obrancová a kol., 2004). Výsledky danej štúdie zaradili našich žiakov do pásma lepšieho medzinárodného priemeru, avšak poukázali aj na mnohé nedostatky. Žiaci majú výrazný problém s porozumením textu, najmä čo sa týka tých vyšších úrovní porozumenia – majú problém v interpretovaní a integrovaní myšlienok z textu, mnohí nedokážu kriticky analyzovať a hodnotiť text. Táto štúdia ako aj jej podobné (napr. PISA) nám ponúkajú cestu, ako zmeniť daný stav

k lepšiemu, poukazujú na potrebu rozvíjať viaceré úrovne porozumenia (najmä tie vyššie), využívať rozličné typy textov a čítať za rozličným účelom a cieľom. (Obrancová a kol., 2004). Veľkú úlohu tu môže zohrať škola a zmeny vo výchovno-vzdelávacom procese, konkrétne na hodinách čítania a literárnej výchovy.

Pod týmito zmenami myslíme predovšetkým ustupovanie od neefektívnych metód, postupov či učebných činností a postupné vnášanie efektívnych a často krát **netradičných metód, foriem práce, aktivít**, učebných činností a úloh do vyučovacieho procesu. Hoci sme v názve príspevku použili aj slovíčko tradičné, budeme sa venovať skôr pre bežnú školskú prax netradičným metódam, formám práce a aktivitám. Avšak uvedomujeme si, že sa nájdú aj takí učitelia, ktorí tieto metódy či aktivity bežne využívajú na hodinách a sú pre nich už v podstate tradičnými.

Prvou z možností ako začať efektívnejšie stimulovať čitateľskú gramotnosť žiakov je vytvoriť **čitateľskú dielňu**. Ide vlastne o jednu celú hodinu čítania, ktorej organizácia je iná v porovnaní s klasickou hodinou čítania. Je vhodné ju zaradiť do časovo – tematického plánu ako jednu z hodín čítania a literárnej výchovy v týždni. Žiaci čítajú z kníh, ktoré si prinesú z domu alebo z knižnice, príp. ak majú v triede k dispozícii postačujúcu knihovničku, môžu si vybrať knihu odtiaľ. Okrem kníh je dôležité, aby mal každý žiak zošit – akýsi čitateľský denník, do ktorého si zapisuje, akú knihu práve číta, konkrétny názov kapitoly, stranu, dátum a pod. V rámci takejto inovačnej vyučovacej hodiny je dobré si vyčleniť *minihodinu*, ktorá má slúžiť na oboznámenie s novými knihami. Novú knihu môže predstaviť učiteľ, avšak je veľmi dobré, keď iniciatívu prevezmú samotní žiaci. Na každé stretnutie, t.j. jedenkrát v týždni, si pripraví jeden žiak prezentáciu knihy, ktorú musí samozrejme poznať, mal by ju mať prečítanú. Počas minihodiny danú knihu spropaguje pred svojimi spolužiakmi, oboznámi ich v stručnosti s obsahom, prostredím, hlavnými postavami, príp. s autorom. Nielen deti ale i dospelí si radi nechajú poradiť a odporučiť knihu niekým iným, radi si prečítajú to, čo čítal niekto iný. Po tomto krátkom výstupe nasleduje *tiché čítanie* žiakov, jedna z najdôležitejších častí čitateľskej dielne. Žiaci čítajú vybrané knihy, pričom sa snažia o dodržiavanie vopred dohodnutých pravidiel (čítať pozorne, aktívne, nevyrušovať ostatných atď.). Počas tichého čítania vedie učiteľ so žiakmi *individuálne rozpravy*, t.j. rozpráva sa so žiakom o prečítanom, môže kontrolovať jeho úroveň čítania, porozumenie... Po prečítaní si žiaci individuálne poznačia *do čitateľských denníkov*, kde skončili, napíšu svoj názor na prečítané, svoje pocity, dojmy, môžu si vypísať zaujímavé vety, napísať názor na konkrétnu postavu, ... Je veľa možností – môžu napríklad napísať *list autorovi*, príp. učiteľovi, kamarátovi, ... Začiatok, no najmä koniec takejto čitateľskej dielne je dobré realizovať formou *komunitného kruhu*. Žiaci sa vyrozprávajú, vyjadria svoje názory, pocity z čítaného (podľa Štefanigová, 2002). Samozrejme, spomenuté metódy, aktivity a formy práce môžeme využiť aj na bežných hodinách čítania a literárnej výchovy pri čítaní textov z čítaniek.

Keď chceme zistiť, ako žiaci porozumeli čítanému textu a zároveň ich chceme viesť k tomu, aby premýšľali nad prečítaným, nečítali len mechanicky, bez porozumenia, je efektívne využívať tzv. **test porozumenia**. Pri jeho koncepcii sme sa inšpirovali štúdiom PIRLS. Ide vlastne o odpovedanie na otázky k prečítanému textu – buď majú k dispozícii výber z viacerých možných odpovedí alebo sami formulujú odpovede. Sú to otázky zamerané na všetky štyri úrovne porozumenia textu. Týmto spôsobom sú žiaci „nútení“ nielen vyhľadať nejakú informáciu, ale aj vyvodit' a formulovať jednoduchý záver, interpretovať a integrovať myšlienky či informácie, hodnotiť obsah, jazyk, textové prvky a pod. Zostavenie takéhoto testu však vyžaduje od

učiteľa dostatočne dlhú prípravu – pozorné prečítanie textu, zostavenie otázok ale aj možných odpovedí a pod. Ku každému textu je totiž potrebné vytvoriť nový test, pretože otázky sú špecifické, vyplývajú z konkrétneho textu. Ďalšou možnosťou ako „otestovať porozumenie“ žiakov a zefektívniť proces porozumenia textu je, keď si žiaci **kladú otázky samostatne**. Po prečítaní určitého odseku učiteľ vyzve niektorého zo žiakov, aby sformuloval otázku k prečítanému a položil ju niektorému zo svojich spolužiakov. Je však dôležité viesť žiakov k tomu, aby vedeli formulovať vhodné otázky, aby odpovede na ich otázky neboli len informáciami explicitne uvedenými v texte, ale aby odpoveď bola často spojením viacerých informácií, vyvodením záveru, zapojením vlastných už osvojených vedomostí do odpovede a pod.

S tvorbou otázok súvisí aj metóda „**Pýtať sa autora**“. Pomáha pochopiť, prečo autor napísal text daným štýlom a nie nejakým inak, pomáha lepšie porozumieť textu, utvoriť si vlastný pohľad a určitý kritický prístup k textu. Pýtanie sa autora, resp. kladenie otázok akože samotnému autorovi, umožňuje žiakom výraznejšie sa zapájať do rozhovorov o prečítanom, prehĺbuje sa tým aj interakcia medzi žiakmi (Badel – Valtin, 2002/2003). Otázky môžu byť rôzne: na začiatok rozhovoru: *O čom píše autor?*, na rozpoznanie odkazov autora: *Čo nám tým chce autor povedať, čo to znamená?*, na spojenie informácií: *Ako to môžeme spojiť s tým, čo nám už povedal? ...*, na rozpoznanie prípadných ťažkostí spracovania textu: *Má to zmysel? Vysvetľuje to správne? ... Čo chýba? Čo musíme zistiť?*, na kontrolu, či interpretácia a vyvodenie záveru boli správne: *Písal o tom autor? Odpovedal na to autor? ...* (Badel – Valtin, 2002/2003).

Veľmi tvorivou a často krát aj veľmi obľúbenou metódou je **tvorba vlastného záveru príbehu**, príp. domýšľanie, čo bude nasledovať. Viacerí autori uvádzajú túto techniku ako dôležitú pri rozvíjaní porozumenia čítaného textu. Každý dobrý čitateľ si rád predstavuje a domýšľa už počas čítania, čo asi bude nasledovať. Podobne ako pri tvorení a kladení otázok môže vybraný žiak po prečítaní určitého odseku povedať, čo si myslí, že bude ďalej nasledovať. Týmto spôsobom zvýšime pozornosť žiakov pri čítaní, zaujmeme ich, budú aktívnejší a sústredenejší. Na hodinu môžeme priniesť úryvok z príbehu, ktorému bude chýbať záver, a poprosiť žiakov, aby si text prečítali a dokončili ho. Možností, ako využiť túto metódu, je opäť veľmi veľa. Záleží len na učiteľovej šikovnosti, tvorivosti, ale najmä na jeho záujme zefektívniť vyučovanie čítania a literárnej výchovy.

Počas diskusie o prečítanom texte, príp. o prečítanej celej knihe, je veľmi dobrou aktivitou **hľadanie pokladov**. Ide o zbierku otázok súvisiacich s textom, ktorú zostaví učiteľ. Využíva sa najmä na rozprúdenie diskusie, vyjadrenie názorov, pocitov ... Tými „pokladmi“ sú teda jedinečné odpovede, názory na konkrétne udalosti, postavy a pod. Pýtame sa predovšetkým veľmi netradične, napr.: *Je v knihe (v texte) taká postava, o ktorú ste sa obávali? Akú náladu ste mali, keď ste čítali o ? Keby ste si mohli vybrať, ktorou postavou z knihy (úryvku) by ste boli? Zmenili by ste niečo v danom príbehu?* (Edwards, 2007).

Na zaktivizovanie žiakov ako aj na tvorivú interpretáciu textu môžeme využiť **dramatizáciu** prečítaného, príp. **hranie roly**, t.j. vcit'ovanie sa do nejakej postavy. Využitie dramatizácie na hodine čítania však vyžaduje zodpovedný prístup jednak od učiteľa a jednak od žiakov, disciplinovanosť a vytýčený jasný výchovno-vzdelávací cieľ. Žiaci tvorivo interpretujú text, vyjadrujú vlastné pocity, prežívanie diela, ... A hoci nie každý žiak má herecké nadanie, v danej aktivite môžu nájsť uplatnenie rôzne typy žiakov, veď ide najmä o hru a zábavu. V školskej praxi sa nám osvedčila aj **pantomíma**, istá verzia dramatizácie ale bez slov. Žiaci môžu takýmto spôsobom reagovať na prečítaný text, reflektovať svoje dojmy, pocity. Avšak pantomímu či hranie

roly môžeme využiť nielen po prečítaní textu ale aj ako úvodnú aktivitu na motiváciu, zacielenie na istú problematiku, tému, ktorej sa budeme venovať v texte.

Ako tvorivá interpretácia textu na prvom stupni ZŠ je taktiež veľmi efektívna **výtvarná reflexia**. Žiak, ktorý možno nedokázal vyjadriť svoje pocity a prežívanie literárneho textu slovne (napr. v diskusii) alebo ich nedokázal vyjadriť hraním roly, pantomímou či v dramatizácii príbehu, môže vypovedať práve formou kresby. Ide o nepriame a nonverbálne vyjadrenie, ktoré však môže výrazne vypovedať o konkrétnom žiakovi. Pokiaľ je to možné, je dobré prepojiť hodinu čítania a literárnej výchovy s výtvarnou výchovou, aby sme danú reflexiu mohli realizovať bezprostredne po prečítanom texte a žiaci mali na ňu dost' času.

Problematikou čitateľskej gramotnosti sa v súčasnosti zaoberá mnoho odborníkov. Väčšinou však ich výskumy poukazujú na neutešený stav – na výrazné problémy žiakov s porozumením čítaného, na ich nezáujem o čítanie ... Je preto na nás učiteľoch, ako sa s týmto stavom „popasujeme“, aké metódy, formy práce či aktivity zvolíme, aby sme v žiakoch prebudili záujem o čítanie kníh, viedli ich k čítaniu s porozumením, k hlbšiemu prežívaniu čítaného, k tvorivej interpretácii, k integrácii myšlienok, ku kritickému mysleniu. Veríme, že náš príspevok prispel aspoň k tomu, aby sme sa spoločne zamysleli nad touto problematikou a dúfame, že metódy, formy práce a aktivity, ktoré sme v ňom ponúkli, nadchli aj vás a budete sa chcieť „na vlastnej koži“ presvedčiť o ich efektívnosti v školskej praxi.

Použitá literatúra

- 1) BADEL, I. – VALTIN, R. 2002/2003. Rozvoj čitateľských schopností žiakov zdokonaľovaním techník čítania. In *Naša škola*, č. 10, 2002/2003, s. 14 – 19.
- 2) CAMPBELL, J. R. – KELLY, D. L. – MULLIS, I. V. S. – MARTIN, M. O. – SAINSBURY, M. 2001. *Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001*. Boston : Boston College, 2001.
- 3) EDWARDS, F. 2007. Activities. In *The reader-friendly library*. Osobné poznámky zo seminára Reader development, Bratislava, 27. – 28. 3. 2007.
- 4) GAVORA, P. 2006. Čítanie, písanie a gramotnosť – ich premeny v súčasnom svete. In *Slovo o slove*. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy. Roč. 12, 2006, Prešov : Pedagogická fakulta PU, s. 23–30.
- 5) IVANOVÁ – ŠALINGOVÁ, M. 1988. *Slovník cudzích slov pre školu a prax*. Bratislava : SPN, 1988.
- 6) OBRANCOVÁ, E. – HELDOVÁ, D. – LUKAČKOVÁ, Z. – SKLENÁROVÁ, I. 2004. *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ (výsledky medzinárodnej štúdie PIRLS 2001)*. Bratislava : ŠPÚ, 2004. K dispozícii na WWW: <http://www.statpedu.sk/buxus/docs/Publikacia.pdf> [2006–02–20].
- 7) OBRANCOVÁ, E. *Teoretické východiská štúdie*. K dispozícii na WWW: <http://www.statpedu.sk/buxus/generate_page.php?page_id=686> [2006–02–20].
- 8) PUPALA, B. – ZÁPOTOČNÁ, O. 2001. Vzdelávanie ako formovanie kultúrnej gramotnosti. In *Kolláriková, Z. – Pupala, B.: Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001, s. 261 – 270.
- 9) ŠIMONOVÁ, B. *Moderný človek, literatúra a škola*. Banská Bystrica : PdF UMB, 2000.
- 10) ŠTEFANIGOVÁ, J. 2002. Čitateľská dielňa. In *NOTES*. Jar 2002, s. 13 – 14.



PŘÍSPĚVEK K PERCEPCI NEVERBÁLNÍCH PROJEVŮ ÚZKOSTNÝCH ŽÁKŮ

Lucie Křeménková

Resumé: *Problematika úzkostných žáků je aktuální téma, jímž se zabývá řada psychologů a s nímž se denně potýká většina pedagogických pracovníků. V současné době je možné pozorovat neobvykle velký nárůst případů zjištěné úzkosti u studentů základních a středních škol. Bylo prokázáno mnoho faktorů, které ovlivňují vznik a průběh úzkosti u žáků základních škol. Taktéž byly četnými studiemi potvrzeny možné neverbální projevy takto postihnutých žáků, které mohou pedagogickým pracovníkům sloužit jako vodítko k detekování a práci s těmito dětmi.*

Klíčová slova: *úzkost, neverbální projevy, úzkostní žáci*

Summary: *Problems of an anxiousness students is a common subject which a lot of psychologists and people involved in a pedagogical area are interested in. Nowadays there is an unexpectable increase of an anxiety examined at students of elementary and high schools. There has been proved a lot of factors which have an influence on a rise and a course of an anxiety by students of an elementary schools. There were also proved by a lot of studies a contingent nonverbal manifestations of an anxiousness students which can be used by people involved in a pedagogical area as a detector for working with these students.*

Key words: *anxiety, nonverbal manifestations, anxiousness students*

Úvod

V současné době dochází k většímu nárůstu případů úzkostných dětí. Dnešní doba, více než kdy jindy, podporuje vznik mnoha typů úzkosti a rovněž úzkostných poruch diagnostikovaných u žáků základních škol. Tento trend je sycen mnoha faktory, například: rychlejší dobou, ve které současná mládež vyrůstá, všeobecným důrazem na vyšší úroveň vzdělání, dobrý, lépe řečeno výborný prospěch, vyššími nároky na úroveň prospěchu ze strany rodičů i pedagogických pracovníků. Současná společnost klade mimořádně velké nároky na vzdělání a úspěch v dané profesi, v našem případě na dané škole a v daných předmětech. Jedním z těchto předmětů je i český jazyk, který žáky provází po celou dobu jejich studia, od základních školy, až po školy střední nebo vysoké. Zvládnutí tohoto předmětu je základním předpokladem pro zvládnutí celého studia, a proto je smutnou skutečností, že se český jazyk a literatura propadl v žebříčku oblíbenosti až na spodní místa. Na základě těchto faktů je více než zřejmé, že problematika úzkostných žáků se ani tomuto předmětu nevyhýbá. Právě naopak.

Úzkost

„Úzkostí rozumíme nepříjemnou emoci, charakterizovanou takovými pojmy, jako „starost“, „obava“, „napětí“ a „strach“, kterou občas prožíváme v různé míře všichni. Je nejčastější reakcí na stresor“ (Atkinsonová a kol., 1995, s. 593). Podle Vymětala (2000) mají úzkost a strach ráz nekontrolovatelnosti a nepředvídatelnosti. Jsou to prastaré emoce jejichž původním účelem je ochránit jedince před poškozením a vůbec ohrožením. Přispívaly k jeho adaptaci. V tomto významu, podobně jako je tomu u fyzické bolesti, byly a dodnes jsou nezbytné pro přežití jedince (a druhu) a v tom jsou v antropogenezi nezastupitelné.

České označení tohoto citu je odvozeno od adjektiva *úzký*, které vystihuje některé jeho tělesné i mentální projevy. Člověk má sevřené hrdlo, „úží“ se mu dech, je v „úzkých“, tj. necítí se dobře a neví přesně proč (Plháková, 2003).

Neverbální projevy úzkostných žáků

Vznik tělesných pocitů úzkosti je podmíněn uvolněním adrenalinu do krve. Tato reakce na stres má sloužit ke zlepšení tělesné i psychické výkonnosti, avšak při překročení určitého limitu naopak dochází k jejímu zhoršení. Organismus se plně připravuje k útěku nebo k boji – díky adrenalinu se zvýšilo zásobení svalů krví, došlo ke zrychlení nebo naopak zpomalení dýchání (zatajování dechu) i srdeční činnosti (tachykardie, vyšší krevní tlak), zvýšení napětí ve svalech a pocení, aby se tělo ochladilo. S tímto souvisí negativní následky jako např.: naskakuje husí kůže, v ústech bývá pocitováno sucho, objevuje se mravenčení způsobené odvedením krve z pokožky, třes a chvění, bolesti ve svalech pocházející ze zvýšeného napětí.

Je zřejmé, že při reakci na stres dochází i ke změnám psychiky: zvýšení bdělosti a soustředění, které pozitivně ovlivňuje rychlé rozhodování. Psychická reakce na stres může být i kontraproduktivní, když se z bdělosti stane přecitlivělost vedoucí k chronickým obavám, které zhoršují paměť a soustředění (Kennerleyová, 1998).

Úzkostný jedinec mívá vyděšený výraz, v obličeji je obvykle bledý, zornice jsou rozšířené, mimika je málo diferencovaná a celkově působí dojmem strnulosti a tenze, pohyby jsou hůře koordinované, nepřesné. Člověk prožívající úzkost může přešlapovat z nohy na nohu, poposedávat, projevuje se u něj tendence ke krčení či choulení se, taktéž těká myšlenkami z jedné na druhou, nedokáže se soustředit. Mezi další projevy patří stereotypie chování někdy i zrychlený tok asociací, snížení uchování vjemů, pracovního výkonu a ovlivnění společenského chování.

Jak je výkon žáků ovlivňován úzkostí a strachem?

Je známo, že menší množství úzkosti nebo strachu výkon zlepšuje. Toto tvrzení však platí pouze u jednoduchých úkonů a v případě složitějších jen u těch, které jsou plně zautomatizované. Jako příklad může sloužit žák či student, který je schopen se za velmi krátký časový úsek (např. za noc) naučit kvantum informací ke zkoušce a tu pak bez větších obtíží udělat. Po několika hodinách však dochází k rychlému úbytku takto dosažených vědomostí.

Větší míra úzkosti a strachu vede až k ochromení psychických funkcí a snižuje kvalitu výkonu. V extrémních případech se projevuje tendencí k primitivním a stereotypním způsobům řešení problémových situací a může dojít až k přechodné dezintegraci, selhání osobnosti (Drvota, 1971). Příkladem mohou být žáci nebo studenti, kteří se pečlivě připravili, ale při zkoušení nejsou pro samotnou úzkost schopni své vědomosti uplatnit či si je vůbec vybavit. Žáci jsou zmatení, hádají nebo jen mlčí, stydí

se a pocítují nevolnost. Úzkost pak bývá posilována autoritativním jednáním učitele, které v žácích vyvolává pocit krivdy a nepochopení.

Snad nejvíce bývá úzkostí postižena kreativita. Strach a úzkost zužují vědomí, a tím i množství postřehnutelných souvislostí. Neúspěch některých žáků ve škole je možno přičíst právě nadměrné úzkosti, která je vnitřně tísní, svazuje a znemožňuje jim podat výkon, jakého jsou schopni (Vymětal, 2004).

Mnoho dětí, u kterých mají učitelé podezření na sníženou inteligenci, je nadměrně úzkostných, přičemž výsledky vyšetření potvrzují, že jejich intelektová úroveň je v normě. Je tedy nutné, aby vyučování probíhalo převážně v dobré a pro děti příznivé atmosféře, protože potom jsou schopné podávat mnohem lepší výkon (Rogge, 1999).

Další a velmi častou příčinou je již jednou zmiňovaná, nadměrná ctižádostivost rodičů ve spojení s náročností učitele a menším nadáním dítěte. Kombinace dítěte průměrného či méně nadaného a vysoce ambiciózních rodičů vede k jeho dlouhodobému přetěžování školními nároky, jež pak mohou vyústit v tiky projevujícími se nejčastěji v obličejí (pomrkávání, záškuby apod.). V těchto případech je nutné poskytnout podporu, pochvalu a povzbuzení. Dítě by mělo pochopit, že vysoký výkon a nadměrné požadavky nejsou to hlavní, čím je daný pedagog poměřuje. V extrémních případech bývá doporučováno například zkoušení písemné místo ústního, či ústní zkoušení mimo třídu. Tento typ zvládnutí úzkosti je pak nutné kombinovat s vytvářením odolnosti vůči zátěži, která se rozvíjí pozitivním vzorem (rodič, pedagog), postupným nácvikem a otužováním v obtížných situacích. Je samozřejmé, že v těchto případech nelze nechat vše na učiteli, ale spolupráce s rodiči a případně psychology je nutná.

Dalším výrazným zdrojem neurotizace dítěte je jeho postavení ve školním kolektivu a v hrové skupině. Dítě odmítané a zesměšňované bývá zpravidla zvýšeně úzkostné a neurotické. Z těchto důvodů by měl učitel dobře znát strukturu své třídy a vztahy mezi žáky. Množství úzkostných žáků ve třídě je možné odhalit i pomocí různých technik a her. Mezi ně patří i velmi přínosná anonymní anketa „Proč lžu?“, pomocí které se pedagog může dozvědět mnoho zajímavého o svých studentech a odhalit často úspěšně skrývanou úzkost. Mnohdy je také důležitá komunikace učitele se svým kolegou či psychologem, neboť posouzení i velmi zkušeného pedagoga může být zkreslené jeho postojem k jednotlivým žákům. Je možné pozorovat, že dítě vyrůstající v disharmonické rodině si může ve škole najít „druhý domov“ a jeho vztah k učiteli a dalším dětem pak do jisté míry vyrovnává a nahrazuje nežádoucí rodinné vlivy (Vymětal, 2004).

Rovněž byla prokázána citlivost některých dětí na školní prostředí a na hodnocení, jehož se jim od ostatních dětí a pedagogických pracovníků dostává. V případě těchto dětí se nedoporučuje příliš autoritativní přístup, ale spíše užití laskavého humoru, pochopení, ale také důsledné vedení žáka k plnění jeho povinností. Škola a osobnost učitelů se tedy vedle rodiny významně podílí na formování dítěte, jeho sebeobranu a duševní zdraví.

Výsledky výzkumného šetření studentů

Dané šetření bylo provedeno na dvou středních školách v Přerově, jednom osmiletém Gymnáziu Jana Blahoslava a jedné střední škole Elektroenergetické, dotazníkovou formou pomocí škály KSAT (Škála klasické a sociálně – situační anxiety a trémy). Tato škála byla vytvořena slovenským psychologem Ondrejem Kondášem. Výzkumný vzorek tvořilo 96 probandů, tedy studentů středních škol, z toho 29 dívek a 67 chlapců. V současné době se na Pedagogické fakultě v rámci střediska

celoživotního vzdělávání připravuje formou kombinovaného studia rozšíření a probace studentů českého jazyka pro střední školy, a proto se předložené výzkumné šetření zaměřilo na studenty středních škol místo původně plánovaného výzkumu žáků škol základních. Výsledky šetření prokázaly zvýšenou míru úzkosti u 37,5 % žáků. V souboru tvořeném dívkami se projevila zvýšená míra úzkosti u 37 % a v souboru tvořeném chlapci pak zvýšená míra úzkosti tvořila rovněž 37 %.

tab. č. 1 – Hodnocení celkových skóre podle Kondáše

Stupeň	Chlapci	dívky	charakteristika
1.	do 55 bodů	do 65 bodů	nález asymptomatický
2.	do 70 bodů	do 80 bodů	výskyt strachu a obav v mezích normy
3.	do 85 bodů	do 95 bodů	zvýšený výskyt anxiety v nějaké oblasti
4.	do 100 bodů	do 110 bodů	zřetelně zvýšená anxiety
5.	nad 100 bodů	nad 110 bodů	abnormální zvýšení anxiety

tab. č. 2 – Získané výsledky celkových skóre všech studentů

Stupeň	chlapci – počet	dívky – počet
1.	12	7
2.	30	11
3.	20	7
4.	4	3
5.	1	1

Z předložených výsledků jsou patrné **dva základní závěry:**

Nebyly zjištěny téměř žádné statisticky významné rozdíly mezi úzkostí u chlapců a dívek.

Zvýšená míra úzkosti se potvrdila u více než třetiny žáků – jde o velmi vysokou hodnotu.

Podrobnější analýza výsledků přinesla tato zjištění:

- v rámci subškály „sociální anxiety“, která úzce souvisí se školní situací, byla zvýšená míra úzkosti zjištěna u 30 % dívek a 33 % chlapců
- v případě subškály „tréma“, kterou lze taktéž uvést do souvislosti se školními situacemi, byla vyšší míra úzkosti prokázána u 32 % dívek a 29 % chlapců
- z celkového počtu 67 chlapců 25 skórovalo v rozmezí zvýšené až vysoké hladiny úzkosti
- z celkového počtu 29 dívek 11 skórovalo v rozmezí zvýšené až vysoké hladiny úzkosti

Závěr

Celkový souhrn výsledků úzkosti u studentů středních škol je možno interpretovat jako značně znepokojující. Můžeme předpokládat, potvrzení závěrů mnoha jiných (obsáhlejších) výzkumů, na jejichž základě lze konstatovat, že počet úzkostných

žáků ve školním prostředí skutečně vzrůstá. Současná tendence má mnoho faktorů, o nichž jsme se již zmínili. Pro přehlednost je ještě jednou shrnujeme:

- 31) přehnané nároky ze strany rodičů i pedagogů;
- 32) postavení ve školním kolektivu a hrové skupině;
- 33) citlivost na školní prostředí a na hodnocení ze strany spolužáků a pedagogů;
- 34) nepřipravenost a nezralost dětí ke školní docházce – úzkostná separace;
- 35) školní fobie;
- 36) rodinné problémy;
- 37) vliv televizních pořadů, počítačových her a mediálních komunikací všeobecně;

Použitá literatura

- 1) Atkinsonová, R. L. a kol. *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing 1995.
- 2) Drvota, S. *Úzkost a strach*. Praha: Avicenum 1971.
- 3) Kennerleyová, H. *Jak zvládat úzkostné stavy*. Praha: Portál 1998.
- 4) Plháková, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia 2003.
- 5) Rogge, J. U. *Dětské strachy a úzkosti*. Praha: Portál 1999.
- 6) Vymětal, J. *Speciální psychoterapie – úzkost a strach*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství 2000.
- 7) Vymětal, J. *Úzkost a strach u dětí*. Praha: Portál 2004.

VYUŽITÍ NĚKTERÝCH TRADIC V HODINÁCH ČESKÉHO JAZYKA

Milena Krobotová, Drahomíra Holoušová

Resumé: Příspěvek uvádí příklady lidových přísloví, rčení, úsloví a přirovnání z hlediska stylové klasifikace a nabízí možnosti jejich využití nejen v hodinách českého jazyka, ale také v rámci mezipředmětových vztahů.

Klíčová slova: lidové tradice, český jazyk, stylistika, frazeologie, žák, učitel, mezipředmětové vztahy

Summary: The contribution Usage of certain traditions in the lesson of Czech language and literature introduces examples of proverbs, sayings, and comparisons from the point of view of stylistic classification. It offers possibilities of their usage not only in the lessons of Czech language and literature but within the framework of interdisciplinary relationships.

Key words: folk traditions, Czech language, stylistics, phraseology, pupil, teacher, interdisciplinary relationships

Úvod

Lidové tradice, zvyky a obyčeje tvoří neodmyslitelnou součást života každé země, její historie i současnosti, určují místo člověka ve společnosti, upevňují vztah k rodnému kraji, ale také k národu, k němuž člověk patří. I když pro každou oblast naší vlasti jsou typické určité tradice, všechny mají jedno společné, a to český jazyk. V lidové tvořivosti, v příslovích, rčeních, úslovích či pranostikách se skrývá stále platná moudrost a jazykové bohatství, kterého lze využít při výuce mateřského jazyka i při prohlubování mezipředmětových vztahů. V příspěvku vycházíme z výsledků dvou průzkumů, realizovaných na městské základní škole a gymnáziu.

Zvuková stránka jazyka a vyjadřování

Jedním z výrazných znaků lidového jazyka – bez ohledu na určitou regionální oblast – je uplatnění zvukové podoby. V různých hláskových seskupeních spatřujeme starou víru v magickou sílu slova, spojení světa zvuků se světem věcí. Právě zvuková podoba naznačuje, že slova k sobě patří i obsahem, který je zdůrazněn ještě rýmem, př. *Všechna sláva – polní tráva*. Někdy rým dokonce rozhoduje o vztahu významovém, př. *takový nebo makový*. Upoutá například moravská lidová pranostika, jejíž význam si lidé již neuvědomují, *Marek – oharek* (dubnový svátek Marka připomíná, že se mohou sázet okurky), anebo lidová moudrost *hrudka – budka* (doporučení sedlákům sít na podzim pod hroudy, které jako „budky“ chrání vzklíčené obilí před zimou).

V jazyce existují různá spojení slov, př. *láry fáry* (odmítnutí), *hala bala* (nepořádná práce), *kliky háky* (něco načmáraného), sebrat si *saky paky* (věci) apod. Nezřídka se vyskytují spojení, která jsou založena na zvukovém kontrastu samohlásky vysoké (*i*) a nízké (*a*), př. *bim bam, pif paf, tingl tangl, cimpr campr, týnom tánom, křížem krážem...* Celek tvoří někdy dvouslabičné složky, jež se rýmuji v obou slabikách; druhá z nich může začínat retnou souhláskou, př. *b* (*hala bala, haldy baldy*) nebo *p* (*saky paky, hokus pokus, třesky plesky*), ale i souhláskami *m* (*čáry máry, techtle mechtle*), *f* (*láry fáry*) aj. Méně častá je sounáležitost slov navozena shodou náslovné hlásky, př. je *kost a kůže*, není *ani ryba, ani rak*, stejně jako ustálená spojení *padla kosa na kámen, ať je to Petr nebo Pavel, tlustý nebo tenký* aj. Mnohdy není shoda úplná a jde o pouhou podobnost, př. *prach a broky, hrách a kroupy* aj. Rozhodovat může rovněž počet slabik, př. *rok a den, hory doly*. Častá je snaha vytvářet slovní čeledi z téhož základu, př. *svatosvatý, svatosvatě, pouhopouhý, pravda pravdoucí*, mnohdy v nadávkách s příznakovým zakončením adjektiva, př. *lotr lotrovská, darebák darebná, mizera mizerná* aj. Uvedených typů se využívá v lidových písních (*skleničko skleněná*), ale také v umělé poezii, př. *Slavme slavně slávu Slávů slavných* (J. Kollár). Nejplnější shoda se projevuje při opakování celého slova, i když se jeho význam může lišit, př. *dělat a dělat není vždy totéž, jsou děti a „děti“, rodiče a „rodiče“* aj. V této souvislosti připomínáme ustálená spojení *chodil dům od domu, ruka ruku myje, stáli muž proti muži* apod. Domníváme se, že uvedené příklady mohou učitelé využít ve slohu jako ukázky synonymních vyjádření, anebo pro oživení vyprávění se záměrem upoutat pozornost posluchače či čtenáře. Některých spojení se v hovorových projevech užívá doposud, př. *křížem krážem, třesky plesky, volky nevolky* apod. Pro autora projevu není důležitý význam, neboť do popředí vystupuje citové zabarvení a obraznost vyjádření.

Tvoření rýmů je velmi oblíbené, zvláště u žáků mladšího školního věku. Vyskytují se například při průpovídkách zaměřených na spolužáky či kamarády a často ani nezáleží na tom, zda dávají určitý smysl. Obvykle jde o hodnocení negativní. Z našich výzkumů uvádíme: *Milka pilka, škrtila sirka (litá pírká); Alice palice vidí samé krabice (uškrtila opice, je z ní zase jepice, podupala slepice); Jana brána nedbá rána* aj. Nemusíme se obávat pracovat ve výuce ani s těmito příklady.

Využití lexikálních prostředků

Stylistickou hodnotu textu ovlivňuje kombinace lexikálních jednotek a jejich významů. Dokládají bohatost slovní zásoby uživatelů jazyka, mohou však také sloužit k vyjádření různých humorných situací. Mnohá z ustálených spojení se zakládají na mnohoznačnosti, př. *Po jeho slovech se zapálila*. Homonymii lze doložit na příkladu *Koláři jsou nejlepší politikové: dovedou vždy udělat nápravu (náprava – osa vozidla, na kterou se nasazují kola, oproti abstraktnímu vyjádření ve významu „zdokonalení, zlepšení“)*. Lidový jazyk nabízí různá přenesení jmen zvířat na pojmenování chorob, př. *houser, polyp, rak* apod.

Dvouznačných slov lze vhodně využít v dialogu, a to i ve vztahu ke slovům cizího původu, př. *O dovolené pojedeme na Capri. – A proč nechcete chytat kapry doma?* Nepochopením významu slova vznikají různé humorné situace, př. *Co říkáš toaletě? – Já jsem tam ještě nebyla.*

Slovnědruhové hledisko se může uplatnit při uvádění metaforických vyjádření, která souvisí se selským prostředím. Osvědčilo se nám uvádět slovní druhy v různých spojeních a hledat k nim neutrální ekvivalenty, př. *pracovat na jednu záprěž*, je to *jalová* výmluva, vypadá jako *trklý* člověk, je velmi *vypasený*, všichni se proti němu *spřáhli*, on na ně *vyzrál*, musíme děti *cepovat*, mluví *spatra* aj. Hra se stupňováním příslovcí je patrna například v dialogu: *Jak se vám vede? Zase dobře? – No, dobře*

zrovna ne, ale líp. – No tak dobře, že se vám vede líp. – Ani ne. Líp by bylo, kdyby se mi vedlo dobře.

V lidové mluvě se myšlenky často vyjadřují pomocí protikladu, př. *Pod sladkým medem tráví lidi jedem. – Po lžičce dává, po lopatě bere.*, a to především v přirovnání, př. *Stojím o tebe jako rolník o pejřavku. – Letí jako stojatá voda. – Je tlustý jako opuchlý prut. – Je červený jako mlynářova čepice. – Je vzácný jako slepičí peří.* Zajímavá jsou ta přirovnání, která porovnávají povahové vlastnosti osob a zvířat, př. o nemotorném člověku můžeme (podle J. Zaorálka) říci: *točí se jako holub na báni, holub v podmásli, kača v čepici, moucha v kolomazi* aj., přirovnávají osoby k věci neživé, př. *vrtí se jako šiška na másle, fagot v podmásli, je šikovný jako senné vidle do salátu, stojí jako moučné necky, svatý za dědinou* (v lašské oblasti existuje spojení *stojí jak svatý v rampuchu; rampuch* – výklenek ve zdi, v němž stávala socha), pohybovat se někdo může jako *sochor v pytli, hrom v polici, pytel vařeček*, k práci se člověk má jako *dřevěný pes*, anebo pracuje, jako by *dřel kozu nebozecem*. Obrazná přirovnání jsou důležitým slohovým prostředkem, rozvíjejí fantazii a hru představ. Jak jsme již uvedli, v dřívějších dobách odrážel uvedený způsob vyjádření život venkovských lidí, jejich vztah k živé i neživé přírodě, ke zvířatům i věcem, s nimiž pracovali, př. *pohybuje se jako ještěrka, je slabý jako komár / moucha, běhá jako křepelka, chodí jako za pluhem* (loudavě), *jede jak namazaný vůz po rovině* (práce mu jde od ruky), *je opuštěný jako kůl v plotě*.

Při našem výzkumu mluvy studentů středních škol (163 respondentů městského gymnázia) jsme se mimo jiné zabývali využitím přirovnání. Respondenti uváděli přirovnání ke zvířatům, př. *je chytrý jako liška / kočka; ani sova na něj nemá; sova by mu záviděla* aj.; *je šikovný jako veverka, mravenček, včelička, včela* aj.; *je zmatený jako ještěrka; nechápavý jako krysa; rozzuřený jako pes; rozčilený jako lev, drak, krůta, jezevec, hejno bodavých včel, polechtaná ještěrka;* *je nešikovný jako slon* aj. Frekventovaná byla přirovnání k věcem neživým, př. *je chytrý jako rádio, klička od digitálního krámků; je hloupý jako houpací kůň, pumpa na sáně, umyvadlo, poleno, bluma, vagon tupých bruslí, tank, nudle, klarinet, kýbl bublinek* aj.; *je nechápavý jako zakopaný kabel, dutý strom, poleno, šavle* aj.; *je rozčilený jako bomba, sánky v létě, ruleta, tramvaj* aj. Někdy šlo o přirovnání nezvyklá, př. *je trapný jako stěrače u ponorky, potápěč na Sahare, mrkev v zimě, sušenky z dovozu, polární včela, zip na ponožce, sodovka v bunkru, zpátečka u letadla, schody ve výtahu, tučňák na poušti, blecha v umělém kožichu, vlak bez lokomotivy* aj. Mohli bychom uvádět další příklady, naším cílem je však jen upozornit na možnosti využití slov i vazeb, které nám lidový jazyk nabízí.

Další náměty z průzkumu

Při krátkém průzkumu realizovaném na městské základní škole (180 respondentů z 5. ročníků) jsme žákům zadali dva typy úkolů. Nejprve měli přiřadit k několika výroky jednu ze čtyř uvedených možností, př. *Žít na vysoké noze*: a) být vysokého vzrůstu; b) vést rozmařilý život; c) bydlet ve vysokém domě; d) mít vysoké vzdělání. Počet správných odpovědí se pohyboval v průměru kolem 40 %. Ve druhé části průzkumu vyjadřovali žáci ustálené spojení *nedat ani ránu* vlastními slovy. Škála chybných odpovědí byla velmi pestrá. Nejčastěji respondenti opakovali rčení v různých souvislostech bez objasnění významu, př. *Nedal ani ránu bez svojí kšiltovky. – Bez mobilu nedal ani ránu. – Bez kamaráda nedal ani ránu* apod., spojovali slovo *rána* s významem *někoho bít* nebo *střílet*, př. *Já jsem ti radši nedal ani jednu ránu. – Nechtěl jsem se prát, tak jsem mu nedal ani ránu. – Nedal ani ránu, protože by mu to vrátil. – Nevystřelil.*, anebo se vyskytovaly kontexty zcela nové, př. *Nedal ani ránu a zabil vosu.*

– Zvon nedal ani ránu. – Mohl sázet jak chtěl, ale nedal ani ránu. – Nemá ani ránu, co se stalo. – Nikomu nic nedal aj.

Na základě výsledků průzkumu jsme se začali uvedenou problematikou více zabývat a spolupracovali jsme s několika vyučujícími na prvním i druhém stupni základní školy. Vedli jsme žáky k tomu, aby zařazovali frazeologické obraty, rčení nebo další ustálená spojení do mluvních projevů i do svých prací. V již zmíněném pátém ročníku psali žáci vypravování, v němž použili ve vhodném kontextu co nejvíce přísloví, úsloví, rčení i dalších ustálených vazeb. Uvádíme ukázkou jedné práce (text ponecháváme v původním znění):

Cesta k babičce

O zimních prázdninách se naše rodina vypravila k babičce do Beskyd. Plně naložení veškerou zimní výbavou jsme vyrazili. Začátek cesty probíhal v pohodě. Dlouhý čas zaplnily písničky a hry. Najednou jsme dostali smyk, auto udělalo hodiny a ocitli jsme se v závěži.

*Strachy nám **srdce spadlo do kalhot** a po počátečním šoku jsme začali přemýšlet, jak auto vyhrabeme. Všichni jsme tlačili ze všech sil, ale ouvej, marná naše snaha! Tak přišlo na lopatu a táta řekl: **Poruč a udělej si sám**. Řidiči, kteří nás mijeli, se statečně drželi hesla, které praví: **Co tě nepálí, to nehas**, a nikomu se nechtělo v tom počasí udělat dobrý skutek. Moc jsem se jim nedivil. Asi po hodinovém trápení bylo auto vyproštěno a mohli jsme pokračovat v cestě. Maminka si ještě všimla, že blatník tátova „miláčka“ je poškozený, ale neřekli jsme mu to. **Co oči nevidí, to srdce nebolí**. Nechtěli jsme ještě více **přilévat oleje do ohně**. Nálada se nám postupně zlepšovala, ale tatínek často připomíná: **Nechval dne před večerem a čert nikdy nespí**. Patnáct minut před cílem jsme píchli přední kolo. Už se stmívalo, venku mrzlo. Do takového počasí by člověk **ani psa nevyhnal**, ale my jsme tátu vyhnali na pomoc do vesnice, kde bydlí naše babička. **Konec dobrý, všechno dobré**. Na tuto dovolenou budeme dlouho vzpomínat.*

Při průzkumu v 8. ročníku základní školy jsme použili různých spojení se slovem *čert*, př. *Čertovo kvítko. – Kam čert nemůže, nastrčí bábu. – Čerta starýho. – Šijou s ním všichni čerti. – Je v tom nějaká čertovina. – Malovat čerta na zeď. – Kam tě čerti nesou. – Čert mi to byl dlužen. – Venku se všichni čerti žení aj.* Úkolem žáků bylo vybrat jeden (anebo více) z uvedených výroků a pokusit se ho zpracovat ve vypravování vycházející z jejich vlastních představ. Uvádíme ukázkou jedné práce (text ponecháváme v původním znění):

Šijou s ním všichni čerti

Na začátku tu byl jen čert a krejčí a ti si řekli, že budou šít, aby si vydělali. Příští den se dali do práce. Vzali šicí stroj, nitě a začali.

Ze začátku šili šaty v malém množství, ale jednou už na to nestačili, a tak krejčí řekl:

„Hele, čerte, běž do pekla a sežeň nějaké čerty, kteří by chtěli pracovat.“

Za tři dny se čert vrátil s pěti čerty a ptá se: „Bude to stačit?“

„Nevím, nevím,“ odvětil krejčí. „Budu rád, když přijdou i další.“

A čertů – dělníků přibývalo a dům byl už pro ně malý. Postavili tedy továrnu, která vyráběla tuny oblečení.

Plynula léta a továrna vzkvétala. Až jednou, když byla strašná bouřka, jeden z blesků uhodil do továrny a ta začala hořet. Ráno už nebylo po továrně ani stopy. Zůstal jen popel.

Závěr

V české slovní zásobě zaujímají významné postavení různé druhy přirovnání, frazeologické obraty, rčení a další způsoby metaforického vyjádření, které se v jazyce ustálily a mají často původ ve spojení s venkovským životem, př. *mlátit prázdnou slámu, pamatovat na zadní kolečka* aj. Domníváme se, že právě lidový jazyk přináší mnoho námětů, kterých lze využít při výuce českého jazyka, ale také v rámci mezipředmětových vztahů. Doporučujeme vést žáky k pochopení tradice, k zamyšlení nad některými výroky, jež mohou sloužit učitelům jako náměty pro jejich práci, především ve slohovém vyučování.

Použitá literatura

- 1) BEČKA, J. V. *Slovník synonym a frazeologismů*. Praha: Novinář, 1979.
- 2) BITTNEROVÁ, D.–SCHINDLER, F. *Česká přísloví*. Praha: Karolinum, 1997.
- 3) ČERMÁK, F. a kol. *Slovník české frazeologie a idiomatiky*. Praha: Academia, 1983.
- 4) *Čeština všední i nevšední*. Praha: Academia, 1972.
- 5) JÍLEK, F. *Vtipná čeština*. Praha: Mladá fronta, 1967.
- 6) KRÁTKÝ, J. *Jádro pudla*. Mladá Boleslav: Šebek & Pospíšil, 1991.
- 7) KROBOTOVÁ, M. *Cvičení z české stylistiky*. Olomouc: Vydavatelství UP, 2004.
- 8) ROLLOVÁ, K. *Co to znamená, když se řekne...* Praha: Motto, 2000.
- 9) VAŠKŮ, Z. *Velký pranostikon*. Praha: Academia, 1998.
- 10) *Velká kniha přísloví*. Ostrava: Knižní expres, 2001.
- 11) ZAORÁLEK, J. *Lidová rčení*. Praha: Academia, 2000.
- 12) ZŮNA, M. *Člověk v zrcadle*. Praha: Svoboda, 1968.

DEMINUTIVA V MLUVNÍM PROJEVU UČITELE VE VYUČOVACÍ JEDNOTCE TĚLESNÉ VÝCHOVY NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Milena Krobotová, Vlastimila Karásková

Resumé: Studie navazuje na příspěvky publikované v uplynulých letech. Vychází z výzkumu mluvených projevů učitelů a zaměřuje se především na vhodné a nevhodné použití deminutiv v uvedených projevech. Jednotlivé oblasti použití jsou doloženy konkrétními příklady, na jejichž základě autorky vyvozují závěry pro pedagogickou praxi.

Klíčová slova: základní škola, žák, učitel, mluvní projev, deminutiva, český jazyk, tělesná výchova

Summary: The study concures to the contributions published in previous years. It is based on the inquiry aimed at spoken discourse of teachers and focuses at (im)proper usage of diminutives. Individual areas of usage are supported with examples, and the authors draw conclusions for teaching practice.

Key words: primary school, pupil, teacher, spoken discourse, deminutives, Czech language, physical education

Úvod

Předložená studie navazuje na příspěvky, v nichž jsme se v uplynulých letech zabývali analýzou mluvního projevu učitelů ve vyučovací jednotce tělesné výchovy. Vycházíme z toho, že mluvnímu projevu učitele tělesné výchovy není věnována náležitá pozornost, že je nezbytné projevy budoucích učitelů během studia, ale i při dalším vzdělávání soustavně rozvíjet a zdokonalovat. Vždyť je to právě mluvní projev, jímž vyučující předávají žákům instrukce, kterým je motivují i hodnotí. Nestačí pouze upozorňovat na chyby, jichž se učitelé dopouštějí, je třeba se zaměřit na bližší seznámení s jevy, s nimiž mohou přijít do styku v průběhu své pedagogické práce. V naší studii se zabýváme užíváním zdobných slov, jež tvoří specifickou část slovní zásoby našeho jazyka.

Zdobná slova v jazykovém kontextu

Kategorie zdobných názvů je charakterizována velkou početností i produktivitou tvoření, a proto existují různé možnosti jejich vzniku. Tvoříme je od slov již existujících, stejně jako od slov nově vzniklých či přejatých. Zdobná slova mají své uplatnění v projevech stylu běžně dorozumivacího, uměleckého, publicistického, ale také v projevech odborných. Při použití deminutiv je nezbytné vzít

v úvahu kontext, neboť právě z něho vyplývá jejich neutralita či expresivnost. Vhodnost nebo nevhodnost zařazení zdrobnělých slov do projevu závisí na mluvčím i na adresátovi. Materiál získaný výzkumem jsme rozdělili do několika skupin.

V mluvě učitelů jsou frekventovaná pojmenování **předmětů a věcí malých**, menších než je běžná velikost; jejich názvy modifikují význam základových slov kvantitativně. Nejčastěji jde o označení tělocvičného nářadí, ale i předmětů dalších, které slouží ke cvičení nebo hrám, př. *hrazda – hrazdička, most – můstek, kruh – kroužek, míč – míček, okno – okénko, lavice – lavička, kůl – kolík (štafetový), žebř – žebříček, koule – kulička, kladina – kladinka* apod. Uvedený typ zdrobnělin se vyskytoval především v těchto kontextech:

Při výzvě k různým aktivitám (činnostem), př. *vezmeme do ruky balonek, uděláme tunýlek, odložíme hůlky, vyhloubíme jamku, zahrajeme si kuličky, přineseme lavičky, nastoupíme do lodky, vezmeme do ruky míček, na místo doskoku zabodneme praporek, vytvoříme krásný oblouček / házíme obloučkem, uděláme kroužek, předáme si kolíčky (krychličky), uděláme dva krůčky dopředu, natáhneme na stůl sítku, přistavíme schůdky* apod., při pojmenování předmětů a věcí, př. *budeme nacvičovat hod kriketovým míčkem, objednáme novou antukovou moučku, při označení míst: vyber si své místečko, nebojíme se jít do bazénku, pokračujeme stále stejnou cestičkou (pěšinkou), zůstaneme stát na čtverečku, zacvičíme si na dvorečku* (i když je venku zima).

Výrazněji se expresivní příznak projevoval při pojmenování částí oděvu, př. *oblékneme si tričko, a ne jen nějakou blůzičku, některých činností, př. stočte se do klubička, to zas bude taneček, dáme si přímo čardášek, anebo akcí, př. tak zase bude pochodáček, i dalších skutečností, př. počasíčko nám přeje*. V uvedených případech může jít vzhledem k různým kontextům o ironické zabarvení, př. *to zase bude pochodáček, počasíčko nám skutečně přeje* (prší).

Mnohé z povelů, které obsahují slova zdrobnělá, lze zařadit ke slangovému vyjadřování a doporučujeme zvážit, zda jich při výuce používat. Jsme si však vědomi toho, že označení různých cviků se mezi učiteli již tzv. „vžilo“, př. *vytvořte dvojíčky; sedneme si na turečka* (ve významu *turecký sed*); *udělej nám pěknou holubičku; uděláme hříbeček* aj.

Vysokou frekvenci mají deminutiva v přirovnáních, vyjádřených nejčastěji pomocí *jako*. Jejich účinnost spočívá především v názornosti, př. *budeme lízat mlíčko jako kočička; skáče jako vrabčáci; skočíš jako jelínek* apod., z dalších příkladů uvádíme: *krčíš se jak cibulka; jste nabalení jako cibulky* aj.

Ke zvláštní části slovní zásoby učitele tělesné výchovy řadíme **pojmenování částí lidského těla**. Připomínáme, že některé zdrobněliny tvoří součást neutrální anatomické terminologie, př. *bubínek, kovadlinka, třmínek, panenka, lopatka, kloubní / podpažní jamka, průdušky, průdušinky* (odstupňování podle velikosti označeného denotátu) apod., anebo jsou součástí lékařského slangu, př. *rozlišujeme slovo chránička (potrubí) oproti výrazu chráničky (puchýřky po očkování proti neštovicím)* apod. Zdrobnělé názvy se vyskytují jako součást terminologického vyjadřování také v jiných oborech a jde o tvoření značně produktivní.

V mluvě učitelů (především na prvním stupni základní školy) byly frekventovány zvláště tyto zdrobněliny: *ručičky, nožičky, špičky, kolínka, ramínka, bříško, zadeček* (ale i *prdyčka*), *pusinka, nosánek* apod. Nejčastěji šlo o spojení: *stáhneme bříško; cítíte srdíčko?; namáhej ty svoje ručičky; kroužíme ručičkami; zvedáme pomalu obě nožičky; zavřete pusinky; nehýbat hlavičkou; pokrč kolínka; zvedni zadeček; očička se dívají na mě; nevyplazuj jazyček* apod. V několika případech

se vyskytlo ustálené spojení z různých kontextů hovorového projevu, př. *musí ve vás hrát každá žilka*.

Časté použití přemíry zdobnělin považujeme na 1. stupni základní školy za nevhodné. Vycházíme z toho, že někteří žáci zdobnělá slova, s nimiž se mohou setkávat také v rodinném prostředí, používají v dalších vyučovacích předmětech a zařazují je do své slovní zásoby. Nemusí jít pouze o projevy mluvené, ale také o projevy psané. Uvedený jev je typický především pro dívky mladšího školního věku. Jako příklad poslouží ukázka jedné slohové práce, v níž dívka popisovala svou oblíbenou hračku (panáčka) s použitím těchto výrazů: *...má růžové tvářičky a velké nosánek...; ...na nožičkách má velké žluté pantoflíčky...; s hlavičkou, ručičkami i nožičkami se dá pohybovat*. Zdobnělá slova (navíc ještě s chybnými tvary) bychom neměli v uvedeném případě akceptovat.

Méně často se vyskytovala zdobnělá slova označující části lidského těla používaná v ironickém významu, př. *To teda byla super patička. – Kde zůstala tvoje pověstná hlavička? – A ty jsi jako dala ty pacenky dozadu, že? apod.*

Deminutiva jsme v určitých kontextech hodnotili jako **eufemistické vyjádření** pro nelibé skutečnosti, př. *Tady je ale smrádek / smrádeček!*, anebo jako **vyjádření ironické**, př. *Nevyprávěj mi tu ten svůj románek! – Nehraj mi tu divadýlko! – Ty jsi ale dáreček! – Už tě zase trápí ta tvoje rýmečka? aj.*

Zdobněliny učitelé často používali **při hodnocení žáka**. Obvykle šlo o dva způsoby hodnocení, a to o hodnocení pozitivní, v němž se odrážel citový vztah vyučujícího k hodnocenému, př. *Ty jsi ale šikulka! – Šikovná holčička! apod.*, anebo o použití zdobněliny v méně lichotivých kontextech, př. *Ty chudinko nebohá! – Visíš tam jako stařenka. – Máš ruce jako čajíček. – Netvař se jako svatoušek. – Máš svaly jako houbičky. – To tě mám vodit na řetízku, nebo co?*

Stejná vyjádření se někdy vyskytla při kladném i záporném hodnocení žáků, př. *No, ty jsi ale šikulka!* Obdobným způsobem byly charakterizovány výkony žáků, př. *No, to byl kotoulek, jedna báseň!* Do uvedené oblasti zařazujeme i hodnocení výkonu známkou, př. *Bude z toho jen dvoječka / troječka. (Zapišu si tě do notýsku!)* K nejfrekventovanějším frazeologickým obrátům řadíme: *už zase vystrkujete růžky; podívám se ti na zoubky / zoubčky; na závodech máme dvě želízka v ohni apod.*

Celou škálu různých prostředků přineslo **oslovování žáků**, včetně výrazů spojených s navazováním kontaktu ve vyučovací jednotce. Na základě získaných zkušeností se domníváme, že učitel by měl žáky mladšího školního věku oslovovat křestním jménem, nikoli příjmením. Oproti neutrálnímu oslovení, př. *Jendo, Aleno, Jiřino, Hano aj.*, se vyskytovaly i zdobnělé podoby jmen, př. *Honzíčku, Alenko, Jiřinko, Haničko aj.* Za méně vhodné považujeme použití familiárních tvarů jmen, př. *Peťulko, Alčinko, Jiřinečko aj.* Tolerovat je lze jen tehdy, mají-li záměrný emocionální nebo motivační podtext. Pokud jsou však stálou součástí mluvního projevu učitele, signalizují příznaky profesní deformace a někdy i dětinštění. Při následných besedách se žáky jsme se dověděli, že se mnohým z nich zdobnělé podoby jmen nelíbí, neboť již na prvním stupni základní školy se cítí „dospělí“ a použitím zdobnělé podoby jména je učitel stále řadí mezi děti. Akceptují například oslovení *Hanko*, avšak oslovení *Haničko, Haninko* nepovažují za vhodné. Podle našeho názoru jsou žáci mnohem vyspělejší, než byli současní učitelé v jejich věku, a to nejen fyzicky, ale i mentálně, a proto je třeba zvážit přístup k žákům již na 1. stupni základní školy.

Při oslovování dívek užívali učitelé výrazy *holčičky, holčinky, kočenky, holubičky, křehulky*, ale i méně vhodné výrazy *křehotinky* nebo *princezničky* (s ironickým podtextem).

Pro navázání kontaktu se žáky se vyskytly vazby typu: *čertíky / čertíčky tady nechceme; to je hodný hošíček / klouček / děvenka / dívěnka* aj. V některých kontextech šlo o ironismy, př. *z tebe je hotový baleťáček; kdepak je ten kaštánek* (ve významu *hoch*); *to je povedený kvítek / kvíteček; ty jsi ale moudrá hlavička, skoro do pečiva; kde mám ty marodky; žádné novotky netrpím / nezaváděj mi tu novotky; neposloucháte, a co takhle dát si ještě mariášek* aj. Za nevhodné považujeme oslovení *hlupáčku jeden; ty magorku, kam to běžíš*, anebo výrok *netvařte se jako blbečkové*.

Zdrobnělá slova se v mluvních projevech vyskytovala při **vyjádření pozicónálních nebo dynamických údajů**; šlo především o časové údaje, př. *chvilíčku / chvílinku; trošičku / trošinku; malinko / maličko; kousek / kousíček* aj., vedle spisovného výrazu *pomalounku* byl frekventován i hovorový tvar *pomalinky*. Jako příklady různých kontextů uvádíme: *počkej chvilíčku / chvílinku; zpět běžíme trošinku rychleji; udělejte trošičku větší rozestup; malinko pokrč kolena; posuň se kousíček doleva; stojíte blizounko u sebe; pomalounku zvedáme ruce; cvičíme pomalinky* apod.

Závěr

Zdrobnělá slova tvoří pevnou a velmi produktivní součást slovní zásoby. Učitelé by se měli vyvarovat dvou krajních přístupů: přemíry používání deminutiv při kontaktu se žáky a snahy nepoužívat je v projevech vůbec. Je třeba vzít v úvahu, že žák na 1. stupni základní školy (snad mimo prvních dvou ročníků) zná již různé odborné technické pojmy, získané například při práci s počítačem, a že si díky internetu osvojuje základy cizího jazyka i vědomosti z mnoha dalších oborů. Takový žák může nelibě nést, jedná-li s ním vyučující na úrovni dítěte předškolního zařízení, anebo, a to je ještě horší, budí-li učitel u něho dojem infantilnosti. Věříme, že mnohé z uvedených příkladů budou varováním nejen pro vyučující tělesné výchovy.

Použitá literatura

- 1) ČECHOVÁ, M.–CHLOUPEK, J. et. al. *Stylistika současné češtiny*. Praha: ISV, 1997.
- 2) KARÁSKOVÁ, V.–KROBOTOVÁ, M. *Jazyková kultura aneb jak mluví učitel tělesné výchovy*. In *Česká kinantropologie*, 2001, roč. 5, č. 1, s. 133–139.
- 3) KARÁSKOVÁ, V.–KROBOTOVÁ, M. *Mluvní projev učitele tělesné výchovy aneb čeština nejen pro žáky*. Metodický list pro učitele základní školy. Praha: Nakladatelství Raabe, 2001. B 3.2. 13 stran.
- 4) KARÁSKOVÁ, V.–KROBOTOVÁ, M. *Rétorika v přípravě učitele tělesné výchovy*. In *Půl století tělesné výchovy na vysokých školách*. Praha 24.–24. 4. 2002. Praha: Univerzita Karlova. *České vysoké učení technické*, 2002, s. 246–252.
- 5) KARÁSKOVÁ, V. – KROBOTOVÁ, M. *Mluvní kultura učitele tělesné výchovy*. In *Tělesná výchova a sport mládeže*. Ročník 69, č. 6, 2003, s. 34–39
- 6) KARÁSKOVÁ, V.–KROBOTOVÁ, M. *Český jazyk v přípravě učitelů tělesné výchovy*. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Sborník z konference. Olomouc: Vydavatelství UP, 2006, s. 54–58.
- 7) KROBOTOVÁ, M. *Úvod do české stylistiky*. Olomouc: Vydavatelství UP, 2004.
- 8) *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia, 2005.
- 9) KROBOTOVÁ, M.–STOFFA, J. *Zdrobnělá slova nejen v odborné terminologii*, In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Hanex, 2007, s. 89–94.

JMÉNA, VĚCI A LIDÉ KOLEM NÁS

Milena Krobotová

Resumé: Příspěvek se zabývá volbou vhodného pojmenování a uvádí náměty pro využití jmen při výuce českého jazyka, ale také v rámci mezipředmětových a mezioborových vztahů.

Klíčová slova: český jazyk, volba vhodného pojmenování, jméno a příjmení, mezipředmětové vztahy

Summary: The contribution is aimed at problematics of proper denomination. It deals with choice of proper denomination and presents ideas for Czech language teaching, usage of names. It also introduces ideas for developing intersubjective relationships.

Key words: Czech language, choice of proper denomination, first name and surname, intersubjective relationships

Úvod

Český jazyk prochází stálým vývojem, který se nejvíce projevuje ve slovní zásobě. Poznávat slova a jejich původ, anebo tvořit „nová“ slova podle vlastních představ, to vše je pro žáky velmi zajímavé a přispívá k motivaci nejen v českém jazyce.

Volba vhodného pojmenování

Snahou učitelů by mělo být co nejvíce přispět k rozvoji slovní zásoby žáků. Obvykle začínáme pracovat se slovy popisnými, jejichž význam lze vyvodit na základě dosavadní jazykové zkušenosti. Když uslyšíme slovo *štěrka*, lze předpokládat, že tento výraz vznikl podle zvuku (něco *štěrka*). Avšak při výroku *někdo dělá vše na jedno brdo* je nezbytné podívat se do slovníku a teprve potom upřesnit, že *brdo* je součást tkalcovského stavu a *tkát na jedno brdo* znamená „tkát stejným způsobem“. Povědomí o původu slov není stejné. Jistě nikdo nebude pochybovat o vztahu mezi slovy *pivo* a *pití*, ale u výrazu *přilba* může uniknout souvislost se slovem *leb* (*lebka*). Slovo *tlumočník* nejčastěji označuje „člověka, který tlumočí“, ale už se nepoužívá starší význam – řemeslník, který „vyrábí tlumoky“ (SSJČ, R–U, s. 829).

Kreativita žáků se rozvíjí nejen se zadáváním tvořivých úkolů a s jejich řešením, ale především s probouzením zájmu o jejich řešení. I když zájem sám tvořivost nevyvolává, může ji podnítit. Vycházíme z toho, že navození tvůrčí atmosféry a uplatnění vhodné motivace vedou k pocitu uvolnění a radosti z práce. Experimentování s jazykem i originalita při vyjadřování se projevují již od nejtělejšího věku. Často slyšíme v řeči dětí slova, která nejsou ničím podobná našim jazykovým

zkušenostem, př. *áčiča* jako označení „záclony“ (*áčiča pá* – někdo sundal záclonu, není na okně), popř. výslovnostně náročný výraz *tompincinka* (ve významu „knoflík“). Na základě konstatování učitelky první třídy, že *jablka rostou na jabloni a broskve na broskvoni*, uvedl žák, že *hrnce rostou na hrnconi*. Pravděpodobně tam v jeho představě skutečně rostou, ale jak vypadají, to už záleží jen na něm. Tříletý hoch zjistil, že v jeho krabičce ubylo více lentilek než v krabičce jeho bratra, a proto chtěl lentilky *vystejnit*. Dítě je okouzleno jazykem, jeho možnostmi i nekonečnými kombinacemi. A toho je třeba využít v pedagogické praxi.

V každém jazyce vznikají různé slovní hříčky, jež mohou vést k další práci se slovy. J. Suchý uvažuje o mravencích takto: *Jinak je ale kolektiv mravenců stmelený. Je zjištěno, že si mezi sebou tykají, k tomu účelu mají tzv. tykadla, zatímco u jiného, zaostalejšího hmyzu se vyskytují ještě vykadla, anebo dokonce onikadla.*

Uvedený typ slovních hříček je založen na tom, že zvukově podobná, ale významově rozdílná slova se buď zaměňují, nebo nějakým způsobem uvádějí do spojitosti. Herec Vlasta Burian se například proslavil oslovením publika *diváci a divizny*. František Jílek v knize *Čeština je jazyk vtipný* neopomněl připomenout výkřiky *nevole* či *vole*, ale také člověka *rudného* či *nerudného*. Již citovaný V. Burian dokonce pravil o jedné „málo stydlivé slečně“, že by se mohla *fujtajblovat*. O dobře promyšlené věci se někdy říká, že je *vymozkována*, uvést lze také slova *polopatismus*, *odezdikezdismus* nebo *jánabráchismus* aj. Někdy však zdánlivě nesrozumitelná vyjádření mohou mít určitý význam. Připomeneme výrok M. Horníčka, který uvádí, že bychom měli i na *nejapné otázky* odpovídat *japně*. Víme, co znamená *nejapný žert*, ale už nepoužíváme sloveso *japati* (pozorovati), které v jazyce dříve existovalo.

Žákům ukážeme, že například slovo *jed* existuje v jazyce stále, avšak zanikla slova *jedovník*, *jedovec* (travič), *jediti* (drásati, dráždit), *jedati* (zlobit se) aj. Hra se slovy nás může provázet např. při společné fiktivní „výpravě“ do jiných dob (minulých, ale také budoucích), v nichž by se mluvilo starým (či jiným neznámým) jazykem. Motivovat budou žáky třeba příhody pražského měšťana Matěje Broučka.

Zajímavá jsou i slova, která „voní dálkou“. Nemusíme ukazovat jen původ slov na příkladech z latiny a řečtiny, spojíme například slovo *kaolin* s Čínou a horou Kao-ling (ve významu „vysoký kopec“ – místo, kde se původně kaolin těžil), připomeneme původ slov *kakao* (z mexického indiánského *cacauatl*) či *čokoláda* (z aztéckého *chocolatl* a to z *choco* – kakao a *latl* – mléko) apod. Zaujme i společná výprava třeba k Eskymákům a zjištění, že mají téměř dvacet slov pro označení různých druhů sněhu (a nám obvykle stačí jedno).

Připomeneme rovněž to, že utvořit nová pojmenování není jednoduché. Mnohým lidem se nelíbilo označení *televize*, a proto se snažili pojmenovat ji v mateřském jazyce (jak je tomu například v němčině). Jazykovědec Fr. Daneš s určitým „nadhledem“ předkládá jednotlivé „návrhy“, např. *rozvid* (mechanicky tvořeno podle slova *rozhlas*), *prezřetna*, *vidětín*, ale také spřežky *vidímvás*, *unásdoma* aj. Pravděpodobně se „neujmou“ ani slova uváděná v roce 2005 pro výraz *laptop* (anketa časopisu *Mladá fronta Dnes*): *drobnočet*, *mozkopaks*, *pisítaška*, *manažérník*, *poslanečník* aj.

Ve spolupráci s učiteli se pokoušeli žáci základní školy tvořit „nová“ pojmenování k některým výrazům, př. *lopatka* (*rukomítka*, *pískomet*, *prachoběrka*), psací pero (*kaňkotuba*, *kaňkomat*, *kaňkovač*, *brkočmár*), oko (*čočkovid*, *čumítka*, *vidítka*), kalhoty (*nohenky*, *tunelonožky*, *nohokrytky*, *slupkonožky*, *schováváky na kyřáky*) a další. Zajímavá byla i pojmenování měsíců, př. měsíce *prosinec*. Žáci uváděli: *sněžník* (padá sníh), *posledňák* (poslední měsíc v roce), *klouzák* (vše je

zmrzlé a klouže), *vánočňák* (jsou Vánoce), *hornatec* (jezdí se na hory), *kapronec* (jedí se kapři), *zimovan* (je zima), *lyžovník*, *lyžinec* (jezdí se na lyže) aj.

Oblíbená byla hra se slovy, v nichž žáci hledali „jiný“ význam, př. *tele/vize* (pohled budoucí krásy), *cha/lupa* (vítězný pokřik při objevení zvětšovacího skla), *med/věd* (sladké učení), *gló/bus* (pojízdná hospoda), *pra/linka* (jeskynní telefon), anebo tvořili „nová“ slova a dávali jim vlastní význam, př. *kedir* může být *druh papouška s chocholkou*, *nový, náročný a inteligentní počítač* nebo také *létající koberec*. Další příklady z našeho průzkumu uvádíme v učebním textu *Spisovná výslovnost a kultura mluveného projevu* (2004).

Seznamování s původem slov přispívá nejen k obohacení znalostí žáků, ale také k rozvoji mezipředmětových vztahů. V rámci jazykového vyučování upozorňujeme na různou motivaci slov, například na základě vlastností předmětů. Ve francouzštině a v angličtině se *stůl* nazývá podle toho, že je tvořen deskou (slovo *table* pochází od latinského slova *tabula* – viz naše *tabule*). Oproti tomu německé slovo *Tisch* vzniklo podle oválného tvaru (řecké *diskos* – kruh, kotouč – viz výraz *disk*).

Zaujmou i příklady chybného spojování významu podobně nebo stejně znějících slov, př. slovo *antoušek* se odvozuje od pražského pohodného Antona Schecka, ale název *anton* (pro policejní uzavřený vůz) souvisí pravděpodobně s názvem berlínské ulice *Antonstrasse*, v níž bylo vězení. Jedna léčivá rostlina se jmenuje *bolševník obecný*. Název přejal J. V. Presl z ruského slova *borščevnik* (nař této rostliny se používá do polévky boršč). Skupina hlásek *-ršč-* byla poměrně obtížně vyslovitelná, a proto ji upravil na *bolševník*. Na Slovensku existuje pro uvedenou léčivku pojmenování *bolševník borščový* (botanické jméno je spojeno se jménem ruského původu).

Poukázat lze rovněž na jména, která vznikla chybným překladem, př. název české léčivky *kakost* (J. S. Presl špatně přeložil text ze starého herbáře), anebo na nezaviněné tiskařské chyby. Liška *Bystrouška* se prý původně měla jmenovat *Bystronožka*, avšak sazeč se spletl a korektor chybu neopravil.

Náměty pro práci se jmény

Jménům by se neměla věnovat pozornost jen při nácviu a opakování pravopisného učiva. Existuje mnoho jiných souvislostí, př. jméno a náboženská tradice (*Marie, Anna, Josef, Kateřina, Pavel*), historické tradice (*Václav* – patron české země, *Jan* – Hus, *Žižka, Jiří z Poděbrad*), pojmenování literárních či filmových hrdinů, př. *Lada* (Princezna se zlatou hvězdou na čele), *Arabela, Angelika, Petra* (čarodějnice Saxana), *Monika* (Léto s Monikou), nemalý význam má i rodová tradice (jméno se dědí z generace na generaci). Někdy ovšem přistupuje motivace jiná, např. vzpomínka na dovolenou u moře (*Jadranka, Jovana* nebo *Zoran* aj.).

Žáci se o svá jména velmi zajímají a v plné míře pro ně platí stará antická moudrost: *Pokud někdo hovoří o mně, dokázal bych ho poslouchat celé hodiny*. Vyhledat původ křestního jména můžeme v různých publikacích, ale také pomocí internetu. Doporučujeme využívat ve spojení s různými jmény i pranostik. Vedeme tak žáky k poznání starých zvyků či obyčejů a učitelé je mohou použít jako motivační cvičení při všestranných jazykových rozborech v mluvnici (různé náměty uvádíme v učebním textu *Základy českého pravopisu a pravopisná cvičení*, 2002). Ve slohové výchově lze vytvořit vlastní kalendář pranostik (některé z nich mohou být i fiktivní).

V rámci mezipředmětových vztahů například připomeneme, že česká příjmení jsou častá zvláště ve Vídni. Před 40 lety se podle statistiky v tomto městě vyskytovalo více než 14 000 příjmení českého původu u 200 000 domácností (slovanská příjmení jsou však v německém jazykovém prostředí někdy poněmčena). O pravopisnou úpravu jména mnohdy lidé usilovali nejen v rakouském či německém prostředí. Český

bohemista *Václav Flajšhans* změnil způsob psaní svého jména (původně německého), z *Jiřího Wachsmanna* se stal *Jiří Voskovec* aj.

Práci s příjmeními může motivovat jakýkoli telefonní seznam. V nižších ročnících se zaměříme např. na vyhledávání slovních druhů a jejich abecední řazení, všimneme si výskytu jmen zdobných ve srovnání se jmény nezdobnými (*Bouda / Boudička, Chalupa / Chaloupka, Motyka / Motyčka*), ve vyšších ročnících slovesného vidu, na střední škole i způsobu slovesného děje (*Bral, Dobral, Zabral; Hodil, Dohodil; Běhal, Vyběhal, Doběhal*) aj. Jména lze dělit podle různých kritérií, která si určí žáci sami, př. na jména ze zvířecí a ptačí říše (*Bažant, Daněk, Holub, Jelen* aj.), na jména mající původ v pojmenování ovoce (*Borůvka, Hruška, Malina, Trnka*), zeleniny (*Cibulka, Kapusta, Mrkvička*), stromů (*Dub, Lípa, Vrba*), květin (*Fialka, Pivoňka, Růžička*), hub (*Hřib, Kozák, Liška*), potravin a pokrmů (*Buchta, Klobáska, Koláček, Slanina*), na jména označující povolání (*Cihlár, Krejčí, Mlynář, Švec*), vojenské hodnosti (*Kaprál, Maršál, Vojáček*), dny v týdnu (*Středa, Pátek, Sobota, Neděle*), příslušníky rodiny (*Babička, Dítě, Strýček, Synek, Vnouček*), části lidského těla (*Brada, Hlava / Hlavinka, Koleno, Nos*), biblické postavy (*Abrahám, Lazar, Mojžíš, Šalamoun*), pohádkové postavy (*Bajaja, Kašpárek, Král, Popelka, Šašek*), národnosti (*Čech, Němec, Rakušan, Turek*) aj. Z přídavných jmen jsou frekventované názvy barev (*Bílý, Červený, Fialový, Zelený, Zlatý*), slovesa často uvádějí vlastnosti (*Chvátal, Kvapil, Utíkal* aj.).

Můžeme vyhledávat i jména označující protiklady (opět lze pracovat s telefonním seznamem, anebo vycházet z vlastní fantazie), př. pan *Veselý* x *Smutný*, *Slušný* x *Hrubý / Hrubec*, *Tlustý* x *Hubený*, *Vzteklý* x *Rozvážný*, *Vážný* x *Smíšek*, *Malíř* x *Mazal*, *Černoch* x *Běloch* aj.

Inspirovat k další práci nás budou *Lidová rčení* od J. Zaorálka. Měli bychom pamatovat na *navrátila* a neuskutečňovat slíbené až *na svatého Jindy*, nebo dokonce na *svatého Nikdy*. V tanečních by asi žádná z dívek nechtěla tančit s *Jankem Koutovic* nebo s *Tondou Lavicovým* (na Moravě s *Jankem Stojanovým*) apod.

V různých kontextech se vyskytují také místní jména, př. *Dívá se jedním okem do Brna a druhým do Husovic* (šilhá), *Je to stále jedna Afrika* (mluví stále totéž) – v českém prostředí má stejný význam rčení *Jemu je Pardubice jako jitrnice*. – mnozí jezdí *do Svatky pro hrnce* (chrápou), pokud máme jít *do Kaplice na vysokou školu*, měli bychom se tam učit „móresům“ aj. Při seznamování s dialekty zaujme třeba lašské rčení *Je pohupavy od Opavy*. Některá místa uváděná v lidových rčení na mapě nejsou. Mnozí lidé údajně pocházejí z *Balíkova*, z *Fňukálkova* nebo *Hulvátova*, ti, kteří mají tvrdé srdce, jsou z *Habrova* apod. Zaujmu i méně známá spojení, např. *hledám svatopluka* (vzpomínám na ztracený blahobyt – podle velkomoravského knížete) či *nezapomíná na bonifáce* (na konání dobrých skutků).

Vždy je třeba mít *filipa* a znát *své pappenheimské*. (Označují se tak příslušníci rakouského pluku Gottfrieda Pappenheima, který bojoval ve třicetileté válce pod velením Albrechta z Valdštejna proti švédským vojskům. Jde o citát z tragédie Valdštejnova smrt od F. Schillera ve významu „vím, na koho se mohu spolehnout“, avšak postupně převládá význam opačný – nemohu se na nikoho plně spolehnout.) Je vhodné žákům ukázat, že rčení často vznikala v určité souvislosti, např. výrok *nouze naučila Dalibora housti* se spojuje s operou B. Smetany *Dalibor*.

Závěr

Problematicke jmen jsme se věnovali záměrně, neboť se domníváme, že by mnoha námětů mohli učitelé využívat při své práci. J. Hubáček uvádí: *...i když si (žáci) jméno musí vymyslet, zbavuje se tím příběh do jisté míry obecnosti a žákům to usnadňuje stylizaci* (1989, s. 175). K rozvoji kreativity vede i zdůraznění

charakterizační funkce mnoha pojmenování. Vhodným používáním jmen se stane řeč osobitější a více zaujme posluchače. Předložené náměty by k tomu měly přispět.

Použitá literatura

- 1) BENEŠ, J. *O českých příjmeních*. Praha: Nakladatelství ČSAV, 1962.
- 2) *Čeština nevšední*. Praha: ČSAV, 1972
- 3) HAUSENBLAS, K. a kol. *Čeština za školou*. Praha: Orbis, 1974.
- 4) HUBÁČEK, J. *Didaktika slohu*. Praha: SPN, 1989.
- 5) CHLOUPEK, J. *Knížka o češtině*. Praha: Odeon, 1974.
- 6) JELÍNEK, J. A STYBLÍK, V. *Čtení o českém jazyku*. Praha: SPN, 1971.
- 7) JÍLEK, F. *Čeština je jazyk vtipný*. Praha: Mladá fronta, 1958.
- 8) KNAPPOVÁ, M. *Jak se bude jmenovat*. Praha: Academia, 1978.
- 9) KROBOTOVÁ, M. *Vlastní jména jako odraz česko-německých vztahů*. In *Německá škola v českých zemích I*. Olomouc: Universitatis Palackianae Olomucensis, Fakultas Paedagogika, 2002, s. 119–125.
- 10) KROBOTOVÁ, M. *Spisovná výslovnost a kultura mluveného projevu*. Olomouc: Vydavatelství UP, 2004.
- 11) KROBOTOVÁ, M. *Cvičení z české stylistiky*. Olomouc: Vydavatelství UP, 2004.
- 12) KROBOTOVÁ, M.–JODASOVÁ, H. *Základy českého pravopisu a pravopisná cvičení*. Olomouc: Vydavatelství UP, 2002.
- 13) MAYER, V. *Češi ve Vídni: Migrační a emancipační procesy české menšiny ve Vídni*. In *Češi za hranicemi na přelomu 20. a 21. století*. Praha: Carolinum, 2000.
- 14) MOLDANOVÁ, D. *Naše příjmení*. Praha: MF, 1983.
- 15) REJSEK, J. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda, 2001.
- 16) *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia, 2005.
- 17) *Slovník spisovného jazyka českého III R–U*. Praha: Academia, 1971.
- 18) WAHRIG, G. *Deutsches Wörterbuch*. München: Mosaik Verlag, 1980.
- 19) ZAORÁLEK, J. *Lidová rčení*. Praha: Academia, 2000.

VYUŽITÍ AKTUÁLNÍCH TERMINOLOGICKÝCH PROBLÉMŮ V ČESKÉM JAZYCE

Milena Krobotová, Ján Stoffa

Resumé: *V příspěvku se zabýváme problematikou antonym a jejich funkcí. Uvádíme možnosti využití antonym nejen v českém jazyce, ale i v dalších předmětech a předkládáme náměty vedoucí k posílení mezipředmětových vztahů.*

Klíčová slova: *český jazyk, technická výchova, antonyma, odborná terminologie, výuka, mezipředmětové vztahy*

Summary: *The contribution is aimed at problems of antonyms and their functions. We introduce possibilities of their usage, not only in the subject of Czech language, but also in other subjects of school curriculum. We also submit ideas for strengthening interdisciplinary relationships.*

Key words: *Czech language, technical education, antonyms, professional terminology, teaching, interdisciplinary relationships*

Úvod

V předložené studii navazujeme na naše příspěvky, které zazněly na různých mezinárodních konferencích, a zaměřujeme se na problematiku antonymie se zvláštním zřetelem k použití antonymních termínů v technické terminologii. Domníváme se, že v této oblasti existuje poměrně málo vhodných informačních zdrojů, neboť výkladové slovníky obvykle neuvádějí antonyma a jejich uživatel obtížně hledá potřebné informace. Speciální slovníky antonym existují jen v některých jazycích, například polský *Słownik antonimów* (1998), zpracovávají však pouze základní slovní zásobu příslušného jazyka. Předkládáme proto několik námětů, jež by mohly přispět k bližšímu seznámení s problematikou antonym, ale také k rozvoji mezipředmětových vztahů. Pozornost věnujeme antonymii lexikální i slovtvorné a zaměřujeme se na uplatnění stylistického hlediska. V závěru studie se zamýšlíme nad tím, jak lze vytvořit vlastní databázi antonym.

Lexikální antonyma

Lexikální antonyma jsou tvořena slovy nepřibuznými, př. *pravda – lež, ticho – hluk, rovný – křivý, dlouhý – krátký, mluvit – mlčet* aj., v odborné terminologii jde často o slova cizího původu, př. *konkrétní – abstraktní*, především však o slova původu domácího, př. *klad – zápor, růst – pokles*, ale i o celá sousloví, př. *lehké – těžké strojírenství* aj.

Pro pedagogickou praxi učitelů českého jazyka připomínáme, že antonymie je častá především u podstatných jmen (*světlo – stín, píle – lenost*), přídavných jmen (*dlouhý – krátký, široký – úzký*) a sloves (*spát – bdít, brát – dávat*), ale vyskytuje se také u dalších slovních druhů, př. u zájmen (*každý – žádný, nikdo; něco – nic*), u příslovcí (*zde – tam, brzy – pozdě*), u předložek je význam patrný především ve spojení s podstatnými jmény či zájmeny (*nad stolem – pod stolem, s tebou – bez tebe*), mimo výčet nemohou zůstat ani částice (*ano – ne*) nebo citoslovce (*prrr – vjíé*).

Z jazykového hlediska je třeba upozornit na to, že ne každé slovo je členem antonymní dvojice, př. *železo, strom, číst*, i na to, že k různým významům slov existují různá antonyma, př. ke slovu *pravý* existují antonyma *levý, falešný, podvržený* (rukopis), ke slovu *dobry* (člověk) existují antonyma *špatný* nebo *zlý* (člověk), ke slovu *hladký* existují podle kontextu antonyma *hrubý* nebo *drsný* apod. Antonymie se nemusí vždy přenášet na další odvozeniny, ale může jít o antonymii jinou než u slov základových, př. *velký – malý, velikán – trpaslík*, anebo nemusí existovat vůbec, př. *přímý – křivý, 0 – křivule*.

Slovotvorná antonyma

Ke slovotvorné antonymii řadíme antonyma tvořená slovy příbuznými, odvozeninami a složeninami. U slov odvozených jsou nejčastěji nositelem antonymického vztahu předpony. Naším cílem není uvádět všechny předpony, všimneme si jen těch nejfrekventovanějších a upozorníme na zajímavé případy.

V odborných diskusích bývá u některých autorů vylučována z antonymie předpona *ne-*. Obvykle se uvádí, že jde jen o popření kladného slova. Domníváme se, že jsou to především slovesa, která lze negovat neomezeně, př. *nalít – nenalít*. Uvedené sloveso s lexikálním zápořem znamená prosté popření činnosti, nikoli děj protikladný. Dvojici v pravém slova smyslu antonymní by tvořila slovesa: *nalít – vylít*. U adjektiv však jde o kontradiktorické antonymní dvojice, př. *přízvučný – nepřízvučný, shodný – neshodný, slovesný – neslovesný*, podobně je tomu u substantiv, i když záporné slovo nevyjadřuje pouhé popření, př. *kov – nekov*. U dvojice slov *svár – nesvár* však o antonymii nejde, neboť obě slova mají shodný význam. Protikladný význam nemá ani dvojice slov *tvor – netvor*, neboť *netvor* je vlastně také *tvor*, avšak ohavný (ale také velmi zlý člověk). Připomínáme, že antonymní protějšek nelze vytvořit ke každému termínu, př. k pojmu *reálné číslo* není antonymum hovorový výraz *nereálné číslo* (ve smyslu „číslo, které nepřichází v úvahu“). Nelze rovněž uvést k hodinářskému termínu *nepokoj* antonymum *pokoj*, neexistuje adekvátní protějšek k termínům *negativ, negatron* aj.

Pokud se vrátíme k technické terminologii, najdeme mnoho příkladů, kdy se pomocí předpon vyjadřuje opačný směr, př. **do-/od-** (*dolévat / odlévat, dostředivá / odstředivá síla*); **nad-/pod-** (*nadchod / podchod, nadjezd / podjezd, nadzemní / podzemní*); **pře-/pod-** (*přetlak / podtlak, předdimenzovat / poddimenzovat*); **při-/od-** (*přihlásit / odhlásit, přilepit / odlepit, přílet / odlet, přítok / odtok*); **v-/vý-, vy-** (*vjezd / výjezd, vpust / výpust, vstup / výstup, vsunout / vysunout, vtlačit / vytlačit*); **s-/roz-** (*složit / rozložit, svázat / rozvázat, svod / rozvod*); **za-/od-** (*zablokovat / odblokovat, zabednit / odbednit, zajistit / odjistit*) aj.

Časté jsou případy, kdy je pouze druhý člen antonymní dvojice tvořen předponou, př. *motorový – bezmotorový*, ale i *předložkový – bezpředložkový*. Předpona **bez-** obvykle vyjadřuje nedostatek příslušné vlastnosti, př. *cenný – bezcenný*. Mnohdy však pozitivní člen neexistuje a je nahrazen opisem, př. *mající ruce – bezruký, mající hlavu – bezhlavý* aj.

Značnou část antonymních dvojic tvoří slova obsahující předponu cizího původu. Obvykle se vyskytuje ve významu lexikálního záporu *ne-* (*normální – abnormální / nenormální*). K nejčastějším předponám řadíme: *a-* (*a/symetrické uspořádání, a/typický výrobek, a/synchronní elektrický stroj*); *an-* (*an/organický materiál*); *de-* (*de/blokace, de/hydratace*); *i-* (*i/mobilní zařízení, i/mobilizér, i/racionální*); *in-* (*in/adaptibilita, in/aktivace, in/koherence, in/variabilita*); *anti-* (*anti/septický, anti/korozní ocel, anti/oxidant, anti/reflexní vrstva*); *kontra-* (*kontra/indikace, kontra/produktivní*) a další. V některých případech lze kombinovat i domácí a cizí předpony, př. *za-/de-* (*zašifrovat – dešifrovat*).

Antonymie složenin obvykle vyplývá z antonymie jejich prvních částí, př. *dlouho-/krátko-* (*dlouhodobá / krátkodobá elektrická pevnost; dlouhohlenný / krátkohlenný rozsah*); *lehko-/těžko-* (*lehkotavitelný / těžkotavitelný kov*); *malo-/velko-* (*maloobchod / velkoobchod, maloodběratel / velkoodběratel*); *nízko-/vysoko-* (*nízkofrekvenční / vysokofrekvenční zesilovač, nízkoteplotní / vysokoteplotní supravodivost*); *slabo-/silno-* (*slaboproudá / silnoproudá elektrotechnika*) aj. Z cizích částí složenin jsou frekventované komponenty *makro-/mikro-* (*makročástice / mikročástice, makropohyb / mikropohyb, makrostruktura / mikrostruktura*); *uni-/multi-* (*unipolární / multipolární*) aj.

Méně často tvoří antonymii druhá část složeniny, př. *-filní/-fobní* (*hydrofilní / hydrofobní povrch*). V antonymickém vztahu mohou být nejen slova, ale také sousloví (*ostrý úhel – tupý úhel*).

Stylistické využití antonym

V našem příspěvku jsme již několikrát upozornili na možnosti stylistického využití některých dvojic antonym. Mnohé z nich jsou v lidské mysli spojeny velmi těsně, neboť je poznáváme společně. Každé dítě ví, že voda je *teplá* nebo *studená*, že někdo je *hodný* a jiný zase *zlý*. Antonym se využívá k vyjádření protikladu, př. *rub a líc, světlo a tma, život a smrt, válka a mír* aj., a některé z těchto protikladů jsou už lexikalizované.

V aktuálním užití vstupují do protikladu slova, která v jiných případech antonymy nebývají. Máme na mysli například konfrontaci obrazných významů v uměleckém stylu, př. *plamen – vítr*. Antonyma aktualizují v uměleckém stylu výpověď, vyjadřuje se jimi hyperbola (*tloukl ho hlava nehlava*), antiteze (*mladost – radost, staroba – choroba*), na antonymii je založen oxymóron (*veřejné tajemství*), litotes (*není to nejhorsí.*), antifráze (*láska na poslední pohled*), ironie, která bývá v mluveném projevu vyjádřena intonací, př. *Ty jsi to správil! To je pěkné nadělení!*, v psaném projevu můžeme dát slovo do uvozovek, př. *To je „ vynikající odborník ”* (je neodborník). V oblasti hovorového stylu patří k antonymním dvojicím ustálená spojení, př. *sliboval hory doly, myslím na něho ve dne v noci, šel cestou necestou, pomalu dál dojdeš* aj., antonyma se mohou spojovat pro označení úhrnu, př. *mladí staří, pán nepán* (tj. všichni); *vstávajíc lehajíc* (tj. vždy) aj. Antonymní povahu mají rovněž frazeologické obraty (*klímat – tlouct špačky; zůstat – vzít do zaječích*).

V opozičním vztahu jsou slova často tak pevně spojena, že se vybavují společně a mohou se stát námětem pro různé jazykové hry. Slovo *láska* se pojí s protikladem *nenávisť*, existují dvojice slov *pracovat – zahálet, jemný – hrubý* aj. Uvedené příklady nelze automaticky aplikovat na případy další. Můžeme si položit otázku, zda lze vytvořit antonymum ke slovu *moudrý*. Asi to nebude jednoduché, neboť slovo *hloupý* už existuje ve dvojici *hloupý – chytrý*. Moudrý člověk je chytrý, avšak chytrý člověk nemusí být moudrý. Obtížně najdeme vhodné antonymum, i kdybychom vybírali ze slov dalších. Obdobná situace nastane, pokud se zamyslíme nad škálou barev. Dvě

krajnosti barev existují v případě *černý – bílý*, ale oproti tomu máme jen *zelený, hnědý, modrý* aj. Pouze v lidové poezii se někdy staví do protikladu i barvy, př. *zelené lesy – černé lesy*. Lidová píseň, která zpívá o lese, uvádí *zelený les*, avšak neméně častý je protiklad *černý les*, spojený například s pohádkami. V *černém lese* bloudili Mařenka a Jeníček, potkala v něm Karkulka zlého vlka a do *černého lesa* zavedl myslivec Sněhurku. Pokud však lidová poezie hovoří o *háji*, je spojen s adjektivem *zelený* (*Pásla ovečky v zeleném háječku, pásla ovečky v černém lese...; Hej haj, zelený háj... Hájku, háječku, hájku zelený...*). Můžeme proto vzít v úvahu i dvojici *zelený háj – černý les*.

Jak jsme již uvedli, některá slova nemají v našem jazyce své protějšky, př. *nebožtík, nevrlec, nezdara, neurvalec, nešika, nejapný, nevraživý, nepřeborný* apod. Vyskytují se však v dílech našich spisovatelů a mohou vhodně motivovat výuku českého jazyka. Jako příklad uvádíme text M. Horníčka:

I na nejapné otázky se snažím odpovídat jasně. I když bych těžko vysvětloval povahu a podobu japnosti. Čeština má několik takových slov, která se vyskytují jen v záporném tvaru – snad pro častý reformační či protestní postoj našich národů k nějakému hnutí ve světě. Například: nemehlo. Nebo nekňuba. Nebo: nevrlý. Nebo: nestoudnost. Ale řekněte sami – dovedete si představit mehlo? Kňubu? Znáte někoho, kdo by byl naprosto stoudný? Nebo nádherně vrlý? Já vím, řeknete mi, že zápornost oněch tvarů je pouze zdánlivá. Ale tak je to u nás skoro vždycky a se vším.

K rozvoji slovní zásoby žáků přispějeme, jestliže spojíme poznatky o antonymech s poznatky o synonymii. Osvědčila se nám práce s cvičením, v němž měli respondenti tvořit k uvedeným výrazům synonymní pojmenování, avšak ze záporných antonym, př. *statečný – bojácný – nebojácný; smutný – veselý – neveselý* apod.

Vytvoření databáze antonymních termínů

Jak jsme již uvedli, pro hlubší poznání systému jazyka i terminologické problematiky by bylo vhodné častěji pracovat s antonymy. Protože neexistuje dostatek vhodné literatury, doporučujeme vytvořit si vlastní databázi, popřípadě databázový systém, který bude obsahovat například slovník odborných antonymních termínů určitého oboru, slovník antonymních předpon (včetně synonym) a výklad jejich významu. Autor takového materiálu by měl možnost otevřený databázový systém stále rozšiřovat a aktualizovat, jeho součástí by se staly termíny získané excerpcí z pramenů a dokumentů příslušného oboru (monografie, učebnice, studie, standardním způsobem editované odborné encyklopedie, odborné výkladové slovníky, terminologické normy aj.). Zvláštní pozornost bude třeba věnovat neologismům, neboť někdy (především u slov cizího původu) váháme nad spisovnou výslovností, nad použitím alternativních dublet, nad tím, zda jde o slovo slangové či hovorové apod. Uvedená pomůcka by přispěla k probuzení zájmu o problematiku, ale také by pomohla rozšířit slovní zásobu žáků i studentů.

Závěr

Problematika antonym je velmi aktuální a doposud zůstává poněkud stranou zájmu, i když představuje důležitou součást jazykové výchovy a má své opodstatněné místo při osvojování odborné terminologie. Doporučujeme více se zaměřit na antonymii, na objasňování různých významů slov, synonymních i antonymních předpon i částí složenin.

Použitá literatura

- 1) *Akademický slovník cizích slov. 1. díl A–K.* 1. vyd. Praha: Academia, 1995. 447 s. ISBN 80-200-0523-4.
- 2) ČECHOVÁ, M.–CHLOUPEK, J. et. al. *Stylistika současné češtiny.* Praha: ISV, 1997. 282 s. ISBN 80-85866-21-8.
- 3) *Čeština všední i nevšední.* Praha: ČSAV, 1972, 489 s. Bez ISBN.
- 4) DĄBRÓWKA, A.–GELLER, E.: *Słownik antonimów.* Warszawa: „Świat Książki”, 1998. 878 s. ISBN 83-7129-993-1.
- 5) HAUSENBLAS, K. et. al. Praha: Orbis, 1974. 486 s. Bez ISBN
- 6) HAUSER, P. *Nauka o slovní zásobě.* Praha: SPN, 1980. 192 s. Bez ISBN.
- 7) JELÍNEK, J.–STYBLÍK, V. *Čtení o českém jazyku.* Praha: SPN, 1971, 263 s. Bez ISBN.
- 8) KROBOTOVÁ, M. *Úvod do české stylistiky.* 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 2001. 126 s. ISBN 80-244-0315-3.
- 9) KROBOTOVÁ, M. *Cvičení z české stylistiky.* 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 2003. 133 s. ISBN 80-244-0608-X.
- 10) KROBOTOVÁ, M.–STOFFA, J. K problematice synonym ve výuce českého jazyka. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 79–83. ISBN 80-244-0627-6.
- 11) KROBOTOVÁ, M.–STOFFA, J. K problematice zkratk a značek v češtině. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole.* Sborník z konference. Olomouc: Vydavatelství UP, 2006, s. 87–91. ISBN 80-244-1282-9.
- 12) POŠTOLKOVÁ, B.–ROUDNÝ, M.–TEJNOR, A. *O české terminologii.* 1. vyd. Praha: Academia, 1983. 132 s. Bez ISBN.
- 13) *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost.* Praha: Academia, 2005. 647 s. ISBN 80-200-1080-7.
- 14) STOFFA, J. Terminológia ako prostriedok uplatňovania systémového prístupu v technickom vzdelávaní. In: *Zborník.* 1. vyd. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Pedagogická fakulta 1996, s. 53–63. ISBN 80-8050-102-5.
- 15) STOFFA, J. *Terminológia v technickej výchove.* 2. opr. a dopl. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. 162 s. ISBN 80-244-0139-8.
- 16) STOFFA, J.–KROBOTOVÁ, M. Problematika neologismů v technické terminologii. In *Modernizace výuky v technicky orientovaných oborech a předmětech.* Sborník mezinárodní konference. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta, 2002, s. 73–76. ISBN 80-7198-531-7.
- 17) STOFFA, J.–KROBOTOVÁ, M. Význam, osvojiteľnosť a problémy používania skratiek v odbornej komunikácii a edukácii. *XXIII. mezinárodní kolokvium o řízení osvojovacího procesu.* Brno: Univerzita obrany, Fakulta ekonomiky a managementu, 2005. Abstract s. 71–72. Příspěvek na CD-ROM. ISBN 80-85960-92-3.

PODPORA REZILIENCIE DIEŤAŤA PRÁCOU S TEXTOM ROZPRÁVKY

Brigita Lehoťanová

Resumé: Príspevok prezentuje prácu s textom rozprávky ako prostriedkom rozvoja osobností detí mladšieho školského veku.

KLúčové slová: tvorivo-humanistická výchova, hodnotový systém, reziliencia, práca s textom rozprávky

Summary: The article presents working with the text of a fairy tale as an instrument for development of young childrens' personality.

Key words: creative humanistic education, personal value system, resilience, working with the text of a fairy tale

Vymedzenie pojmu reziliencia

Tvorivo-humanistická výchova si kladie za cieľ rozvoj osobnosti človeka. Je potrebné rozvíjať kognitívne procesy aj nonkognitívne funkcie osobnosti.

V našom príspevku sa zameriavame na podporovanie reziliencie osobnosti. Túto tému považujeme za veľmi dôležitú, pretože človek musí počas života prekonávať mnoho záťažových situácií. Reziliencia umožňuje ich prekonávanie. Reziliencia podľa Ruttera (1985) dovoľuje sebadôvere a sociálnym zručnostiam mať vzostupnú tendenciu, i keď prežívame stres a nešťastie. Podľa Mastena (1994) je reziliencia charakterizovaná dobrou adaptáciou i napriek vývinovým rizikám, akútnym stresom alebo chronickému nešťastiu. Reziliencia umožňuje obnoviť psychickú a fyzickú rovnováhu, odolávať negatívnym vplyvom, vyhľadávať a odstraňovať slabé stránky. Reziliencia je charakterizovaná proaktívnymi opatreniami

Rezilienciu podľa Newmana, (2004) ovplyvňujú tieto faktory:

- sieť silnej sociálnej podpory,
- schopnosť vytvoriť reálne plány a mať pevnú vôľu na ich uskutočnenie,
- pozitívny pohľad na seba a okolie,
- dôvera v seba samého, vo svoje sily a schopnosti,
- komunikačne zručnosti a schopnosti riešiť problém,
- schopnosť zvládať silné pocity a impulzy.

Pri tréningu reziliencie osobnosti je potrebné rešpektovať vývinovú úroveň. Tá je podmienená aj vekovými špecifikami. My sa budeme v príspevku venovať podpore reziliencie detí mladšieho školského veku.

Charakteristika žiaka mladšieho školského veku

Podľa J. Piageta (1966) je žiak mladšieho školského veku vo fáze konkrétnych logických operácií, pre ktorú je charakteristické rešpektovanie základných zákonov logiky a rešpektovanie konkrétnej reality. Je dôležité venovať veľkú pozornosť názornosti, vychádzať z konkrétnych skúseností. Žiak mladšieho školského veku je podľa M. Vágnerovej (2000) schopný posudzovať podľa viacerých hľadísk, je schopný triediť podľa 2 – 4 znakov, chápe zaradenie prvkov do nejakej triedy. Postupne dokáže rozlišovať nadradenú triedu. Žiak je schopný pochopiť pravidlo radenia. Dokáže radiť objekty podľa pravidla. Chápe trvalosť podstaty objektu napriek zmene vonkajších znakov. Dokáže eliminovať nepodstatné znaky. Žiak mladšieho školského veku hľadá jednoznačnú príčinu diania, náhoda vyvoláva u neho pocit neistoty. Postupne ustupuje od viazania príčin diania na vlastnú osobu. Podľa M. Vágnerovej (2000) je schopný akceptovať zmenu ako jednu z vlastností reality. Zmenu nechápe ako nemennú. Chápe reciprocitu. Učením sa rozvíjajú logické operácie, žiak chápe vzťahy medzi znakmi a ich obsahom. Je schopný získavať informácie, ktoré potrebuje na riešenie úlohy. Žiak mladšieho školského veku vyhľadáva informácie, ktoré umožňujú konkrétne praktické využitie. Dôležité je rozvíjať u žiakov mladšieho školského veku aj vyššie poznávacie procesy, a to hodnotenie a tvorivosť. Žiak mladšieho školského veku dokáže odhaľovať vzťahy, princípy riešenia úloh. Rozvíjajú sa stratégie riešenia problémov. Učí sa pokusom a omylom, logicky odvodzuje vzhľadom na predchádzajúcu skúsenosť (dedukcia), učí sa napodobňovaním. Nedokáže ešte odhadnúť svoj výkon, jeho sebahodnotenie je veľmi nepresné. Žiak až na základe skúsenosti s hodnotením svojho výkonu inými ľuďmi a porovnávaním svojho výkonu s ostatnými žiakmi nadobúda schopnosť posúdiť svoj výkon. Preto je potrebné poskytovať žiakovi veľa príležitostí na získanie skúseností s hodnotením. Podľa L. Lysej a M. Kňourkovej (1986) citová oblasť žiaka mladšieho školského veku spočíva v štruktúre jednoduchých citov vychádzajúcich zo sebacitu. Žiak je aktívny, ctižiadostivý a súťaživý, veselý, vyhľadáva komické situácie. Vyhovujú mu krátkodobé činnosti, ktoré sú atraktívne svojou podstatou. Činnosti s vysokou motivačnou účinnosťou. Preto treba motivácii venovať takú veľkú pozornosť.

Z hľadiska socializácie je dôležité zvládnutie roly žiaka (rešpektovanie noriem) a spolužiaka (sociálna interakcia, spolupráca, solidarita). Žiak sa učí samostatne riešiť úlohy i spolupracovať s inými, niesť zodpovednosť za svoje konanie. Rozvoj myslenia a sociálna skúsenosť vplýva na schopnosť diferencovane komunikovať so spolužiakmi a s učiteľom. Žiak mladšieho školského veku prijíma normy správania bez uvažovania o ich obsahu. Akceptuje učiteľa, chce ním byť oceňovaný. Typickým vývinovým prejavom je podľa M. Vágnerovej (2000) rovnosť, rozličné nároky vníma ako nespravodlivosť. Pozitívne hodnotenie učiteľa významne ovplyvňuje sebadôveru žiaka. Jeho sebahodnotenie závisí od názoru iných. Rozdiely v názoroch sú pre žiaka problémom emocionálnym, nie kognitívnym. Akceptovanie a pozitívne hodnotenie dobrých výkonov je nevyhnuté pre citovú istotu a pozitívne sebahodnotenie. Preto je veľmi dôležité, aby učiteľ primerane oceňoval snahu žiaka a každý jeho pokrok. Názor učiteľa vplýva vo veľkej miere na hodnotenie žiaka jeho spolužiakmi, vplýva na zvládnutie roly spolužiaka. Veľmi významné je to najmä v prípade, ak sa žiak od spolužiakov v niečom výrazne odlišuje. Rozhodne by učiteľ nemal dovoliť ponížovanie a zosmiešňovanie žiaka. Mal by viesť žiakov svojím príkladom k vzájomnému akceptovaniu a úcte. Učiteľ na prvom stupni je pre žiaka často najvýznamnejšou autoritou. Žiak má k učiteľovi citový vzťah, učiteľ mu dáva pocit bezpečia. Svojím konaním môže do veľkej miery uľahčiť žiakovi zvládnutie zmien, ktoré prináša vstup

do školy, ovplyvniť jeho vzťah k škole a k vzdelávaniu. Učiteľ významne ovplyvňuje rozvoj žiakovej osobnosti, a to po všetkých stránkach.

Z hľadiska rozvoja reziliencie žiaka mladšieho školského veku treba zdôrazniť najmä jeho bezvýhradné prijímanie. Žiak by mal mať možnosť prežívať situácie, ktoré vplývajú na formovanie pozitívnej hodnotovej orientácie. Mal by mať možnosť zažívať pocit úspešnosti. Preto je dôležité, aby riešil primerane náročné úlohy a dostával adekvátnu spätnú väzbu. Vhodne vybranými činnosťami by sa mali rozvíjať i komunikačné a sociálne zručnosti a stratégie riešenia problémov. Dôležité je podporovať schopnosť vzdorovať nepriazni. Tréningové záťažové situácie by však mali byť primerané, zvládnuteľné, krátkodobé, nie dlhodobé.

Podpora reziliencie prácou s literárnym textom

Rezilienciu možno rozvíjať aj prácou s literárnym textom. Estetický rozbor literárneho textu umožňuje hlbší estetický zážitok. Opakovaním estetických zážitkov sa vytvára čitateľská skúsenosť. Obohatená o teoretické vedomosti podnecuje estetické hodnotenie. To umožňuje vznik estetického vzťahu k umeleckej literatúre. Tento proces kultivuje čitateľa. Interpretácia textu nemôže byť náhodnou činnosťou. Jej ciele sú podmienené charakterom textu i vyspelosťou čitateľa. Práca s literárnym textom rozvíja kognitívne procesy i nonkognitívne funkcie. Literárny text vzdeláva i vychováva. Umožňuje čitateľovi konfrontovať svoje postoje s postojmi literárnych postáv, s postavami sa môže čitateľ identifikovať, odmietat ich, môže meniť i vlastné postoje. Literárny text môže byť prostriedkom relaxácie i terapie. Deťom mladšieho školského veku je spomedzi žánrov najbližšia rozprávka. V práci s rozprávkovými textami odporúčame uplatňovať stratégie tvorivého vyučovania. Pod stratégiou tvorivého vyučovania rozumieme filozofiu postupu, spôsobu riadenia činnosti na vyučovaní, ktorého cieľom je kreativizácia žiakov. Kreativizácia je najvyššou funkciou osobnosti. Zahŕňa kognitívne i nonkognitívne stránky osobnosti. F. E. Williams (1972) uvádza osemnásť stratégií tvorivého vyučovania: učenie pomocou paradoxov, sledovanie vlastností, atribútov, učenie pomocou analógií, identifikácia rozdielu, kladenie podnecujúcich otázok, používanie príkladov na zmenu, demonštrovanie rigidity myslenia a postojov, hľadanie informácií a súvislostí, skúmanie problémov, rozvíjanie zmyslu pre viacznačnosť, vyjadrovanie emócií, zmyslových vnemov, uvažovanie o napredovaní, študovanie životopisov tvorivých ľudí, hodnotenie javov, skutočností, rozvíjanie tvorivého videnia, rozvíjanie tvorivého čítania, rozvíjanie tvorivého počúvania, rozvíjanie tvorivého písania. V humanistickej výchove navrhuje J. H. Ellens (1990) uplatňovať tieto stratégie: opatera, posilňovanie ega, reflexia citov, reflexia skúseností, interpersonálna analýza, analýza vzorov, podnecovanie, sebaodhalenie, hodnotová orientácia, uvedomenie si seba, svojho tela, interpretácia.

Ukážka

V ukážke uvádzame prácu s textom rozprávky Janko Hraško z knihy Pavla Dobšinského Trojruža v úprave Márie Ďuričkovej. Úlohy sme vyberali tak, aby sa uplatňovali stratégie tvorivého vyučovania a humanistickej výchovy s dôrazom na rozvoj reziliencie osobnosti žiaka mladšieho školského veku. Odporúčame pracovať so žiakmi 4. ročníka v heterogénnych skupinách. V texte je veľa slov a slovných spojení, ktoré bude potrebné vysvetliť. Odporúčame urobiť tak po prečítaní každej časti textu.

Prácu s textom môžeme uviesť brainstormingom.

Prečítame si rozprávku Janko Hraško. Volá sa podľa hlavného hrdinu, ktorý bol malý ako hrašok.

- *Predstavte si, že by ste boli malí ako hrášok. Aké by to malo výhody a aké nevýhody.*

V rozprávke si prečítame, aké prekážky musel Janko Hraško prekonávať a ako si s nimi poradil.

1.

Bola raz jedna žena a tá nemala nijaké deti. Raz oberala hrach a takto si vzdychala:

„Keby som mala aspoň len také dieťaťko ako tento hráštek. hneď by mi bolo ľahšie na srdci.“

Onedlho nato šiel jej muž orať a ona doma obed varila. Keď prišlo poludnie, zasa si len vzdychla:

„Ach, keby som mala niekoho, kto by zaniesol môjmu starému obed na pole.“

Tu sa ozve čosi spoza pece:

„Ja zanesiem, mamó!“

Žena sa obzerá, ale nič nevidí.

„Ktože si, kdeže si, aby ťa porantalo!“ vraví si popod nos.

„A či ma nevidíte?“ odpovedalo to a skočilo spoza pece na prípecok, z prípecka na lavicu — a tam začalo tancovať.

Bolo to malé ako hráštek a očka malo ani lopáriky, tak sa mu ligotali, až milá vec.

„Ja som to, váš Janko, váš synáčik!“ kričalo.

Keď sa mať dobre prizrela, videla, že sa jej túžba splnila: má synčeka drobného ako hráštek. Aj si ho pomenovala — Janko Hraško.

- *Prečítajte tú časť textu, v ktorej je mama smutná.*
- *Myslíte si, že sa potešila, keď sa objavil Janko Hraško?*
- *Prečítajte, ako Janko Hraško vyzeral.*
- *Povedzte, aké mal vlastnosti. Prečítajte, časť textu, podľa ktorej ste tak usúdili.*

2.

„No, mamó, dajte mi chytro jesť a potom zanesiem obed otcovi,“ volal Hraško.'

Mať mu doniesla plnú misku halušiek a on neodišiel od nej, iba keď už dno vykúkalo. Potom mu mať uviazala na chrbát do plachtičky misu halušiek pre otca a vidličku s lyžicou mu pod pazuchu zastrčila. Hrnec s polievkou vzal Hraško do ruky a šiel do poľa otca hľadať.

Ide si on v dobrej myšli, veselo si pohvizduje, až tu príde k jednému jarčeku. Začne sa Janko po hlave škrabať, čo tu robiť, ako sa dostať cez vodu. Nerozmýšľal dlho, vytiahol spod pazuchy lyžicu s vidličkou, do lyžice si sadol ako do člna a vidličkou zavesloval. Tak sa šťastlivo preplavil na druhú stranu. Ale zdalo sa mu, že sa pri tom jarčeku pridlho zabavil, nuž sa teraz pustil do behu. Lenže v tom sa potkol o hrudu a bác! Spadol do hrádze. Hrnec sa mu rozbil, polievka sa vyliala a Janko Hraško sa začal v nej topiť. Tu on chytro vytiahol vidličku, podoprel sa o ňu ako o žrd' a počkal, kým polievka neodtečie. Ale potom mu nastalo ešte horšie trápenie: ako sa vydriapať z hrádze. Čo neurobil! Postavil si on z halušiek most, a tak sa z tej hrádze vyslobodil. Halušky zasa pozbieral a šiel ďalej.

- *Janko Hraško musel na ceste za otcom prekonať tri prekážky. Povedzte ktoré.*
- *Boli to pre chlapca malého ako hrášok veľké prekážky? Začal plakať, vzdal sa alebo hľadal riešenie?*
- *Stalo sa vám niekedy, že ste si museli dať rady v ťažkých situáciách? Porozprávajte o tom. Je v takej chvíli lepšie zdať sa alebo hľadať riešenie?*

3.

Keď zočil otca, už zďaleka kričal:

„Ňaňo, Ňaňo, Ňaňko môj, nesiem vám jest'!"

Sedliak sa veľmi začudoval: vidí, ako misa k nemu beží, a nevidí, že by ju niekto niesol.

Zavolať:

„Kdeže si? Čože si?"

„A či ma nevidíte? To som ja, váš synček, váš Janiček!"

Čudoval sa otec tým rečiam, veď predsa vedel, že nemá nijakého syna. Ale nech je už, ako chce, keď sa mu Janiček ukázal, tak si ho ustískal a ubozkával, dobre že ho od radosti nezadusil.

Natešili sa do dobrej vôle a potom dal Janko otcovi jest'. Otec sa spytuje:

„A či si mi polievky nedoniesol?"

Milý synček rečie:

„Veru nie, Ňaňko, lebo prišiel pes a rozbil mamke hrniec. Tak vám polievku neposlala."

Otec teda začal jest' halušky, no tie mu veľmi pod zubami chrupčali. Spýtal sa, prečo tie halušky tak chrupčia, a chytrý Janko vraví:

„A veru to mamka mak zle utĺkla, preto sú také."

- *Čo myslíte, prečo Janko Hraško otcovi klamal?*
- *Ako by podľa vás otec zareagoval, keby mu Janko povedal, čo všetko sa mu prihodilo a ako si poradil?*
- *Ako podľa vás otec zareaguje, keď zistí, že Janko klamal?*
- *Je podľa vás lepšie klamať alebo povedať pravdu?*

4.

Ale otec spozoroval klamstvo, lebo videl na haluškách piesok a zem. Začal on remeň z nohavíc odpasovať, že Janka zmastí. No ten nelenivý vzal nohy na plecía a hybaj k volom, lebo zavoňal, že by ho to bolelo.

- *Ako zareagoval otec?*
- *Ako mal otec podľa vás zareagovať?*

5.

Keď sa sedliak najedol, pribral sa zasa k svojej práci a nedbal, že mu syn utiekol. Chytí do rúk pluh, a tu ti Janko Hraško začne kričať vo volovom uchu:

„Hejsa, Kešo, hejsal"

Otec prišiel k nemu a riadne ho vyšticoval, že mu voly zduril.

Ale potom videl, že Janko môže byť celkom dobrým pohoničom, a veľmi si ho obľúbil.

- *Bolo teraz výhodou, že je Janko malý ako hrášok?*
- *Mal otec Janka Haška rád, hoci mu nepriniesol v poriadku obed, oklamal ho a zduril mu voly?*
- *Ako prejavujete, že máte niekoho radi?*

6.

Vtom ide tade pán na koni a nevie sa prenačudovať, keď počuje hlas, ale pohoniča nevidí. Spýtal sa sedliaka, kto to kričí. Sedliak mu všetko porozprával a ukázal mu Janka Hraška vo volovom uchu.

Pánovi sa rozsvietili oči:

„Neslýchané čudo, takéto chlapčiatko! Sedliak, predaj mi ho, dám ti zaň dvadsať dukátov."

„Nepredám, vaša milosť, veď je to moja krv!"

„Dám ti päťdesiat dukátov!"

Nemôžem, vaša milosť, hoci by sa mi tie peniaze veľmi zišli."

„Tak ti dám sto dukátov. A radím ti, ber, kým som dobrý, lebo sa môže stať, že aj celkom nič nedostaneš!"

Tu Janko Hraško žmurkne na otca:

„Len ma dajte, ňanko, veď mu ja ujdem."

Pán teda vyplatil sedliakovi peniaze a Janka Hraška zavrel do škatule medzi samé dukáty. Škatuľu vopchal do vaku na sedle, vysadol na koňa a poďho domov! Tešil sa, akú radosť bude mať jeho žena, keď jej donesie túto živú hračku.

- *Ako prejavil otec, že má Janka Hraška rád?*
- *Aj pán mal Janka Hraška rád? Prečo si to myslíte?*
- *Podarí sa Jankovi Hraškovi ujsť? Čo asi spraví?*

7.

Ale Janko Hraško dlho neatáľal, vybral si z halienky nožík, prevíťal dierku na škatuli aj na vaku a pospúšťal rad-radom všetky dukáty na cestu. Potom sa spustil aj sám. Ľahko mu bolo trafiť, lebo mu dukáty cestu ukazovali. Bolo ich toľko, že ich ledva stačil pozbierať a domov dovliecť.

„Či vidíte, ňanko aj mamka," kričal, „teraz máte aj peniaze, aj synáčka!"

A oni si ho stískali, bozkávali, dobreže ho od radosti nezadusili. A potom si už spokojne nažívali, lebo mali aj synčeka pre radosť, aj peniaze na živobytie.

- *Narástol Janko Hraško na konci rozprávky?*
- *Myslíte si, že aj napriek tomu mohol byť šťastný a robiť radosť iným?*

Záver

V práci s textom rozprávky Janko Hraško sa uplatnili tieto stratégie tvorivého vyučovania:

- sledovanie vlastností, atribútov
- kladenie podnecujúcich otázok
- vyjadrovanie emócií, zmyslových vnemov
- uvažovanie o napredovaní, rozvoji
- hodnotenie javov, skutočností
- rozvíjanie tvorivého videnia
- rozvíjanie tvorivého čítania
- rozvíjanie tvorivého písania

Uplatnili sa tieto stratégie humanistickej výchovy:

- opatera – bezpodmienečne pozitívne prijímanie človeka,
- posilňovanie ega – rozvoj myslenia a cítenia, uisťovanie sa o schopnosti zvládnuť záťažové životné situácie,
- reflexia citov – rozpovedanie prežívania, komunikácia citov, postojov,
- reflexia skúseností – rozpovedanie vlastných príbehov a spätná väzba zameraná na zdokonalenie, uvedomenie si seba samého,
- sebaodhalenie – vedie k odhaľovaniu vlastných slabých stránok a k hľadaniu možností ako hodnotne žiť i napriek ich existencii, ak ich nemožno prekonať,
- hodnotová orientácia – pomoc pri vytváraní hodnotového systému osobnosti,
- prehodnocovanie skúseností s cieľom uvedomenia si disfunkčných dôsledkov a možností ich odstránenia.

Janko Hraško je dieťaťom s hendikepom, ktoré aktívne pristupuje k riešeniu problémov, dokáže dokonca svoj hendikep využiť ako výhodu. Má mnoho vlastností, ktoré pomáhajú riešiť záťažové situácie. Je prívetivý, ochotný, usilovný, rozhodný, tvorivo pristupuje k riešeniu problémov, nevzdáva sa, optimisticky hľadá do budúcnosti i v ťažkých situáciách. Identifikovanie sa s týmto hrdinom, prehodnocovanie vlastného

správania, svojich postojov v záťažových situáciách a hľadanie stratégií riešení záťažových situácií môže byť krokom k zvýšeniu reziliencie.

Učiteľ, ktorého význam v živote dieťaťa mladšieho školského veku sme v predchádzajúcej časti zdôraznili, by mal svojim citlivým prístupom, vytváraním atmosféry dôvery, bezpečia, a akceptácie podporiť rozvoj citovej stability žiakov. Je to dôležité i vo fáze, keď žiaci v práci s textom hovoria o svojich ťažkostiach, o tom, ako riešia záťažové situácie.

Výskumy dokazujú, že má zmysel trénovať rezilienciu. Práca s textom rozprávky Janko Hraško je vhodným prostriedkom rozvoja reziliencie žiakov mladšieho školského veku.

Použitá literatúra

- 1) AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA) Resilience Factors & Strategies
In: <http://www.apahelpcenter.org/featuredtopics/feature.php?id=6&ch=3>, 2004
- 2) DOBŠINSKÝ, P. – FULLA, Ľ.: Trojruža. Bratislava: Buvik, 2004
- 3) ELLENS, J. H. Actualization therapy. In D. G. Benner (ed.) Baker encyclopedia of psychology. Baker Books House Grand Rapids, 1990
- 4) LISÁ, L., KNOURKOVÁ, M.: Vývoj dieťaťa a jeho úskalia. Praha, Avicenum 1986
- 5) NEWMAN, T.: Children and Resilience. In:
http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/shss/mrc/quality_protects/york/resilience/paper.doc, 2004
- 6) PIAGET, J. – INHELDEROVÁ, B.: Psychológia dieťaťa. Praha: SPN, 1970
- 7) PIAGET, J.: Psychológia inteligencie. Praha: SPN, 1966
- 8) TOST (THE OHIO STATE UNIVERSITY) Fostering Resilience in Children,
In: <http://ohioline.osu.edu/b875/index.html>, 2003
- 9) VÁGNEROVÁ, M.: Vývojová psychológia. Praha: Portál, 2000
- 10) WILLIAMS, F. E. A Total Creative Program for Individualizing and Humanizing the Learning Process. New Jersey: Educational Technology Publications, Englewood Cliffs 1972
- 11) ZELINA, M. Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava: IRIS, 1996

METÓDA DOTAZNÍKA NA HODINE SLOVENSKÉHO JAZYKA

Vieroslava Leitmanová

Resumé: *Metóda dotazníka je veľmi dobrý spôsob, ako dať žiakom možnosť napísať vlastný názor na určité témy. Moje domáce zvieratko alebo moje obľúbené zvieratko, Moja obľúbená hračka, Moja obľúbená hra, Mój kamarát/kamarátka, Moja obľúbená obec alebo mesto, Moja obľúbená časť obce alebo mesta. Učiteľ získava pomocou metódy dotazníka s otvorenými otázkami okno do sveta žiakov, a touto metódou zároveň dosahuje stanovené ciele. Zisťuje stupeň pozorovacích a vyjadrovacích schopností žiakov, motiváciu pomenovaní, žiacku schopnosť postrehnúť znaky opisovaného predmetu, zvieratá, kamaráta, hračky, hry, mesta/obce, časti mesta/obce a oveľa viac.*

Kľúčové slová: *dotazník ako projekt, vlastné názory žiakov, žiacke vedomosti, písanie s otázkami, informácie od žiakov, obľúbené témy, emocionalita žiakov, onomastika v škole, motivácia pomenovaní, vedomosti o regióne žiakov, znaky objektov, opis.*

Summary: *Questionnaire is one very good method how give pupils the choice to write their own opinions to some thematics. My pet or my favoured pet, My favoured toy, My favoured game, My friend, My favoured town or village, My favoured part of town or village. The teacher wins with questionnaires the window to the world of his pupils and becomes his target. He finds out the degree of expression and of observation pupils ability, the motivation of names, pupils ability to catch the signs of description article, pet, friend, toy, game, town/village, part of town/village and more.*

Key words: *questionnaire as project, pupils own opinions, pupils knowledge, writing with questions, informations from pupils, pet subjects, pupils emotional, motivation by giving names, knowledge about their region, signs of objects, description.*

Dotazník sa stane onomastickým, ak sa v ňom pýtame na pomenovania a ich motiváciu (1.). Klasický onomastický dotazník, ktorým sa zaznamenávajú napr. terénne názvy v obci môže navyše obsahovať ľudovú etymológiu a lokalizáciu skúmaného pomenovaného objektu. Keďže metódu dotazníka s otvorenými otázkami použijeme v školskom prostredí, môžeme tento dotazník nazvať aj pracovným listom. V tomto príspevku budem používať súčasne názvy pracovný list a onomastický dotazník. Metódu dotazníka s otvorenými otázkami môžeme využiť na hodine slovenského jazyka na vytvorenie komplexnej slohovo-výtvarnej práce žiaka na presne zadanú tému. Motiváciou bude nielen blízka téma, ale aj zaujímavá forma. Jednotlivými témami vytvoríme so žiakmi projekt, pretože dotazník bude mať pre všetky témy zhodnú štruktúru, celý dotazník bude jednou komplexnou prácou žiaka, ktorá má čo najviac vyčerpať tému, lebo otázky dotazníka vytvoria osnovu. Takýmto spôsobom sa budú môcť prezentovať aj žiaci, ktorí majú slabšiu slovnú zásobu alebo neradi píšu slohové

práce. Výhodou je taktiež časová nenáročnosť, keďže žiaci píšú o dobre známom predmete, osobe, zvieratku a pridávajú sa presne zadaných inštrukcií. Na vypracovanie onomastického dotazníka je potrebný čas desať až pätnásť minút. Vzhľadom k známej téme, ktorej sa okrajovo, nie absolútne vyčerpávajúco, venujú žiaci taktiež na iných predmetoch (vlastiveda, prírodoveda, cudzie jazyky) a rovnako počas vlastného voľného času (rodinné prostredie), nie je potrebná príprava. Dôležité sú žiakove vedomosti a jeho chápanie danej problematiky. V tom je rozdiel napríklad medzi projektom Poznaj vlastnú minulosť alebo Pátranie po stopách vlastných predkov, v ktorom sú žiaci nabádaní etnograficky zaznamenať skúsenosti a príbehy starých rodičov na vybrané témy. Naopak, učiteľ nesmie žiakov počas vypracovávanía onomastického dotazníka ovplyvňovať, aby žiaci slobodne a voľne vyjadrili svoje myšlienky, názory, poznatky, a napriek štruktúrovanej forme do svojej práce zapojili fantáziu.

Hlavným cieľom onomastického dotazníka je **zistiť úroveň pozorovacích a vyjadrovacích schopností žiakov**. Tento cieľ sme rozložili na nasledujúce čiastkové ciele:

- **zistiť motiváciu pomenovaní;**
- **zistiť schopnosť žiakov vystihnúť znaky opisovaného predmetu, na základe ktorých si ho dokáže druhý človek predstaviť;**
- **odhalenie emocionálnej roviny a psychiky žiakov prostredníctvom príhod a zážitkov;**
- **zistenie štylistickej zdatnosti žiakov;**
- **zistenie schopnosti žiakov porozumieť otázke;**
- **odhaliť často sa opakujúce chyby v pravopise;**
- **nadobudnúť informácie ako trávia žiaci voľný čas;**
- **oboznámiť sa s vedomosťami žiakov o ich okolí;**
- **upozorniť žiakov na etymológiu názvov a vzťah mena k slovnej zásobe;**
- **podporovať v žiakoch vlastenectvo;**
- **získať podkladový materiál pre ďalšiu prácu so žiakmi.**

Podmienky na vytvorenie onomastického dotazníka:

- **oblúbenosť predmetu, osoby, oblasti;**
- **poznatie predmetu, osoby, oblasti;**
- **emocionálny vzťah k predmetu, osoby, oblasti;**
- **motivácia rozprávať o predmete, osobe, oblasti;**
- **fantázia o predmete, osobe, oblasti.**

Typy onomastického dotazníka:

Moje domáce zvieratko alebo oblúbené zvieratko,
Moja oblúbená hračka,
Môj kamarát/kamarátka,
Moja oblúbená hra,
Moja oblúbená obec alebo mesto,
Moja oblúbená časť obce alebo mesta.

Body onomastického dotazníka:

- 38) **meno** – zvieratka (druh); hračky (typ); krstné meno, priezvisko, prezývka kamaráta/kamarátky; hry; obce/mesta; časti obce/mesta;
- 39) **odôvodnenie mena;**

- 40) **opis** – zvieratka, hračky, kamaráta/kamarátky, hry (pravidlá hry), mesta/obce, vybranej časti obce/mesta;
- 41) **lokalizácia** – zvieratka, hračky, kamaráta/kamarátky, hry, mesta/obce, časti mesta/obce;
- 42) **detail** – informácia o potrave zvieratka, príslušenstvo hračky, záľuby kamaráta/kamarátky, výzor hracej plochy a počet hráčov, známa informácia o meste/obci v minulosti a v súčasnosti, odôvodnenie obľuby/poznania vybranej časti mesta/obce;
- 43) **príhoda** (pozitívne nasmerovanie) – so zvieratkom, s hračkou, s kamarátom/ s kamarátkou, počas hry, o meste/obci a o rodákovi, v časti mesta/obce;
- 44) **obrázok** – zvieratka, hračky, kamaráta/kamarátky, hry, plán mesta/obce, obrázok alebo plán časti mesta/obce.

V otázkach k prvému bodu, meno, sa od žiakov dozvieme základné údaje. Druh zvieratka, typ hračky, typ sídelnej jednotky a mená spomínaných zvierat, vecí, osôb, sídel, oblastí. Získame inventár mien, v ktorom môžeme analyzovať ich nápaditosť, jazykovú stránku, emocionálnu zafarbenosť a motiváciu.

O motivácii pomenovaní sa viacej dozvieme v otázkach vytvorených z druhého bodu, odôvodnenie mena. Zároveň sa dozvedáme, kto je autorom názvov, okolnosti pomenovania, opis pomenovaného. Prvý a druhý bod vyhodnocujeme spoločne. Najskôr vymenujeme druhy zvierat, typy hračiek, následne ku každému druhu alebo typu priradíme zodpovedajúce mená, ktorých výber v ďalšom texte ozrejníme žiackym komentárom. V závere získané odpovede zovšeobecníme, aby sme dostali stručnú a výstižnú motiváciu žiakov.

V opise vyžadujeme stručné vymenovanie podstatných znakov, pomocou ktorých si bude schopný niekto iný predstaviť opisovaný predmet. Dôležité je určenie podstatných znakov. Opis zvieratka musí obsahovať informáciu o druhu, farbe a veľkosti. Opis kamaráta rod, veľkosť a odlišnosť. V opise hračky a hry je nevyhnutná veľkosť, materiál, farba a využitie. V opise obce/mesta je určujúca veľkosť, charakter a možnosti realizácie. V opise časti mesta/obce zase príslušnosť, charakter krajiny a využitie. Mnohé z týchto kategórií nemusia byť vyjadrené priamo, ale sa môžu logicky vyvodiť z uvádzaného textu alebo sú jasné z kontextu. Žiacke odpovede hodnotíme pre zjednodušenie pomocou päťstupňovej stupnice. Za zodpovedanie všetkých bodov alebo logické domyslenie niektorých bodov bude žiak odmenený známku jeden. Dve správne odpovede (opis zvieratka, kamaráta, mesta/obce, časti mesta/obce) a tri správne odpovede (opis hračky a hry) znamenajú dvojku. Jedna správna odpoveď (opis zvieratka, kamaráta, mesta/obce, časti mesta/obce) a dve správne odpovede (opis hračky a hry) trojku. Neúplné zodpovedanie otázky alebo len jedna správna odpoveď (opis hračky a hry) bude ocenená štvorkou. Neodpovedanie na otázku alebo žiadna správna odpoveď päťkou. Odporúčame tieto známky dávať iba pre učiteľovu a žiakovu informáciu. Učiteľ má možnosť zistiť, čo žiak naozaj ovláda. Ak by získané známky zapísal do žiackej knižky alebo do klasifikačného zošita, žiak by mohol nadobudnúť odpor voči tomuto spôsobu práce. Serióznosť prístupu zabezpečuje neanonymnosť.

V otázkach zaoberajúcich sa detailom apelujeme na emocionálny vzťah žiaka k predmetu. Žiadame od neho prezentovanie jeho podrobných vedomostí o skúmanom predmete. Zistíme skutočný vzťah žiaka k predmetu. Vychádzame z predpokladu, že obľúbený predmet žiak vynikajúco pozná. Všimame si obšírnosť alebo strohosť vyjadrovania.

Pozitívne myslenie podporíme milou príhodou. Žiakovi dáme priestor na vyrozprávanie sa. Opäť vychádzame z predpokladu, že žiak trávil veľa času s obľúbeným predmetom a má mnoho príhod. Dôležitý je výber príhody, ktorý nám poskytne informáciu o hodnotovom systéme žiakov. Dozvedáme sa, čo je pre žiaka zaujímavé a dôležité. Prirodzenou vlastnosťou ľudí je, že si väčšinou zapamätajú len veľmi pozitívne alebo veľmi negatívne udalosti.

Obrázok má dokresliť našu predstavu o predmete. Žiak má možnosť vizuálne podporiť svoj slovný prejav. V schematickom znázornení môže zvýrazniť určité vlastnosti.

Vyhodnotenie dotazníka robíme vždy po jednotlivých otázkach i celkovo. Zvlášť si všimame v každej otázke zodpovedanie otázky, spôsob štylizácie, pravopisnú stránku a vybranú oblasť (v onomastickom dotazníku na tému Moje domáce zvieratko alebo obľúbené zvieratko v otázke číslo 4. Ako toto zvieratko vyzerá napríklad opis zvieratka), ako aj vzájomné vzťahy medzi otázkami. Postupujeme tak, aby sme pri každom jednom žiakovi naplnili zvolené ciele, a zároveň nadobudli celkový obraz o triede. Otázky vytvorené z bodu tri, opis, hodnotíme kvantitatívne i kvalitatívne, kým otázky z ostatných bodov len kvalitatívne.

Dotazník bol koncipovaný tak, aby žiaci pomocou otázok voľne rozprávali o svojom zvieratku, kamarátovi, hračke, hre, obci/meste, časti obce/mesta. Sledujeme tiež stotožnenie slovného textu s kresbou zvieratka. Tento typ dotazníka môžeme využiť na tej istej hodine alebo na následnej hodine, keď si žiaci navzájom povymieňajú papiere a každý porozpráva o tom, čo napísal iný spolužiak. Počas prípravy prezentácie spolužiakových odpovedí dostane možnosť popýtať sa ho na nejasné podrobnosti. Touto konzultáciou, ale aj vzájomnou diskusiou získa autor spätnú väzbu a uvedomí si, akých chýb sa dopustil v opise a rozprávaní príbehu. Žiaci sa lepšie spoznajú a uspokoja svoju potrebu rozprávať o vykonanej práci. Učiteľ po spracovaní dotazníkov určí najčastejšie pravopisné chyby, ktoré žiakom prezentuje na ďalšej hodine.

Veľký význam onomastického dotazníka pre samotných žiakov vidíme hlavne v možnosti použiť nadobudnuté vedomosti bez nutnosti „papagájovania“ učiteľových slov alebo textu v knihe, vyjadriť vlastný názor na určitú problematiku. Učiteľ je väčšinou donútený, časovo-tematickým plánom a časom, preberať učivo na úkor žiackej potreby informovať spolužiakov o svojich zážitkoch a vedomostiach k preberanej téme a bez cieleného nadviazania na tieto žiacke vedomosti. Keby učiteľ pri vysvetľovaní učiva mal poznatky, čo žiaci o ňom vedia, mohol by ho preberať iným spôsobom, lebo by sa opieral o ich vedomosti a skúsenosti. Ziskom pre učiteľa je teda práve informácia o svete žiakov a splnenie stanovených cieľov.

(1. Pracovné listy vytvorené metódou dotazníka s otvorenými otázkami svojimi cieľmi presahujú dotazníky zamerané na získavanie podkladových materiálov na určenie etymológie a motivácie pomenovaní. Dva z pracovných listov zostavených touto metódou sú súčasťou predvýskumu v piatom a šiestom ročníku, v ktorom spoznávame schopnosti a vedomosti žiakov. Zároveň nadobúdame podkladový materiál, z ktorého budeme vychádzať v hlavnom výskume našej dizertačnej práce. Podstatou tohto výskumu je vnieť onomastiku do školského vyučovania. Onomastický materiál a práca s ním nie je cieľ výskumu, ale iba prostriedok na naplnenie výskumných cieľov a dosiahnutie vedomostí a schopností žiakov na úrovni stanovenej v učebných štandardoch pre šiesty ročník. V piatom ročníku základnej školy bol úspešne použitý pracovný list na tému Moje domáce zvieratko alebo obľúbené zvieratko.)

Moje domáce zvieratko alebo obľúbené zvieratko

Podrobne odpovedz na všetko, na čo vieš odpovedať.

1. Aké zvieratko doma chovám?
2. Ako sa volá?
3. Prečo som mu dal/dala takéto meno?
4. Ako toto zvieratko vyzerá?
5. Má toto zvieratko nejaký domček alebo vlastný kútik?
6. Aká je jeho obľúbená potrava?
7. Akú milú príhodu si s ním zažil/zažila?
8. Nakresli obrázok svojho domáceho zvieratka alebo obľúbeného zvieratka. Použi čo najviac pasteliek.

Moja obľúbená hračka

Podrobne odpovedz na všetko, na čo vieš odpovedať.

1. Aká je/bola tvoja obľúbená hračka?
2. Ako sa volá/volala?
3. Prečo si jej dal/dala takéto meno?
4. Ako táto hračka vyzerá/vyzerala?
5. Má/mala nejaký vlastný kútik?
6. Má/mala ešte ďalšie časti (šaty, náhradné diely...)?
7. Akú milú príhodu si s ňou zažil/zažila?
8. Nakresli obrázok svojej obľúbenej hračky. Použi čo najviac pasteliek.

Môj kamarát/kamarátka

Podrobne odpovedz na všetko, na čo vieš odpovedať.

1. Ako sa volá vlastným menom a priezviskom môj kamarát/kamarátka?
2. Akú má/mal prezývku?
3. Prečo a ako dostal/dostala túto prezývku?
4. Ako vyzerá môj kamarát/kamarátka?
5. Kde býva?
6. Aké má záľuby?
7. Akú milú príhodu som s ním/s ňou zažil/zažila?
8. Nakresli obrázok svojho kamaráta/kamarátky. Použi čo najviac pasteliek.

Moja obľúbená hra

Podrobne odpovedz na všetko, na čo vieš odpovedať.

1. Ako sa volá/volala tvoja obľúbená hra?
2. Prečo má/mala takéto meno?
3. Aké sú jej pravidlá?
4. Kde ju hrávaš/hrával si/hrávala si?
5. Ako vyzerá hracia plocha?
6. S kým hrávaš túto hru najradšej a prečo?
7. Akú milú príhodu si zažil/zažila počas tejto hry?
8. Nakresli obrázok tejto hry. Použi čo najviac pasteliek.

Moja obľúbená obec alebo mesto

Podrobne odpovedz na všetko, na čo vieš odpovedať.

1. Ako sa volá/volala tvoja obľúbená obec alebo mesto?
2. Je to obec alebo mesto?
3. Rozmýšľal si, podľa čoho dostala/dostalo toto meno? Vymyslel si nejaké vysvetlenie tohto názvu alebo Ti o jeho vzniku rozprávali rodičia alebo starí rodičia? Uveď svoje vysvetlenia.
4. Má toto mesto alebo táto obec nejaké iné (používané len medzi ľuďmi) pomenovanie? Povedz aké a pokús sa objasniť jeho vznik.
5. Ako toto mesto/táto obec vyzerá?
6. Čo toto mesto/obec obklopuje? Aká príroda, aké iné obce/mestá?
7. Čím bolo mesto/bola obec známa v minulosti?
8. Čím je mesto známe/obec známa dnes?
9. Počul si nejaký príbeh, ktorý hovorí niečo o tvojom obľúbenom meste/tvojej obľúbenej obci? Ak áno, pokús sa ho prerozprávať.
10. Poznáš významného rodáka z tohto mesta/z tejto obce?
11. Nakresli plán tvojho obľúbeného mesta alebo tvojej obľúbenej obce. V pláne pomenuj všetko čo poznáš. Použi čo najviac pasteliek.

Moja obľúbená časť obce alebo mesta

Podrobne odpovedz na všetko, na čo vieš odpovedať.

1. Ktorá je tvoja obľúbená časť obce alebo mesta?/Ktorú časť obce alebo mesta vynikajúco poznáš? Napiš všetky jej názvy, ktoré poznáš.
2. Prečo dostala takéto meno?
3. Ako vyzerá?
4. Čo sa nachádza v okolí tejto časti obce/mesta, aké ďalšie časti obce/mesta ju obklopujú?
5. Prečo si si obľúbil/obľúbila práve túto časť?/Prečo výborne poznáš túto časť?
6. Akú milú alebo zaujímavú príhodu si zažil/zažila v tejto časti mesta alebo obce?
7. Nakresli obrázok alebo plán tvojej obľúbenej časti mesta alebo obce. Pomenuj všetko na obrázkoch. Použi čo najviac pasteliek.

ROZPRÁVKA A MULTIKULTÚRNA VÝCHOVA

Petra Libičová

Resumé: *Príspevok sa venuje problematike multikultúrnej výchovy a možnostiam realizácie jej zámerov a naplňovania jej cieľov v procese literárnej edukácie žiakov na I. stupni ZŠ. Autorka zameriava svoju pozornosť predovšetkým na „domovský“ žáner v čítateľstve všetkých detí – rozprávku – ako prostriedok multikultúrnej výchovy detí. Ponúka praktickú ukážku toho, ako pri práci s rozprávkovým textom inonárodnej proveniencie môže i učiteľ materinského jazyka realizovať zábery multikultúrnej výchovy a naplňovať niektoré jej ciele (rozvíjať priateľský vzťah, empatiu, toleranciu). Zároveň vyjadruje presvedčenie, že rozprávky môžu byť veľmi efektívnym nositeľom a prostriedkom multikultúrnej výchovy, napomáhať rozvoju interkultúrnych spôsobilostí dieťaťa a celkovo tak kultivovať jeho osobnosť.*

Kľúčové slová: *multikultúrna výchova, literárna výchova, rozprávky, rómske rozprávky, empatia, tolerancia, akceptácia, priateľstvo.*

Summary: *This report applies to issue of multicultural education and possibilities of its realization and observing its aims in literature education of pupils in first grade of elementary schools. The author aims her attention mainly on "home" style in reading of children – fairy-tale, as a tool of multicultural education of children. She offers an object-lesson of possibility how a teacher of maternal language can implement aims of multicultural education in work with fairy-tale reading and fulfill some of its aims (developing friendship, empathy, tolerance). At the same time she claims that fairy-tales can be really effective holder and means of multicultural education, and also they can help in developing of intercultural abilities of child and improve its personality.*

Key words: *multicultural education, literature education, fairy-tales, gypsie tales, empathy, tolerance, acceptance, friendship.*

Literatúra je v základnej škole predmet diskusnej a estetickej povahy, má kreatívnu dimenziu, takže spĺňa všetky predpoklady na to, aby sa v procese školskej literárnej komunikácie uplatnili jej multikultúrne potenciality prostredníctvom práce s múzickými textami, ktoré sú „nosičmi“ eticko-estetického vyžarovania. Prednosťou slovesného umenia je komplexita jeho pôsobenia na recipientov. Literárne umenie pôsobí v školskej komunikácii na rozum, ale i cit a vôľu žiaka, umelecká literatúra vo vyučovaní plní okrem informatívnej, formatívnej a rozvíjajúcej, hlavne estetickej (zážitkovú) funkciu, ktorá je spojená s empatiou recipienta. Práve empatia je vstupnou bránou do sveta umenia i do hlbok ľudského sveta, preto umenie a empatia musia byť integračnou súčasťou multikultúrnej výchovy.

Literárny text umožňuje priamy styk žiaka so svetom odlišných hodnôt, významov. Pri takomto priamom styku dieťaťa s literárnym dielom dochádza k jeho nielen zmyslovému, ale aj estetickému vnímaniu, ktoré je presýtené emocionalitou, zážitkom, čo vedie dieťa k aktívnejšiemu prístupu ku kultúrnym artefaktom. Mistrík píše: „s pomocou vnímania presýteného emocionalitou je človek ochotný viac ako inokedy chápať druhých ľudí, prežívať skúsenosti a kultúru druhých“ (Mistrík, 1999, s. 154). Literatúra je takýmto špecifickým druhom zobrazenia a poznávania sveta, prezentuje kultúru rôznych národov, umožňuje prežívanie, zážitok, čím citovo zblízuje ľudí.

Vieme len veľmi málo o tých, ktorí žijú vedľa nás. Naše poznatky sú často povrchné a stereotypné. Akceptácia odlišnosti prechádza cez poznanie, cez skúsenosť. Rozumieť inému, porozumieť rozdielnostiam, znamená vcítiť sa do jeho kože. Pre súčasného človeka je dôležité spoznať a pochopiť, že odlišnosti robia život zaujímavejším a že je šťastie byť sám sebou, akceptovaný ostatnými taký, aký som. Spoznať a prijať skutočnosť, že svet, v ktorom žijeme nie je čierno-biely, práve naopak, je farebný a čoraz pestrejší. Objaviť jeho krásy môže len ten, kto bude otvorený tejto pestrofarebnosti, schopný obohatiť sa z toho, čo do nášho života vnáša každý z nás.

Sú to práve knihy, prostredníctvom ktorých deti objavujú pestrosť života a spoznávajú svet iných kultúr. Veľa príležitostí poskytujú práve rozprávky, prihovárajú sa deťom emocionálne, sú často účinnejšie ako vysvetľovanie, informácie zo zemepisu či dejepisu. Čítaním rozprávok sa predsudky, predovšetkým tie rasové, začínajú v základoch otriasať. A prečo uvažujeme práve o rozprávke ako o možnom prostriedku multikultúrnej výchovy detí? Lebo „*pohádky jsou jako řetěz....obepínají svět a spojují lidi odevšad*“ (Jan Werich, 1999). Práve rozprávky sú tou pozvánkou k vzájomnému spoznávaniu sa, k priateľstvu. Rozprávky vždy celosvetovo patrili a aj naveky budú patriť do základného detského čítania, sú „domovským“ žánrom v čitateľstve všetkých detí a na 1. stupni základnej školy majú v rámci vyučovania literatúry dominantnú pozíciu. Rozprávka je tou najzdravšou potravou pre každé dieťa. Ľud v nej spodoboval svoj minulý a prítomný život, názory na spoločnosť, vesmír, prírodu, svoje sny a túžby. Rozprávka dáva deťom nové poznatky, prehľbuje ich mravné čítanie, zdokonaľuje, obohacuje a humanizuje detskú psychiku. Dieťa počúvajúc rozprávku sa cíti byť jej účastníkom, stotožňuje sa s postavami, ktoré bojujú za šľachetné ciele, súcíti s odvážnymi hrdinami. Rozprávka v dieťati šľachtí ľudskosť, túto zvláštnu schopnosť trápiť sa pre cudzie nešťastie, tešiť sa z radosti iných, prežívať cudzí osud ako ten svoj. Počúvajúc či čítajúc rozprávku stavia sa dieťa vždy na stranu dobrých, smelých, spravodlivých či nespravodlivo ukrivdených. Spolu s nimi cíti, spolu trpí i teší sa z ich víťazstiev a šťastia.

Pri práci s rozprávkovým textom vychádzame z názoru, že percepcia literárneho diela by sa mala uskutočňovať predovšetkým v rovine zážitkovej. Lebo „čítanie literatúry ako špecifického druhu zobrazovania reálneho sveta by malo priniesť čitateľovi nielen intelektuálne predpoklady pre chápanie multikultúrnych vzťahov a súvislostí na princípe plurality názorov a tolerancie k iným národom, formovanie kultúrnych vzťahov človeka k ľuďom a k svetu, hodnotové postoje a chápanie hmotnej a duchovnej kultúry národa i sveta, ale aj emotívne poznanie prostredníctvom uplatňovania zážitkových modelov osvojovania si literárneho textu, ktoré umožňuje čitateľovi prijať literárne dielo v jeho jedinečnosti s porozumením a s hodnotou sám pre seba“ (Šimonová, 1999).

Ukážeme si teraz prakticky, ako by mohlo vyzerat' niekoľko hodín slovenského jazyka a literatúry (na 1. stupni ZŠ), v ktorých pri práci s rozprávkovým textom stavíme na známych i menej tradičných zážitkových metódach s cieľom realizovať

niektoré zámery multikultúrnej výchovy (konkrétne rozvíjať poznanie žiakov, ale i empatiu, priateľský vzťah k príslušníkom rómskeho etnika, eliminovať predsudky a postojový negativizmus voči tejto menšine). Dôraz je kladený predovšetkým na rozvoji prežívania, empatie, vôľových vlastností, komunikačných zručností a vzájomných vzťahov. Preto aj volené formy a metódy práce s rozprávkovým textom sú založené na spolupráci, dialógu, aktívnom zapojení všetkých zúčastnených, konfrontácii ich skúseností a názorov.

Pri výbere literárneho textu vychádzame predovšetkým z fondu slovenskej literatúry, ktorého súčasťou sú aj rómske rozprávky Daniely Hivešovej – Šilanovej, ktorá vo svojej literárnej tvorbe vychádza zo života rómskeho etnika. Rómskym rozprávkam tejto autorky nemožno uprieť aj ich mimoliterárne poslanie – získavať Nerómov pre zvyky a etické normy rómskeho sveta. Jej texty odkrývajú vývinové i sociálne zvláštnosti tohto etnika, prejavuje sa v nich rómsky pohľad na seba i na svet vôkol nich, obsahujú typové aj zvykové znaky Rómov: nespútanosť, túžbu, hudbu, radosť, ale i biedu, strach. Rómske rozprávky predstavujú rómsky svet pamäti a predstáv, túžob, zvykov, hudby, piesní a tancov, ale i čarovania a výmyselníctva (Žemberová, 2000). Po rómskej rozprávke siahame predovšetkým preto, že Rómovia patria k najpočetnejšej etnickej menšinovej skupine u nás a napriek tomu ich kultúru, bohužiaľ, veľmi málo poznáme.

Téma:

Rómovia, kultúra rómskeho etnika, spôsob ich života a rómske témy v literatúre pre deti mladšieho školského veku.

Cieľ:

Využitím netradičných metód a foriem práce s rozprávkovým textom umožniť žiakom vcítiť sa do podstaty kultúrnych a komunikačných prejavov Rómov, vžiť sa do spôsobu ich myslenia a konania a prostredníctvom zážitku tak pozitívnym smerom modifikovať negatívne postoje a predsudky voči Rómom, rozvíjať toleranciu, empatiu a priateľský postoj Nerómov k príslušníkom rómskeho etnika a tým zmierniť ich postojový negativizmus.

Motivačné aktivity:

MOTIVAČNÉ ROZPRÁVANIE A ROZHOVOR

Cieľom motivačného rozprávania je upriamiť pozornosť žiakov na niektoré špecifiká charakteristické pre príslušníkov tejto etnickej skupiny. Zámerne zdôrazňujeme tie, ktoré môžeme považovať za pozitívne a inšpiratívne. Rómske etnikum je roztrúsené po celej Európe, žije vo vlastných komunitách (osadách) s vlastnými problémami. Rómovia majú vlastný životný štýl, svojsky prijímajú civilizačné prvky a kultúrne hodnoty Nerómov, rigidne zachovávajú archaické prvky vlastnej kultúry. Majú však veľmi intenzívny, pozitívny vzťah k umeniu, predovšetkým hudbe, spevu a tancu. Prekypujú srdečnosťou, veselosťou a radosťou zo života, lebo ako jedno rómske príslovie hovorí „svet o plač nestojí“. Rómovia veľký význam pripisujú rodine a deťom. Deti pre nich boli odjakživa šťastím a bohatstvom, kto nemal deti, nebol právoplatný Róm. Aj ich príslovie hovorí „ak nie sú deti, nie je šťastie“. Rómovia sú silne viazaní na rodinu a sú veľmi súdržní. Rodina je pre nich prístav bezpečia, majú veľmi veľkú úctu k svojim mamkám...

Aby sme už v úvodnej fáze aktivizovali žiakov a ich myslenie, požiadame ich, aby sa zamysleli nad rómskym prísloviem, ktoré hovorí: „*Zle je tomu, kto je chudobný,*

ešte horšie tomu, kto je sám“. Príslovia je napísané na tabuli a žiaci majú možnosť voľne sa k nemu vyjadriť, ako mu rozumejú, čo znamená, aký majú naň názor, či s takýmto tvrdením súhlasia alebo nie a prečo. Postrehy žiakov si zaznamenávame.

Reflexia smerom k žiakom – *porozprávaj, aké boli tvoje pocity, keď si sa ocitol niekde sám*.

V rozhovore usmerňujeme myslenie žiakov tak, aby dospeli k záveru, že každý človek potrebuje v živote blízkych ľudí a priateľov.

Pre žiakov mladšieho školského veku je veľmi prirodzeným nielen verbálny, ale aj výtvarný prejav. Pomocou jazyka obrázkovo možno dešifrovať nielen poznanie žiaka, jeho vedomosti, ale i túžby či predstavy o okolitom svete a živote v ňom.

Kresba na tému „Rómske dievča“ – žiaci dostanú inštrukcie, aby podľa vlastnej predstavy a fantázie nakreslili ako si predstavujú rómske dievča v ich veku, kde a ako žije, čo robí, ako je oblečená... Kresbu doplnia aj charakteristikou dievčaťa (pripíšu čo si myslia, aké má kladné a aké záporné vlastnosti). Na túto aktivitu vyčleníme čas 15 minút. Počas tejto aktivity znejú tlmené tóny rómskych piesní, čím chceme dotvoriť celkovú príjemnú atmosféru v triede a podporiť predstavivosť žiakov. Nasleduje krátka reflexia – povedz, čo si nakreslil, už si sa niekedy s takýmto dievčaťom stretol, rozprával si sa s ňou, o čom... Očakávame, že kresby žiakov budú odrážať predovšetkým ich predstavy o živote Rómov na základe toho, ako sú prezentované v médiách. Aktivita je zameraná na rozvoj predstavivosti a tvorivosti detí.

Interpretačné aktivity

Čítanie rozprávky Daniely Hivešovej – Šilanovej Vtáčatko–Koráločka

Na úvod chceme zdôrazniť, že uprednostňujeme tiché čítanie literárneho textu, ktoré zabezpečí priamy kontakt žiaka – čitateľa a percipienta literárneho textu so samotným textom a tým mu umožňuje prežiť súbežne intenzívnejší estetický zážitok z jeho percepcie. Z dôvodov pragmatických sme však zvolili hlasné čítanie učiteľa, ktoré je časovo efektívnejšie. Na umocnenie estetického zážitku sme preto zvolili vizualizáciu textu. Žiaci dostanú inštrukcie, aby sa pohodlne usadili v lavici na svojich miestach, zatvorili si oči a v priebehu počúvania príbehu si vytvárali predstavy o tom, kde sa príbeh odohráva, aké postavy v ňom vystupujú, ako vyzerajú, ako sa asi cítia, čo prežívajú...Rozprávku nedočítame celú, len po STOP („A viete, čo sa ešte stalo?“). Následne vyzveme žiakov, aby otvorili oči a podľa vlastnej fantázie a predstavivosti voľne dopísali príbeh (ako by sa mala rozprávka skončiť). Na túto aktivitu vyčleníme čas 10 minút. Niektoré práce si spoločne prečítame.

Keďže volíme prácu s textom, ktorý sa nenachádza v čítankách, každá dvojica dostane kópiu rozprávky, aby sme zabezpečili ich priamy kontakt s textom pri ďalšej činnosti. Záver rozprávky dočítame tak, že žiaci už sledujú text očami.

Reprodukčno-produkčné aktivity

RIADENÁ REFLEXIA

Od začiatku školského vzdelávania je dôležité, aby žiak vedel prečo sa niečo učí. „Prečo“ v literatúre vyjadruje tiež možnosť poznávať iných a to cez seba. Metóda reflexie je jednou z tých metód práce s textom, ktorá vedie žiakov k vnímaniu, prežívaniu a hodnoteniu literárneho diela. Smeruje k pochopeniu literárneho textu a dáva priestor vyjadriť zážitok z jeho percepcie. Zahŕňa v sebe tiež osobný postoj,

názor a emocionálny vzťah k textu. Tak sa text a estetický zážitok z jeho čítania stáva súčasťou emocionálneho, zážitkového sveta žiaka. A o to nám predsa ide. Aby literárne poznávanie žiaka rozvíjalo jeho osobnosť v celistvosti, popri vedomostiach aj city a emocionálnu vnímavosť, ale tiež vyjadrovacie schopnosti, akceptáciu iných a empatiu, rozvíjalo jeho sebauvedomenie (Šimonová, 2000, s. 15–16).

Riadená reflexia pozostáva z nasledujúcich úloh:

Kedy si ty smutný, kedy si bol naposledy smutný a prečo? (smerujeme k prepojeniu textu na vlastnú skúsenosť, životnú situáciu žiakov)

Ako sa zachovali ľudia z osady k návšteve? (hľadaj dôkaz v texte)

Kto je hlavnou postavou rozprávky?

Opíš rómske dievčatko, ako vyzeralo, aké má vlastnosti, v čom vyniká? (vrátíme sa a porovnáme aké vlastnosti uviedli pri kresbe a ako sa ich pohľad zmenil po stretnutí s Čirikloro)

Aké vlastnosti máš ty? (otázkou smerujeme k sebareflexii)

Vyjadri pocity, ktoré prežívala Čirikloro, keď Miško odišiel, ako sa asi cítilo. (žiaci sa môžu vyjadriť verbálne alebo pantomímou)

Pokús sa opísať, ako by si sa cítil, čo by si robil, keby si sa ocitol v koži Miška (úloha pre chlapcov) *alebo v koži Čirikloro* (úloha pre dievčatá) – žiaci tu musia rozmýšľať, rozhodnúť sa a vyjadriť svoj postoj.

Ako by si potešil Čirikloro, keby si mal tú moc? (otázka zameraná na rozvoj fantázie a tvorivosti, očakávame, že žiaci prejavia empatiu a snahu pomôcť).

Cieľom tejto reflexie je získať predstavu o hĺbke vnímania a prežívania textu u žiakov, zistiť ako žiaci text hodnotia na základe vyjadrenia zážitku a asociácie smerom k sebe a vlastným životným situáciám. Takto sa riadená reflexia stáva i prostriedkom osobnostného rozvoja žiaka a pomáha mu pri sebareflexii. Dôraz kladieme na rozbor správania hrdinov, ich úmysly, činy a konfrontáciu s vlastnými názormi detí.

Následne po riadenej reflexii zaradíme aktivitu, ktorej cieľom je rozvíjať kritické myslenie žiakov, ich vyjadrovacie schopnosti, schopnosti argumentovať a verejne vyjadriť svoj názor.

OPIŠ (opíš seba, kto si, ako vyzeráš, čo máš oblečené, čo rád robíš, aké máš vlastnosti).

POROZPRÁVAJ, v čom sa všetci v tejto triede podobáme, čo máme spoločné, rovnaké alebo podobné (tvor asociácie).

POROVNAJ v čom sa od seba navzájom odlišujeme.

ARGUMENTUJ (uved' dôvody, prečo by ľudia mali byť priateľmi, spolunažívať v mieri bez rozdielu na národnosť, farbu pleti...).

Na základe týchto inštrukcií žiaci voľne píše počas stanovenej doby (čas na prácu majú vymedzený na 5 minút). Po skončení písania prezentujú žiaci verejne svoje odpovede postupne na každú úlohu. V diskusii môžu žiaci voľne reagovať na výroky svojich spolužiakov.

Táto aktivita je zameraná na vyjadrovanie vlastných myšlienok žiakov, čo posilňuje ich sebadôveru. Žiaci tu dostávajú priestor vyjadriť sa k nastolenému problému z vlastného uhla pohľadu. Mimoriadne dôležité je navzájom sa počúvať, keďže od žiakov očakávame, aby reagovali na výroky spolužiakov.

Na záver tohto vyučovacieho bloku zaradíme *brainstorming* (búrku nápadov). Cieľom tejto aktivity je posilniť a prehĺbiť vo vedomí žiakov posolstvo, ktoré v nás rozprávka zanechala – môžeme spoločne žiť v priateľstve, pokoji a mať sa navzájom v láske a úcte, Rómovia aj Nerómovia, tak ako Miško a Čirikloro. Tému „Žijeme spoločne v priateľstve“ napíšeme na tabuľu. Žiaci majú priestor na zamyslenie

a uvádzajú na jednu stranu tabule dôvody „prečo áno“ a na opačnú stranu „prečo nie“ (podľa vlastného uváženia vyjadria, prečo by ľudia bez ohľadu na národnosť, či farbu pleti mali, resp. nemali vzájomne v pokoji spolunažívať). Predmetom nášho záujmu sú jednak samotné dôvody, ktoré žiaci uvádzajú, jednak ich vzájomný pomer.

Záverečná diskusia s reflexiou

Spoločne prechádzame znovu celý príbeh a rozprávame sa, ako sa zmenil náš pohľad na rómske dievčatko na základe vzájomného vzťahu Čirikloro k Nerómovi Miškovi, ich priateľstva a lásky. Prechádzame spoločne jednotlivé aktivity a diskutujeme, či sme sa týmito konkrétnymi aktivitami niečo naučili. Rozvíjali sme našu fantáziu a predstavy, učili sme sa diskutovať, nebát sa vyjadriť nahlas svoj názor, argumentovať. Naučili sme sa, že priateľstvo medzi rómskym dievčaťom a Nerómom môže byť rovnako pekné, hlboké a trvalé, ako medzi Nerómami. A tak by to malo byť aj v našom reálnom živote.

Záverom...

Veríme, že nami predložený návrh sa stane inšpiráciou, ako možno pracovať s rozprávkovým textom smerom k naplňovaniu cieľov multikultúrnej výchovy. Zmyslom takéhoto prístupu je vzájomné poznanie detí, čo sa zdá byť najlepšou prevenciou možných konfliktov. Chceme, aby sa z detí stali ozajstní priatelia, ktorí sa dnes budú spolu hrať a v budúcnosti budú schopní prijať vzájomné rozdiely, porozumieť si a spolupracovať. Pretože multikulturalita to nie je len vzájomné zoznámenie sa, tolerovanie jeden druhého, to je predovšetkým vzájomné obohacovanie sa. Tento cieľ, samozrejme, nemôžeme dosiahnuť sami, bez podpory rodiny a spoločnosti.

Predložený návrh možno teda vnímať ako inšpiráciu a námet k premýšľaniu.

Použitá literatúra

- 1) ČERMÁKOVÁ, J. 2000. *Ty + Já = kamarádi*. Hry, básničky, pohádky a teorie podporující multikulturní výchovu. Praha : ISV. 152 s. ISBN 80-85866-76-5.
- 2) HIVEŠOVÁ-ŠILANOVÁ, D. 1996. *Vtáčatko Koráločka*. Bratislava : Goldpress Publishers, s. r. o. 168 s. ISBN 80-85584-24-7.
- 3) MISTRÍK, E. 1999. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava : IRIS. 347 s. ISBN 80-88778-81-6.
- 4) POLIAK, J. 1963. *Literatúra, mládež a súčasnosť*. Bratislava : Mladé letá. s. 41–59.
- 5) ŠIMONOVÁ, B. 2000. *Moderný človek, literatúra a škola*. Banská Bystrica : PF UMB. 82 s. ISBN 80-8055-341-6.
- 6) ŠIMONOVÁ, B. 1999. *Komunikácia na hodinách literatúry*. In: Retrospektívne a perspektívne pohľady na jazykovú komunikáciu. Banská Bystrica : PF UMB. s. 146–148.
- 7) VYSKOČILOVÁ, V. 2006. *Pohádka a multikulturní výchova*. In: Tvořivá dramatika. Praha : Artama, roč. XVII., č. 1, s. 17–24.
- 8) ŽEMBEROVÁ, V. 2000. *Romane paramisa*. In: Bibiana, roč. VII., č. 1–2, s. 69–72.

**UMETNOSTNO IN NEUMETNOSTNO BESEDILO PRI POUKU
SLOVENŠČINE
UMĚLECKY A NEUMĚLECKY TEXT U VYUKE SLOVINŠTINE**

Jože Lipnik, Simona Peserl Vezovnik

Povzetek: Učni načrt za slovenščino v 9-letni osnovni šoli predvideva dve področji dela pri pouku slovenskega jezika, in sicer delo z neumetnostnim besedilom in delo z umetnostnim besedilom. Pouk mora uresničevati funkcionalne in izobraževalne cilje predmeta. Sodobni trendi so usmerjeni v komunikacijo, problemskost in ustvarjalnost.

Ključne besede: Umetnostno in neumetnostno besedilo, pouk slovenščine, komunikacija, problem, ustvarjalnost, funkcionalni in izobraževalni cilji.

Resumé: Vyučovací plán pro slovinský jazyk na devítileté základní škole předpokládá dvě hlavní oblasti práce při výuce slovinštiny, a to práci s uměleckým a neuměleckým textem. Realizace výuky musí vycházet z funkčních a vzdělávacích cílů předmětu. Moderní trendy jsou zaměřeny na komunikaci, problém a kreativitu. (překlad red.)

Klíčová slova: umělecký a neumělecký text, výuka slovinštiny, komunikace, problém, tvořivost/kreativita, funkční a vzdělávací cíle

Summary: Course plans for slovene language in 9-year primary school expects two main work fields, that is working with artistic texts and with nonartistic texts. Lessons are meant to carry out functional and educational goals of the subject. Modern trends are pointed towards communcation, problems and creativeness.

Keywords: artistic and notartistic text, lessons slovene language, communication, problem, creativeness, functional and educational aim/purpose/goal

Uvod

Številne raziskave kažejo, da imajo mladi, ki veliko berejo, boljše možnosti za uspešno življenje, kot tisti, ki berejo malo. Zato mora biti književni pouk osredotočen na učence in upoštevati njihove potrebe ter zanimanje. V ta namen se je uveljavil sistem komunikacijskega pouka književnosti, ki je upoštevan tudi v učnem načrtu za slovenščino v devetletni osnovni šoli. Nadalje so strokovnjaki ugotavljali, da so slovenski učenci funkcionalno nepismeni, zato je prišlo do sprememb tudi pri jezikovnem pouku. Jezikovni pouk temelji na obravnavi neumetnostnih besedil in na razvijanju sporazumevalnih zmožnosti, hkrati pa razvija tudi jezikovno znanje – to se

razvija na podlagi praktične izkušnje (rabe), sledi pa opazovanje jezika in nato opisovanje jezikovnega pojava.

Cilj pouka slovenskega jezika je torej funkcionalno pismen učenec, ki bo rad bral in hkrati znal brati različne zvrsti besedil. Učitelji slovenskega jezika pa bi morali pri pouku ustvarjati pozitivno vzdušje, upoštevati učence in njihove interese, dajati pozitiven vzgled (tudi učitelji radi in veliko berejo) ter učence usmerjati skozi bralne aktivnosti.

V grobem lahko vsa besedila razdelimo na umetnostna/umetniška in neumetnostna, stvarna. Teoretična delitev je lahko tudi na subjektivna in objektivna besedila, to je na tista, ki vplivajo predvsem na naša čustva, in tista, ki vplivajo predvsem na naš razum. Isto dejstvo lahko povemo na umetniški način, npr. v pesmi:

Vrane družijo se rade, pet na smreki jih sedi ... (Josip Stritar)

Lahko pa to povemo objektivno: Znano je dejstvo, da se vrane rade družijo. Na neki smreki jih sedi pet. Seveda so v umetnosti (poezija, proza, dramatika ...) navadno čisto druge vsebine kot v stvarnih besedilih (matematika, zakoni, zapisniki ...). V šolski praksi se pri književnem pouku ukvarjamo z umetnostnimi besedili, pri jezikovnem pouku pa z neumetnostnimi.

Umetnostno besedilo

Naš namen je v glavnih potezah spoznati značilnosti pouka slovenščine v zadnjem obdobju osnovne šole (slovenska osnovna šola je organizacijsko in vsebinsko razdeljena na tri obdobja po tri leta). Ukvarjali se bomo predvsem s tretjim triletjem. Pri obravnavi umetnostnih besedil v tretjem triletju osnovne šole so v učnem načrtu/ v kurikulumu naštetih naslednji funkcionalni (in izobraževalni) cilji:

1 Učenci razvijajo sposobnost branja, razumevanja in vrednotenja književnosti. Leposlovje berejo samostojno. Poznajo dve vrsti literarnoteoretskih bralnih potreb: potrebo po leposlovju in potrebo po trivialni književnosti. Razlikujejo, berejo in vrednotijo obe vrsti književnosti ter vedo, da sta obe vrsti literarnoteoretskih bralnih interesov legitimni. Oblikujejo in razvijajo tudi posebne/individualne književne, tematske, literarnovrstne in žanrske interese. Zadovoljujejo jih tako, da hodijo v knjižnico, kjer si s pomočjo knjižničarja in kasneje sami poiščejo literaturo, ki jih zanima.

2 Učenci še vedno poslušajo tudi učiteljevo pripovedovanje in branje poezije in proze. Razvijajo sposobnost gledanja, razumevanja in vrednotenja dramatike. Vsako leto vidijo vsaj eno gledališko predstavo. Ogledajo si trivialni in estetsko polnovredni film (tudi risani). Opazujejo lastnosti prvega in drugega ter ju vrednotijo. Učenci poslušajo, doživljajo in vrednotijo radijske igre.

3 Učenci pišejo neliterarna, polliterarna in literarna besedila:

- o domišljijem svetu, ki so ga ustvarili na podlagi književnih besedilnih vzorcev (poustvarjalno pisanja, ustvarjalno pisanje, >vaje v slogu<);
- o svojem doživljanju književnosti (dnevnik branja);
- o književnosti (plakati, >premise dogajanja<, predstavitev mladinskih književnih in filmskih del, avtorjev, ilustratorjev.).

4 Učenci recitirajo, pripovedujejo in dramsko oblikujejo književnost. Govorno upovedujejo svoje domišljjske svetove in pripovedujejo o svojih literarnoestetskih izkušnjah.

Izobraževalni cilji pa so naslednji:

1 Učenci spoznavajo slovensko in svetovno mladinsko književnost in književnost za odrasle.

2 Učenci pridobivajo literarnovedne pojme.

3 Učenci usvajajo besedila literarnega kanona.

Neumetnostno besedilo

Pri obravnavi neumetnostnih besedil imamo zapisane naslednje funkcionalne cilje:

1 Učenci sprejemajo in razčlenjujejo svoji starosti ustrezna ustna in pisna neumetnostna besedila – poslušajo (in gledajo) pogovore in govorne nastope ter berejo neuradna in uradna ter strokovna in publicistična besedila. Pridobivajo si različne informacije, spoznavajo domačo in tujo kulturo ter bogatijo svoje osebno življenje. Razmišljujoče in kritično sprejemajo besedila ter tako razvijajo zmožnost logičnega mišljenja, sklepanja, vrednotenja in utemeljevanja, pa tudi spoštovanja drugačnega mnenja. Zapisana besedila tudi besedno-slovnično razčlenjujejo; pri tem nadgrajujejo osnovno jezikoslovno znanje.

2 Učenci tvorijo svoji starosti ustrezna ustna in pisna neumetnostna besedila – se pogovarjajo in govorno nastopajo ter pišejo neuradna in uradna besedila. Spoznavajo, da lahko s pogovarjanjem rešujejo probleme v različnih življenjskih položajih; spoznavajo načela dvogovornega sporazumevanja in si krepijo samozavest ter zmožnost spoštovanja drugačnega mnenja. Spoznavajo, da sta govorjenje in pisanje zapleteni miselni dejavnosti, na kateri se je treba pripraviti; zato so pri tvorjenju besedil natančni in sistematični, zavedajo se tudi pomena ozaveščenosti o maternem jeziku in potrebe po jezikovnem izpopolnjevanju.

3 Učenci razvijajo svojo zmožnost logičnega mišljenja in poimenovalno, upovedovalno, pravorečno ter pravopisno zmožnost.

4 Učenci spoznavajo vlogo in položaj slovenskega jezika ter se znajdejo v slovenskem jezikovnem okolju.

Izobraževalni cilji:

Učenci pridobivajo temeljne jezikoslovne pojme (in sicer predvsem na ravni njihove rabe).

Teoretična izhodišča za književni pouk

Veda, ki se ukvarja s poukom književnosti, je književna didaktika. Definicijo le-te je zapisala tudi Krakar Vogel (1995: 7): >Književna didaktika je interdisciplinarna in uporabna veda o ciljih (smotrih), metodah in vsebinah pouka književnosti. Te sestavine so med seboj v hierarhičnem in soodvisnem razmerju – tvorijo didaktično strukturo pouka književnosti.< Književna didaktika obstaja na dveh ravneh delovanja, in sicer na teoretično-raziskovalni ter na izvedbeni ravni (teoretična spoznanja se udejanjajo v konkretnih oblikah).

Leta 2004 Krakar Vogel uvaja nov termin didaktika književnosti (Sploh radi nekateri uvajajo za isto stvar nove termine. Prej je bila to metodika književnosti. Pa so nekateri trdili, da metodika ni znanost, didaktika pa je. Torej se je zaradi spremembe imena stroka naenkrat spremenila iz neznanstvene v znanstveno!). Didaktika književnosti je uporabna veda (deluje na teoretični in praktični ravni), je interdisciplinarna veda (pedagoške vede, literarnovedne discipline) in je veda o pouku književnosti. V segmentu pouka se didaktika književnosti osredotoča na dejavnike (učenec, učitelj in književnost) ter na didaktično strukturo (cilji, vsebine, metode).

Pri pouku književnosti so se skozi zgodovino uveljavljali različni sistemi, različni pristopi. Najznačilnejše razvojne faze so razporejene v pet sistemov (Lipnik 1993: 203): dogmatsko-reprodukcijski; reprodukcijsko-eksplikacijski; interpretacijsko-analitični, problemsko-ustvarjalni in korelacijsko-integracijski sistem. Prva dva naj bi bila stvar preteklosti (pa pogosto nista), v naši šoli pa je najpogosteje uporabljen interpretacijsko-analitični sistem.

Definicijo problemskega pouka je zapisal Lipnik (1993: 205): >Problemski pouk je tak pouk, pri katerem vzpostavljamo aktiven miselni odnos do pojavov in pripeljemo učence do samostojnega raziskovanja problemov.< Torej pri problemskem pouku učenca postavimo pred književni problem in ga motiviramo za samostojno iskanje oziroma raziskovanje. Učitelj se mora na problemski pouk temeljito pripraviti (zahteva veliko organizacijskega pripravljalnega dela), z vprašanji in nalogami mora učence usmerjati k problemu in možnim potem za njegovo reševanje. Od učencev pa problemski pouk pričakuje samostojnost, razgledanost, komunikativnost in delavnost. Problemsko situacijo najpogosteje pripravi učitelj, večkrat nastane tudi pri interpretaciji umetnostnega besedila ali pa jo izzovejo učenci sami (soočanje različnih pogledov, postavljanje tez, ki jih je treba dokazati).

Problemska učna ura lahko ima naslednje dele (Lipnik 1993: 207):

1. Ustvarjanje problemske situacije.
2. Definiranje problema in določanje metod za njegovo reševanje.
3. Samostojno delo učencev.
4. Analiza rezultatov raziskovanja, njihovo popravljanje in dopolnjevanje.
5. Naloge za novo samostojno delo.

Lipnik (prav tam) prav tako opiše metode pri problemskem pouku književnosti. Najpogostejše metode so: metoda hevrističnega razgovora (V razgovor vpletamo razne tipe vprašanj, s katerimi aktiviramo učenčevo mišljenje; to so problemska vprašanja – postavljajo učenca pred problem, perspektivna vprašanja – odpirajo perspektive, cilje, sporočilna – zahtevajo razvite odgovore z obrazložitvami – in alternativna vprašanja – postavljajo učence pred dilemo in zahtevajo opredeljevanje in dokazovanje.), metoda

ustvarjalnega branja in raziskovalna metoda (od učenca zahteva samostojnost in definiranje problema).

Krakar Vogel (1995: 13) meni, da je temeljni cilj književnega pouka spodbujati učenčev dejavni stik (komunikacijo) z leposlovjem. Prizadevati si je treba, da bi učenec rad bral in znal brati različne zvrsti in vrste leposlovja in da bi imel do književne ustvarjalnosti pozitivno vrednostno razmerje. Pri pouku književnosti je po mnenju avtorice potrebno zasledovati več ciljev:

- Razvijanje književnih sposobnosti (sposobnost književne recepcije in sposobnost književne produkcije).
- Pridobivanje književnega znanja (znanje literarne zgodovine, znanje literarne teorije, poznavanje >pomožnih< vsebin, potrebnih za sprejemanje leposlovja – zgodovine, filozofije, sociologije, mitologije, .).
- Poglobljanje književne kulture (stik z leposlovjem naj bi postal vrednota za posameznika).
- Doseganje širših vzgojnih ciljev (splošna kulturna razgledanost, oblikovanje odnosa do tradicije, sooblikovanje moralnih, nacionalnih, socialnih in drugih vrednot pri posamezniku).

Temeljna metoda, s katero dosežemo našete cilje, je lahko aktivna šolska interpretacija. Ta omogoča, da so učenci pri pouku v dejavnem stiku z leposlovjem, da berejo in razmišljajo o literarnih pojavih. Šolska interpretacija pripravlja in vodi učence skozi doživljanje, razumevanje in vrednotenje določenega besedila ter jim pomaga pri ponotranjenju postopkov za lastno interpretacijo drugih literarnih besedil.

Za kakovostno komunikacijo z leposlovjem mora učenec razviti določeno znanje in sposobnosti ter oblikovati stališča. Šolska interpretacija je skupno branje in obravnava leposlovnih besedil v problemsko-ustvarjalni interakciji učitelja in učencev. Vsakokrat je obravnavano konkretno besedilo. Ob večkratnem ponavljanju interpretacijskih dejavnosti ter z usvajanjem in uporabo ustreznih informacij ob novih besedilih se dejavnosti učencev pretvarjajo v zmožnosti. Učenci zato ob takem bralnem pouku razvijajo književne sposobnosti, pridobivajo književno znanje in si oblikujejo vrednote. Postopno se usposablja za čedalje samostojnejši prodor v različne plasti literarnih besedil.

Komunikacijski model pouka književnosti predstavi Kordiglova v več fazah, ki so podobne tistim v interpretacijskem pouku, kakor ga pred tem predstavita Rosandić in Lipnik. Prva faza šolske interpretacije je MOTIVACIJA (različni tipi kratkoročnih motivacij, ki spodbujajo zanimanje za branje posameznih besedil, postopoma pripomorejo tudi k dolgoročni motivaciji – splošnemu in trajnejšemu zanimanju za branje). Nato sledi NAPOVED BESEDILA in UMESTITEV – po motivaciji je potrebno učence seznaniti tudi z nekaterimi stvarnimi določilnicami novega literarnega besedila. To olajša razumevanje, odstrani spoznavne ovire pri celostnem estetskem doživljanju ob prvem branju in daje potrebne informacije o besedilu in njegovem avtorju. V tej fazi učitelj napove osnovne zunaj- in znotrajbesedilne značilnosti besedila (naslov, avtor, besedilna vrsta .). Po napovedi sledi INTERPRETACIJSKO BRANJE. To branje je glasno, semantično ustrezno in čustveno izrazno, estetsko branje literarnega besedila v razredu Najpogosteje ga opravi učitelj. Namen prvega branja je spodbuditi estetsko doživljanje pri učencih. Interpretacijsko branje pri naslovniki aktivira

predvsem doživljajsko poslušanje. To je dejavnost, ki jo v psihologiji branja in v didaktiki jezika štejejo kot nepogrešljiv del celostnega bralnega pouka. Interpretacijsko branje se izteče v nekaj trenutkov tišine – PREMOR PO BRANJU – učenci urejajo vtise, ki jim jih je zapustilo branje. Po premoru pa sledi IZRAŽANJE DOŽIVETIJ – učenci izrazijo svoje prve vtise, misli, presoje (jim je besedilo všeč, kaj čutijo pri branju, kaj jih najbolj/najmanj pritegne .). Izražanje subjektivnih doživetij je izhodišče za zavestno podrobnejše in bolj vsestransko RAZČLENJEVANJE ob postopnem ponovnem branju besedila. V tej fazi preidemo od sestavin, ki so jih učenci najprej opazili, k manj opaženim in prezrtim, z namenom, da bi bralci bolj kompleksno dojeli literarnost besedila. Tukaj spodbujamo vse nivoje bralnega razumevanja: razumevanje posameznih besed, skladijsko in pomensko razumevanje ter bralčevo konstrukcijo pomena celotnega besedila. Pridobivajo tudi uporabno znanje (literarno) o sestavi literarnega dela . Poglavitni postopki razčlenbe besedila so:

a) Celostno (holistično) razumevanje ključnih prvin besedilne celote (Učenci s svojimi besedami povedo, za kaj v besedilu gre. Razumevanje lahko preverimo z obnavljanjem oziroma povzemanjem, z interpretacijo oziroma komentiranjem – bralčeva razlaga vzrokov in posledic – in s prevajanjem – učenci umetnostno besedilo oziroma njegove prvine prevedejo v neumetniški jezik.)

b) Šolska analiza literarnega besedila (Razčlenjevanje besedilne celote na posamezne sestavine vsebine (npr. prepoznavanje in utemeljevanje posameznih motivov, idej, oznaka posameznih oseb) in oblike (prepoznavanje in utemeljevanje rime, lirskega subjekta.). Razčlenjevanje je bolj usmerjeno v posameznosti literarnega besedila in njihove učinke v celoti. Naslednja stopnja šolske interpretacije je SINTEZA in VREDNOTENJE. Tukaj bralec generira oz. sintetizira svoja doživetja in spoznanja o besedilu na nov, njemu lasten način. Organizira jih v shemo, shranjuje v dolgoročni spomin in besedilo vrednoti – se do njega zavestno opredeljuje, ocenjuje, kaj mu pomeni in zakaj. To fazo naj učenec opravi čimbolj samostojno. Pri frontalnem ali skupinskem pouku se rezultati oblikujejo v miselni vzorec, tabelsko sliko, preglednico ali sklepni zapis. V individualnih oblikah pa bralci svoja spoznanja strnejo v pisnih ali govorjenih besedilih – referati, govorni nastopi, razprave, eseji, uprizoritve, dramatizacija . Po tej fazi pa sledijo NOVE NALOGE. To so lahko dejavnosti ob istem besedilu (doživljajski spis, pisna ali ustna obnova, oznaka, pisatelj in njegov čas, se naučijo na pamet, pripravijo kviz .) ali dejavnosti ob novem besedilu (učenec uporabi na novem primeru pravkar preizkušene interpretacijske strategije).

Tudi sodobno preverjanje znanja mora biti usmerjeno v literarno besedilo in šele nato v kontekst, predvsem v interpretacijo in uporabo znanja na vseh spoznavnosprejemnih stopnjah, potem pa tudi v reprodukcijo.

V novejšem času se je torej uveljavil sistem komunikacijskega pouka književnosti, ki je upoštevan tudi v učnih načrtih za slovenščino v devetletni osnovni šoli.

Literarna besedila, ki jih obravnavamo pri pouku književnosti, morajo biti takšna, da ustrezajo učenčevim interesom. Seveda pa se morajo učenci v času šolanja seznaniti tudi z zahtevnejšimi besedili, ki jih imenujemo kanonska besedila. Pezdirc Bartolova (2001/02: 24) meni, da morajo učitelji ob branju le-teh nuditi dovolj pomoči mladim bralcem: >Če so besedila na prvi pogled za bralca nezanimiva, to naj bi veljalo zlasti za besedila starejših obdobij, jih je treba ustrezno aktualizirati: poiskati primerne odlomke, povezati z drugimi mediji, kot so film, glasba, slikarstvo, pripraviti literarne kvize ali druga tekmovanja v znanju, vnesti v obravnavo več humorja ipd.<

D. Pennac (1996) v svojem delu Čudežno potovanje našteje deset pravic bralcev, katere bi naj upoštevali tudi pri sodobnem pouku književnosti. Te pravice so:

1. Da ne beremo (če menimo, da je vsak, ki ne bere potencialni surovež, spreminjamo branje v moralno dolžnost).
2. Da preskakujemo strani.
3. Da knjige ne končamo.
4. Da ponovno beremo.
5. Da beremo karkoli.
6. Da >bovariziramo< (vživljanje v junake).
7. Da beremo kjerkoli.
8. Da listamo po knjigi.
9. Da beremo na glas.
10. Da molčimo (bralcev ne smemo obremenjevati s knjigami v smislu >kako si pa ti razumel knjigo<, če tega ne želijo).

Neumetnostna besedila in jezikovni pouk

V učnem načrtu slovenščino v devetletni osnovni šoli (neumetnostna besedila) je dan poudarek štirim sporazumevalnim dejavnostim – poslušanju, branju, govorjenju in pisanju. Pouk mora potekati na osnovi komunikacije. Naloga jezikovnega pouka je zlasti razvijanje pragmatičnega, kulturnega/medosebnega, predmetnega in jezikovnega znanja. Ker je v središče jezikovnega pouka postavljena neumetnostna raba jezika, torej sprejemanje in tvorjenje besedila, gre za t.i. komunikacijski oziroma pomensko-funkcijsko-pragmatični pouk jezika. Nekaj osnovnih značilnosti takšnega pouka:

- Pouk izhaja iz učenčevih sporazumevalnih izkušenj in potreb v sedanjosti in prihodnosti, zato daje prednost razvijanju učenčeve sporazumevalne zmožnosti.
- Pouk se gradi na učenčevi dejavnosti; šele na podlagi praktične izkušnje (rabe) naj bi učenec začel opazovati jezik, temu pa naj bi sledilo opisovanje.
- Upošteva učenčeve spoznavne in sporazumevalne zmožnosti, zato izhaja od znanega k novemu, od elementov k celoti, od posameznega k splošnemu, od konkretnega k abstraktnemu, od tvorbe/sinteze k razčlembi/analizi ter uzavešča jezik nadgrajevalno/koncentrično.

Komunikacijski proces v šoli se večinoma odvija v obliki govorjenega besedila, ki pa se v veliki meri razlikuje od zapisanega, zato moramo učence pri pouku seznaniti tudi z značilnostmi govorjenega besedila.

Sporazumevanje je širok pojem, saj zajema štiri sporazumevalne zmožnosti (poslušanje, branje, govorjenje in pisanje), vsaka izmed teh štiri zmožnosti pa je prav tako večplastna. Pri poslušanju imamo govorce, avtorja sporočila, in poslušalca, katerega vloga pa ni le v tem, da zazna in dekodira govorcevo besedilo, ampak mora zgraditi svojo koherentno interpretacijo.

Pri pisanju je potrebno upoštevati naslednja načela: učenčevo dejavnost, ustvarjalnost, inventivnost in predvsem zaupanje vase (Kunst Gnamuš 1991: 209). Učenci pa morajo pred pisanjem napraviti načrt celotne zgradbe (makrostrukture) besedila. Pulko (2000: 243) je z eksperimentom ugotovila, da učenci dosegajo boljše

kakovost makrostrukture besedila, kadar jim v fazi usvajanja nove učne snovi ponudimo več gradiva in izhajamo iz konkretnega primera, ki je učencem spoznavno, čustveno in sploh razvojno blizu (učenec je v vlogi naslovnika), in to povežemo s teorijo o tem tipu besedila, nato pa ga postavimo v vlogo sporočevalca. Eksperiment je pokazal, da na boljšo kakovost pisnih izdelkov učencev vpliva tudi raba dispozicije. Hkrati pa je opozorila, da je bila kakovost mikrostrukture besedil zelo slaba tako v kontrolnih kot v eksperimentalnih oddelkih, saj učenci poznavanje pravil (npr. raba velike in male začetnice) ponavadi utrjujejo le s posameznimi nalogami, v katerih so posebej opozorjeni na določen pravopisni ali slovnični pojav.

Eden izmed ciljev jezikovnega pouka je tudi znanje jezikovnosistemskih osnov. Lipnik (2000: 233) opozarja, da je glede znanja jezikovnosistemskih osnov učni načrt preveč splošen v svojih funkcionalnih in splošnih ciljih. Kako premagati razkorak med osnovnimi načeli učnega načrta in njegovimi konkretnimi zahtevami po jezikovnem znanju, je prepuščeno učiteljem. Prav tako navaja, da bi morali učitelji in učenci imeti možnost izbirati med več učbeniki, ki bi morali slediti učnemu načrtu. To se sedaj že dogaja.

Pulko (2002) prav tako meni, da je treba pri pouku jezika učiti tako jezikovni sistem kot rabo jezika. Izhajati je potrebno iz rabe za rabo, saj se ljudje učimo jezika zato, da bi ga znali uporabljati, ne pa zgolj zato, da bi ga znali opisovati. Pri urah jezikovnega pouka je učence potrebno pripeljati v položaj, v katerem se bodo zavedali, da je pisanje izbranega tipa besedila ali obvladovanje določene govorne situacije dejstvo, ki ni namenjeno in uporabno zgolj pri urah slovenskega jezika, ampak predvsem v rabi v vsakdanjem življenju ter predstavlja tisto temeljno znanje in spretnosti, ki so potrebne za uspešno delovanje v življenju.

Integracija vseh vsebin pouka

Z opazovanjem in razčlenjevanjem besednega obnašanja posameznih oseb se ne prispeva samo k poglobljenemu razumevanju pripovednih oseb in celostnega umetnostnega besedila, marveč tudi k učenčevemu poznavanju jezikovnih rab in razumevanju možnosti jezikovnega sodelovanja ter s tem povezanemu osebnostnemu in kognitivnemu razvoju. Opazovanje drugih sestavin besedila, npr. možnosti predstavljanja dogajanja ter opisov ali komentarjev pripovedovalca in v le-teh skritih pomenov, pa odpira še drugačne možnosti kritičnega opazovanja besedila in razbiranje njegovih besedilnih rab.

Povzetek

Pri pouku slovenskega jezika imamo v tretjem triletju osnovne šole dve področji dela, in sicer delo z umetnostnimi besedili in delo z neumetnostnimi besedili. Skozi zgodovino so se uveljavljali različni sistemi tako pri pouku književnosti kot pri jezikovnem pouku. V novejšem času se je ob problemskem pouku književnosti najbolj uveljavil komunikacijski pouk književnosti. Strokovnjaki ugotavljajo, da živijo današnji mladi v svetu nenehnih sprememb, sodobna tehnologija pa jim omogoča različne možnosti zabave, zato jim moramo ponuditi sodobnejše pristope k pouku književnosti in s tem tudi ustrezno razvijanje bralne zmožnosti. Književni pouk mora spodbujati k samostojnemu stiku z besedilom in omogočiti pozitivne izkušnje z lastnimi literarnimi

doživetji. Pouk književnosti mora biti osredotočen na učenca in temeljiti na dejavnem pristopu učenca k literaturi. Učitelj je pri šolskem branju organizator dejavnosti in bedi nad tem, da učenec bralec ob ponovljenih branjih preide vse stopnje bralnega procesa (doživljanje, razumevanje, vrednotenje).

Prav tako je novejši čas postregel s spremembami pri pouku jezika. Temeljna naloga jezikovnega pouka je usmeriti pozornost učencev k jeziku ter v njih uzavestiti jezikovne zmožnosti in vlogo jezika pri sporočanju in prepoznavanju okoliščin, govornega dejanja in teme – in sicer zato, ker je od uzaveščenosti jezika odvisna uspešnost tvorjenja in razumevanja neumetnostnih besedil. Pomemben poudarek je torej na razumevanju in tvorjenju neumetnostnih besedil, jezika pa ne uzaveščamo z opisovanjem jezikovnega sistema, ampak na začetku s posnemanjem vzorca, čemur pa sledi lastno ustvarjanje ali tvorjenje. Cilj jezikovnega pouka je funkcionalna pismenost učencev.

Element, ki povezuje pouk književnosti in književni pouk, je branje. V življenju aktivnega človeka so potrebne vse oblike branja in vse zvrsti besedila – od najenostavnejših do znanstvenih in umetnostnih besedil. Dolžnost šole je, da nauči in razvije vse vrste in oblike branja. Le dobro razvite jezikovne zmožnosti omogočajo učinkovito sporazumevanje.

Literatura

- M. Bešter 1994/95: Funkcionalna (ne)pismenost v Sloveniji. Jezik in slovstvo, št. 1–2. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- M. Bešter Turk 2003: Sodobno pojmovanje pismenosti in pouk slovenskega jezika v šolah v Republiki Sloveniji. 39. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- A. Gradišar 2001: Razlike med uspešnimi in manj uspešnimi učenci pri razumevanju umetnostnega besedila. Zbornik bralnega društva Slovenije. Ljubljana: ZRSS.
- M. Grosman 1997: Branje kot dejavna jezikovna raba. Zbornik Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: ZRSS.
- __ 1998: Zakaj je bralna sposobnost skrb nas vseh. Zbornik Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: ZRSS.
- __ 2003: Leposlovno branje in pouk po meri današnjih mladih in njihovih potreb. Otroci in knjige, št. 57. Maribor.
- __ 2005: Jezikovna ozaveščenost kot motivator zanimanja za jezik. Jezik in slovstvo, št. 5. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- U. Kereži 2006: Da bi bilo branje spet >cool<. Večer, 10. november. Maribor.
- M. Kordigel 1990: Bralni razvoj, vrste branja in tipologija bralcev. Otroci in knjige. Maribor: Založba Obzorja.
- __ 1997: O branju in vrstah branja v šoli. Zbornik Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: ZRSS.
- M. Kordigel, M. Ropič 2005: O uspešnosti dvotirnega komunikacijskega modela književne vzgoje: rezultati empirične raziskave. Jezik in slovstvo, št. 5. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- B. Krakar – Vogel 1994: Rezultati empiričnih raziskav o pouku književnosti. Zbornik Slavističnega društva Slovenije 4. Ljubljana: ZRSS.

- S. Kranjc 2003: Pouk slovenskega jezika v osnovni šoli. 39. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- M. Križaj Ortar 2001: Sodobni jezikovni pouk – pouk jezika ali pouk o jeziku? Mesto slovnice v novih učnih načrtih. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- M. Križaj Ortar, M. Bešter 1995/96: Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. Jezik in slovstvo, št. 1–2. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- O. Kunst Gnamuš 1991: Pisno sporočanje kot predmet mednarodnih primerjalnih raziskav. Zbornik slavističnega društva Slovenije 1. Sedemdeset let slovenske slovenistike. Ljubljana: ZRSS.
- J. Lipnik 1992: Metoda branja in dela z besedilom v osnovni šoli. Metodika branja. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- __ 1993: Problemski pouk književnosti. Zbornik Slavističnega društva Slovenije. Vprašanja slovarja in zdomske književnosti. Ljubljana: ZRSS.
- __ 2000: Osnovna šola daje temelje jezikoslovju. Zbornik Slavističnega društva Slovenije. Slovensko jezikoslovje danes in jutri. Ljubljana: ZRSS.
- S. Pečjak 1995: Ravni razumevanja in strategije branja. Trzin: Different d.o.o.
- __ 1997: Koncept prenove bralnega pouka v osnovni in srednji šoli. Zbornik Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: ZRSS.
- __ 2001: Zakaj uporaba bralnih strategij povečuje bralno/ učno učinkovitost. Zbornik Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: ZRSS.
- __ 2003: Uporaba različnih strategij kot motivator pogovora o prebranem. Zbornik Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: ZRSS.
- Pečjak, Gradišar 2002: Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- D. Pennac 1996: Čudežno potovanje. Knjiga o branju. Ljubljana: J. Pergar.
- M. Pezdirc Bartol 2001/02: Novejši pogledi na branje pri nas in po svetu. Jezik in slovstvo, št. 1–2. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- S. Pulko 2000: Jezik v sporočanju učencev. Zbornik Slavističnega društva Slovenije. Slovensko jezikoslovje danes in jutri. Ljubljana: ZRSS.
- __ 2002: Vloga dispozicije pri nastajanju učenčevega ustnega in pisnega neumetnostnega besedila v tretjem triletju osnovne šole. Doktorska disertacija. Maribor.
- I. Saksida 2003: Komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli. 39. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- B. Krakar Vogel 1995: Teme iz književne didaktike. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- __ 2004: Poglavlja iz didaktike književnosti. Ljubljana: DZS
- J. Vogel 2004: Razvijanje razumevanja in vrednotenja govornega besedila. Jezik in slovstvo, št. 2. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- F. Žagar 1996: Didaktika slovenskega jezika v osnovni šoli. Maribor: Založba Obzorja Maribor.

ČESKÁ DOPLŇOVACÍ ŠKOLA V TORONTU

Tomáš Macoun

Resumé: *Autor se ve svém příspěvku zaměřuje na historii a současný stav České doplňovací školy v Torontu, která v sobotní škole vyučuje žáky různého věku a intelektu. Dále autor uvádí některé zajímavé metody a nápady, jež byly učitelkami v procesu výuky využity. Nechybí ani zmínka o kanadském školství, jež stojí v mnohých aspektech proti tradičnímu českému modelu.*

Klíčová slova: *Česká doplňovací škola v Torontu, vyučování českému jazyku, kanadský vzdělávací systém, „Škola života“*

Summary: *The article is focused on the history and current state of the Supplementary School for Children in Toronto, which every Saturday schools pupils of different age and intellect. Furthermore, the author introduces some interesting methods and ideas, which were used by teachers in a teaching process. An allusion to a Canadian educational system, in many opposed to traditional Czech model, is included.*

Key words: *Masaryk Supplementary School in Toronto, Czech language teaching, Canadian education, “The School of Life”*

1 Úvod

„V prosinci 1929 nás napadlo, jestli bychom si nemohli založit školu pro naše děti, kterých přibývalo jako hříbků po dešti. České oddělení bylo otevřeno 18. ledna 1930 v místnosti Memorial Institute, 690 Richmond Street West. Slovenská třída byla založena 15. února 1930 v téže budově, jen v jiné místnosti.“

Masarykova doplňovací škola v Torontu je instituce, která před dvěma lety oslavila při příležitosti narození T. G. Masaryka 75. výročí své existence. Oslava tohoto výročí se konala s ročním zpožděním. Dokumenty totiž uvádějí, že k založení školy došlo už v roce 1930. Je to jediná česká krajanská škola v Kanadě!

Škola pracovala od roku 1945 až do nedávné minulosti pod záštitou Masarykova ústavu (Masaryk Memorial Institute, MMI), což je torontská dobročinná organizace zajišťující kulturní a vzdělávací potřeby české a slovenské krajanské komunity. Bližší informace o Masarykově ústavu v Torontu lze nalézt na webových stránkách této organizace: <http://www.masaryktown.org>. Škola není v současné době nijak finančně podporována ze strany kanadských úřadů. Finanční pomoc zajišťují především rodiče žáků (za výuku se platí) a do výuky investovaly mnoho prostředků (nejen finančních)

i samotné učitelky: Ludmila Čarková, která zde učí od roku 1979 a Anna Machová, ta zde učí od roku 1982.

Jak a kde probíhá výuka? S jakými problémy se musejí učitelky vyrovnat? Jaká je současná situace a budoucnost doplňovací školy? Na tyto a další otázky se pokusíme níže zčásti odpovědět.

2 Výuka

Masarykova doplňovací škola učí žáky různých věkových kategorií, většinou prvního a druhého stupně základní školy, tedy od 5 do 12 let. Výuka je realizována jednou týdně, vždy v sobotu dopoledne od 9 do 11 hodin. Jak jsme uvedli výše, za výuku ve škole se platí. Je to 5 kanadských dolarů za lekci. Částka by měla pokrýt nejzákladnější potřeby učitelek i žáků.

V 80. letech byla česká škola v Torontu v rozkvětu: byla podporována školskou radou, jíž byla součástí, navštěvovalo ji více než 100 žáků, kteří byli rozděleni do čtyř tříd. Tento stav se podařilo udržet asi do roku 1993. Poté začali lidé více jezdit domů do Čech a na Slovensko a počet žáků Masarykovy doplňovací školy rapidně klesal. Celkově upadl zájem o to, aby se děti češtině učily. V současné době se pohybuje počet žáků školy kolem čísla 15. Tato ve srovnání s minulostí hrstka žáků se sjíždí ze širokého, často desítky kilometrů vzdáleného okolí Toronta. Počet žáků je nestálý, každým rokem se mění. Noví žáci a žákyně jsou ve škole vždy vítáni.

Děti se však neodlišují jen věkem, ale také znalostmi češtiny, intelektuálním vybavením, jež si do výuky přinášejí a úrovní získaných znalostí z kanadských škol, které v průběhu týdne navštěvují. To však vede k nejrůznějším kombinacím. Na jedné straně přicházejí děti, které věkově patří do školky, ale jejich znalost češtiny je velmi dobrá, a které přitom neumí psát a nedokáží pracovat samostatně. Na druhé straně školu navštěvují děti, které postrádají i elementární českou slovní zásobu a neumí vyslovovat české hlásky. Charakter třídy je jiný každou sobotu v závislosti na docházce.

Co se výuky českého jazyka týče, tradiční mluvnicky orientovaná výuka češtiny se neosvědčuje v podmínkách, kdy se v kanadských školách upustilo od studia anglické gramatiky. Děti tudíž ani netuší, co je to mluvnice či pravopis. Stejně tak je obtížné seznamovat některé z nich s českou historií a geografii, chybí jim totiž základní znalosti právě z kanadské školy.

3 Problémy při realizaci výuky

Obě učitelky musí při přípravě na výuku čelit několika problémům: je to především oblast materiálního zabezpečení a zajištění školy, zajištění prostor pro výuku (viz dále) apod. Učitel se musí spolehnout sám na sebe, na své zdroje a materiály, jež při výuce použije. Neexistuje tedy žádný jednotný zdroj, o který by se mohl opřít. V praxi to ze strany učitele znamená vymýšlení, kopírování, psaní, hledání apod.

Nezanedbatelným aspektem vyučování je také to, s jakým hmotným vybavením přicházejí děti do školy. Děti jsou z kanadské školy zvyklé na neustálý přísun nejrůznějších pomůcek. Papír, kopie, pastelky, tužky, učebnice, literatura atd. Kanadská třída vypadá jako dobře zařízená klubovna. V české škole to vypadá jinak. Ani v dobách největšího rozkvětu školy nebylo možné učit ve třídě, kde by se mohly nechat učební

materiály a která by byla vybavená pro výuku češtiny. V současné době nemá třída ani tabuli, děti si musí zajišťovat svoje psací potřeby a nezapomínat je doma, protože za ně neexistuje snadná náhrada. Pro mnohé z nich je to neočekávané překvapení.

4 „Škola života“

Škola života byl program, který Anna Machová vytvořila pro zpestření vzdělávání žáků České doplňovací školy. Po několik let zvala do školy hosty, o kterých věděla, že mohou o své práci zajímavě mluvit a seznámit děti s tím, jaké uplatnění v Kanadě našli. Nikdo nikdy pozvání mluvit k dětem ve škole neodmítl. Jednou za měsíc tak chodili do školy členové české komunity a povídali si s dětmi o tom, co dělají. O dobrovolníky nebyla nouze, děti se naučily speciální terminologii oboru a navíc získaly praktickou představu o tom, proč je dobré učit se česky.

Tak se dětem ve škole mohla představit Vlasta Brankovská, proslulá tenisová hráčka a trenérka, která založila a vedla v Torontu svoji vlastní tenisovou školu. O své práci pro Nový domov a o tom, jak se připravují noviny do tisku, vykládal dětem Aleš Březina, nynější vydavatel novin Satellite. O své práci pro Sokol si s dětmi přišla pohovořit Anna Janoušová. Jiří Corn, dlouholetý předseda Českého a slovenského sdružení, přinesl žákům darem Slovník českých idiomů, jehož vydání Sdružení podpořilo, a promluvil o své dobrovolnické práci v krajských organizacích.

Každé setkání bylo jedinečné a přínosné. Žáci zjistili, že čeština není jen jazykem komunikace s rodiči, případně několika blízkými známými. Posílilo se povědomí žáků, že komunikace ve škole probíhá ve spisovné češtině, fakt, který si děti z homogenního jazykového prostředí ve škole v ČR ani neuvědomují. Obohatila se jejich slovní zásoba: každou návštěvu doprovázel slovníček oboru, ve kterém návštěvník pracoval. V neposlední řadě: žáci měli možnost procvičit si vykání.

Vedle pozitivních vlivů na jazykový vývoj dětí, otevřela Škola života žákům okno do života mimo úzké rodinné prostředí, seznámila je alespoň částečně se životem v komunitě a upozornila je na to, čeho příslušníci této komunity dosáhli.

5 Kanadské školství

Jak bylo naznačeno výše, kanadské školství se v mnoha bodech a oblastech odlišuje od školství českého. Mají ale také mnoho společného. I v Kanadě jsou v resortu školství na učitelských pozicích zastoupeny většinou ženy. Proč je tomu tak? V Kanadě mají totiž muži učitelé problémy, které zapříčiňují jejich neochotu učit. Jedním z velkých problémů je možné obvinění ze sexuálního zneužívání dětí; vše je postaveno na potřebách dítěte, dítě je opravdu doslovně středem pozornosti a rodičí Kanadčané povýšili dítě na něco „svatého“. Na cokoliv si dítě vzpomene, může být následně příčinou i důsledkem učitelova propuštění a pošpinění jeho reputace. Každý kanadský učitel si proto dvakrát rozmyslí, zda do školství nastoupit, nebo ne.

Co se vyučování jazyka týče, za posledních 30 let je situace v kanadské škole katastrofální a pro nás nezvyklá. Upustilo se od učení gramatiky a od učení čtení, psaní a počítání. Začátkem 60. let minulého století se objevuje ve školství tendence, aby si děti „dělaly, co chtějí“. V některých kanadských školách má tento trend takový rozmach, že děti jsou v 6. třídě a neumějí číst!

Rodilým Kanadánům nezáleží tak moc na vzdělání jejich dětí jako třeba Indům či Pákistáncům. Děti nemají povinnosti – když dostane dítě domácí úkol, přijdou rodiče vynadat učiteli za to, že dítě příliš přetěžuje. Je to také tím, že rodiče nemají čas dělat s dětmi domácí úkoly, a tak nechtějí, aby učitelky dětem úkoly zadávaly, přestože jejich vypracování trvá pár minut. Rodiče ani děti nemají na úkoly a jejich vypracování čas, protože se musí dívat tři i více hodin denně na televizi. Děti mají také více koníčků a aktivity než dříve (kroužky, klubovny apod.). Podobné tendence se objevují i v české škole.

6 Budoucnost školy

Začátkem letošního roku se situace v České doplňovací škole výrazně změnila. Ve čtvrtek 4. ledna bylo učitelkám Anně Machové a Ludmile Čarkové oznámeno, že vyučování bude k 31. lednu přerušeno (v polovině školního roku!) a po půl roce bude pokračovat zcela jinak. Předsedkyně Masarykova ústavu zdůvodnila tento krok tím, že MMI chce „oprášit“ školní program a změnit „formát školy“. Teprve později vyšlo najevo, že MMI hledá nové způsoby organizace školy.

27. ledna 2007 se konalo poslední vyučování pod záštitou MMI. Tato záštita byla pro školu jako nevýdělečnou organizaci velice důležitá. Protože počet zájemců o češtinu není takový, aby umožnil výuku formou soukromého podnikání se zárukou minimálního výdělku, je to v podstatě jediná možná alternativa. Přestože byla výuka v polovině školního roku nečekaně přerušena, demokratická vůle rodičů, kteří každou sobotu děti do školy vozí, ale také finančně přispívají na jejich výuku, si vyžádala její pokračování. Výuka se z původních prostor MMI přesunula do fary kostela sv. Václava, a to z několika důvodů: dostupnost a také to bylo jediné místo, které se škole po ztrátě podpory školského úřadu naskytlo.

Za pokračování výuky se jednoznačně postavili rodiče, a tak je vidět, jak důležitou složku pro realizaci výuky právě rodiče představují. Bez nich by byla existence školy nemožná. Jaká však bude budoucnost České doplňovací školy? To je bohužel po předchozích událostech nejisté. Doufejme, že bude výuka pokračovat i v novém školním roce.

7 Závěr

Situace české komunity v Torontu v 80. letech minulého století byla diametrálně odlišná od situace dnes. Pro takřka všechny její příslušníky nebylo vůbec možné cestovat do Československa. Neexistovala svobodná výměna informací, o existenci internetu se nikomu ani nesnilo. Česká komunita přitom nebyla početná. V Torontu a okolí žilo tenkrát zhruba deset tisíc Kanadánů českého a slovenského původu. Ve srovnání se skoro půl miliónem Kanadánů italského původu nebo s více jak třemi sty tisíci Kanadánů původu čínského to byla hrstka. Navíc, na rozdíl od značného procenta ostatních etnokulturních menšin, Kanadáné českého a slovenského původu žili skutečně roztroušeni po celém městě. Neexistovala žádná česká čtvrť s větší koncentrací jazykově homogenní populace, kde by bylo možno používat češtiny jako jazyka denní komunikace.

Každá vlna imigrace hledala odpověď na otázku, proč českou školu mít a proč učit svoje děti jazyku, který budou stěží potřebovat k existenci v nové zemi a ve světě, kde angličtina pomalu přebírala roli světového jazyka. Ať se našly odpovědi jakékoliv,

výsledek byl jednoznačný: dříve měla sobotní doplňovací škola více než stovku žáků a i dnes vyučuje za ztížených podmínek žáky, jejichž rodiče s nimi přijíždějí ze širokého okolí a obětují výuce peníze, svůj čas a také volný čas svých dětí.

Použitá literatura

- 1) MACOUN, T., MACHOVÁ, A. Učitel, žák a rodič v procesu výuky mateřského jazyka na jedné české škole v Torontu. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Hanex, 2007, s. 124 – 128. ISBN 80-85783-72-X.

KYBERKULTURA JAKO SOUČÁST MEDIÁLNÍ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Hana Marešová

Resumé: Příspěvek poukazuje na spojitost oblasti mediální výchovy a oblasti informačních a komunikačních technologií (ICT) v intencích současných definicí v rámci RVP a předkládá konkrétní příklady využití problematiky kyberkultury ve výuce na základní škole, jakožto prostoru přirozeně spojujícího oblast jazyka a jazykové komunikace, mediální výchovy a ICT.

Klíčová slova: mediální výchova, kyberkultura, internet, informační a komunikační technologie, Rámcový vzdělávací program

Summary: The article is focused on relationship between the field of medial education and information and communication technologies (ICT) in frames of the current definitons of Framework Educational Programme. Author shows some particular examples of how to use the problems of cyberculture in the elementary school education as a part that naturally put together the area of language and language communication, medial education and ICT.

Key words: medial education, cyberculture, internet, information and communication technology, Framework Educational Programme

“I don’t want to study Rome in high school. Heck, I build Rome every day in my online game (Caesar III)”. (Colin, 16 let)

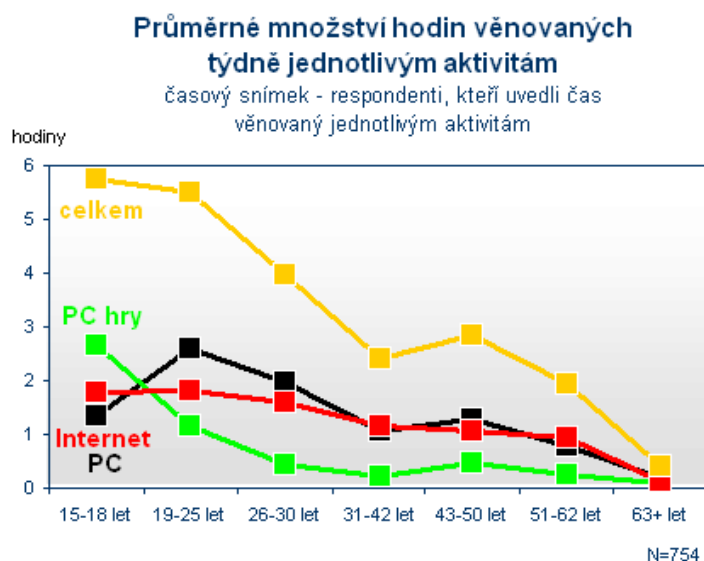
1. Úvod

Mediální výchova v základním vzdělávání nabízí elementární vědomosti a dovednosti vztahující se k problematice médií a jejich práce s nimi. Média představují v současné době velmi významný zdroj informací, zkušeností a prožitků pro stále větší okruh jejich uživatelů. Z toho důvodu je pro uplatnění jedince důležité umět tímto způsobem přijímané informace zpracovat, vyhodnotit a využít. Proto je cílem mediální výchovy v základním vzdělávání vybavit žáky základní úrovní mediální gramotnosti, která představuje osvojení si základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií, získání dovedností, které umožňují nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace, a zejména schopností analyzovat předkládaná sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit komunikační záměr.

Průřezové téma Mediální výchova má blízkou vazbu na vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie – a to především v oblasti využívání digitálních dokumentů jako zdroje informací, schopnosti jejich kritického vyhodnocení, případně schopnosti vlastní produkce. V rámci Rámcových vzdělávacích programů (RVP) pro základní vzdělávání je jako jeden z cílů v oblasti ICT je kromě informační gramotnosti definována tzv. funkční gramotnost, jejímž cílem je „schopnost orientovat se ve světě informací, a to jak digitálních, tak tištěných, zpracovaných na textových, zvukových i grafických editorech, uložených v celosvětové síti či v informačních institucích“ (Z. Jonák, 2006). Definice RVP si uvědomují proměnu, v jaké se nachází současná vzdělávající se generace přibližně poslední dvě desetiletí. Jací jsou tedy dnešní žáci?

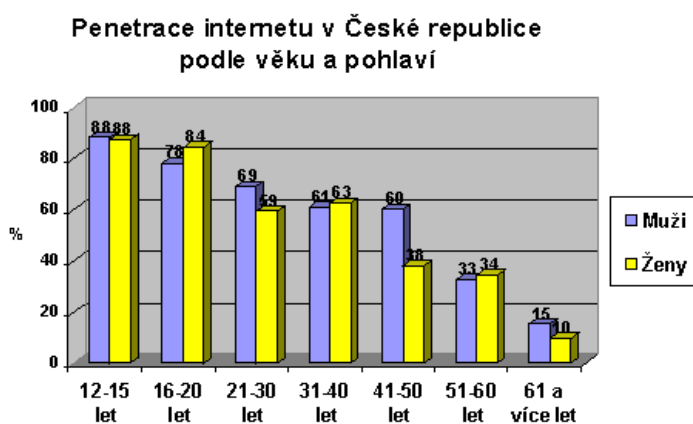
V současné době se rodí do světa, který je ve velké míře vytvářen mediálně a virtuálně. Prakticky od narození jsou pro ně média vedle rodiny významným faktorem, ovlivňující jejich psychický a sociální vývoj. Nová generace je nucena učit se ovládat složitá digitální zařízení a pružně reagovat a rychle se přizpůsobovat neustále se měnícím programovým produktům, čímž získává vlastnosti, které jejich pedagogům často stále ještě chybí. Podle Z. Jonáka díky nutnosti preferovat logické a algoritmické myšlení vyrůstají jedinci mimořádně přizpůsobení novým skutečnostem – „vlastní vysoký IQ, mají na sebe i okolní svět vysoké intelektuální a etické nároky, vyžadují již od nejmenšího věku respekt dospělých, vyrůstají jako vůdčí osobnosti, jsou mimořádně citliví a obdařeni velkou intuicí“ (Z. Jonák, 2006). Nová generace je schopna rychle se přizpůsobovat nově vznikajícím formám ICT, je schopna trávit na internetové síti množství času neporovnatelné s generací televizní či rozhlasovou. **Žáci tráví stále více času ve virtuální realitě, kyberprostoru**, což ovšem nemusí vždy znamenat, že se zabývají primitivními počítačovými hrami, ale naopak se účastní nových způsobů lidské komunikace – komunikují mailem, vzájemně chatují, zapojují se do tematických diskuzních skupin, hrají interaktivní hry, čtou internetové romány nebo tvoří výtvarná či hudební díla či komplexní internetové projekty.

O stále rostoucím podílu výpočetní techniky v životě žáků a studentů vypovídají také některé studie – významné informace o vlivu výpočetní techniky a internetu na populaci poskytuje Světový projekt internetu:



Graf 1. Vliv výpočetní techniky a internetu na populaci, Světový projekt internetu (Šmahel, 2005)

Následující graf ukazuje stav využívání internetu uživateli s ohledem na jejich věk a pohlaví:



Graf 2. Stav využívání internetu s ohledem na věk jeho uživatelů (Sak, 2006)

Jak je z grafů patrné, výsledky vypovídají o jasném trendu – čím mladší člověk, tím spíše je uživatelem internetu. U nejmladších dospívajících sahá míra využívání internetu téměř k 90 % a s věkem v podstatě jen klesá, a to u mužů (chlapců) i žen (dívek). Zajímavá je vysoká převaha mužů ve věku 41 – 50 let, u starších lidí od 61 a více let používá internet celkem 12 % lidí, přičemž muži mírně převažují.

2. Kyberkultura a mediální výchova

Podle některých výzkumů přílišná závislost na výpočetní technice mladému člověku škodí; odvádí jej od potřeby navštěvovat knihovnu, číst knihy či texty v klasické tištěné formě. Na druhé straně existují výzkumy, které dokazují, že používání počítače ve střízlivé míře a pod kontrolou rodičů zvyšuje potřebu kontaktu s knihou i tradiční vzdělanosti (Gabal, 2003), podle některých autorů se práce s počítačem, internetem a čtení knih vzájemně pozitivně ovlivňují a podporují. Z toho vyplývá, že z pohledu dnešní informační společnosti je potřeba rozvíjení čtenářské a informační gramotnosti vzájemně spjata a že rozvíjením jedné z kompetencí automaticky profituje i druhá. Informačně gramotný žák např. již přistupuje k textům jako čtenář zvládající vyhledávací strategie, schopný využít vyhledané informace, což zvyšuje úroveň jeho schopnosti adekvátně pracovat s textem, vyhledávat v něm důležité informace a umět je odlišit od informací nepodstatných. Informačně gramotný žák se při zdokonalování dovednosti při práci s editory zdokonaluje ve schopnosti pracovat s grafickou stránkou textu, uvědomovat si základní typografická, stylistická, estetická, legislativní a další pravidla.

Z toho důvodu začlenění vybraných témat z oblasti **kyberkultury**, jakožto virtuálního prostoru, který již žáci důvěrně znají, může představovat významný motivační prvek při výuce a zároveň využití tematiky nenásilně propojující humanitní obory s informačními technologiemi. Většina dále uvedených příkladů rozvíjí kromě informační gramotnosti také kompetence definované v rámci RVP pro průřezové téma

Mediální výchova (rozvoj mediální gramotnosti) a pro oblast Jazyk a jazyková komunikace (rozvoj čtenářské gramotnosti).

A) Rozvíjení kompetencí v oblasti receptivních činností v rámci mediální výchovy:

- 1) **kritické myšlení a vnímání mediálních sdělení** – analytická práce s digitálními texty, práce s audio a videosoubory v internetové síti – vhodné využití Web 2.0 projektů (1), např. www.wikipedia.cz (mnohojazyčná encyklopedie), Flickr.com (osobní archivy fotografií), YouTube.com (osobní archivy videí),
- 2) **interpretace vztahu mediálních sdělení a reality** – komparace elektronických novin a časopisů (např. bulvární časopisy (www.stratosfera.cz) x „solidní“ internetové časopisy (www.neviditelnypes.cz))
- 3) **interpretace vztahu mediálních sdělení a reality** – prostředky internetové reklamy na jednotlivých portálech (např. www.seznam.cz, www.tiscali.cz ad.)
- 4) **stavba mediálních sdělení** – způsob uspořádání internetových novin a časopisů (např. www.britskelisty.cz, <http://www.cosmogirl.cz/> ad., specifika internetových novin ve srovnání s tištěnými médii
- 5) **vnímání autora mediálních sdělení** – komparace díla konkrétního autora a jeho weblogu – např. www.jirizacek.cz, www.hutka.cz
- 6) **fungování a vliv médií ve společnosti** – vliv médií na každodenní život – analýza aktivistických portálů – např. <http://www.peta.org/> (hnutí za etické zacházení se zvířaty).

B) Rozvíjení kompetencí v oblasti produktivních činností v rámci mediální výchovy:

1) tvorba mediálního sdělení

- a. tvorba pracovních materiálů (seminární práce, čtenářské deníky – <http://ctenarsky-denik.ireferaty.cz/>, <http://ireferaty.zpravy.cz/>, www.seminarky.cz, ad.
- b. tvorba weblogu

Weblog neboli internetový deník zažívá v současné době období rapidního vzestupu, podle některých odhadů je to přibližně 57 milionů uživatelů, kteří si v internetové síti založili vlastní blog. V internetové síti lze nalézt i zvukové weblogy formou Podcastu – deníkové záznamy se pořizují jako zvukové nahrávky. Podcasting (2) umožňuje zájemcům tyto zvukové nahrávky stáhnout a poslechnout si je přímo v počítači nebo na MP3 přehrávači. Více k této problematice např. iTunes, PodcastDirectory, YAHOO Podcast, MYPodcastcenter, Rádio na přání. Nejnovějším trendem posledních měsíců jsou videoblogy, vznikající okolo dynamicky se rozvíjejícího prostředí pro sdílení videosouborů <http://www.youtube.com/>. Weblog je jedním z prvních produktů nové generace – Webu 2.0. Nástroje pro jeho tvorbu jsou součástí řady portálů a vytvoření vlastního weblogu je otázkou několika minut. K vytvoření weblogu není zapotřebí zvláštní software, vše uživatel upravuje velmi jednoduše a intuitivně přímo v internetové síti, takže založení vlastního internetového deníku nepředstavuje pro žáky 2.stupně zásadnější problém, o čemž svědčí řada těchto projektů např. na portálech <http://www.blog.cz/>, <http://blog.cz>, <http://www.bloguje.cz> ad.

Weblogy získávají své místo i ve výuce, a to především na akademické půdě. Např. Denisa Kera na FF UK v Praze pracuje s weblogy ve svých seminářích věnovaných novým médiím, v semináři Nová média a kyberkultura, který je určen studentům oboru český jazyk na Pedagogické fakultě UP v Olomouci, pracujeme s osobním weblogem každého studenta – student do vlastního prostředí v internetové síti umísťuje veškeré studijní materiály, zpracovává zadané úkoly, reaguje na příspěvky kolegů apod. Příklady blogů našich studentů – <http://understone.blog.cz/>, <http://www.novamedia.euweb.cz/blog.html>.

2) práce v realizačním týmu

- a. tvorba školního webu (např. webová stránka žáků 9. třídy ZŠ v Trutnově http://www.zsnachtu.cz/Predmety/Prace_zaku/Informatika/Prace_informatika.htm)
- b. tvorba on-line školního časopisu (např. Druhé patro <http://www.zstyfren.edunet.cz/DP.htm>)
- c. vytváření třídních videonahrávek (např. na YouTube.com) a audionahrávek (např. na <http://podcasts.yahoo.com>)

C) Rozvíjení čtenářské gramotnosti:

1. stránky publikující původní literární díla – e-knihy
 - pro přečtení či stažení: eknihy.host.sk, www.komiks.cz,
 - pro přečtení či stažení s možností recenze díla: www.blueworld.cz/main.php
2. stránky nabízející možnost pro autorskou literární tvorbu: www.pismak.cz
3. stránky nabízející možnost vlastní tvorby a komunikace (www.blog.cz)
4. stránky nabízející možnost podpory výuky: <http://moodle.cz>
5. čtenářské deníky www.ctenarsky-denik.cz/index.php?akce=2,
6. virtuální knihovna – rozvoj čtenářství – <http://www.citarny.cz>
7. možnost účastnit se neinteraktivních i interaktivních počítačových her (ať již jako autor scénáře nebo jednotlivá literární postava).

3. Počítačové hry

Samostatnou kapitolou při úvaze o využití kyberprostoru ve výuce jsou počítačové hry, které v poslední době stále více pronikají do výuky řady předmětů. Někteří pedagogové si totiž uvědomili, že nemusejí představovat pouze bezobsažnou zábavu, kterou „zabíjejí čas“ žáci v podobě mnohahodinového vysedávání před monitorem, ale že mohou skrývat významný motivační potenciál jakožto virtuální simulace reálného světa. V řadě aspektů může virtuální svět představovat dokonce vhodnější prostředí pro výuku nežli realita – virtuální prostor překračuje hranice

a omezení reálného prostoru – umožněním anonymity či nové identity nabízí absolutní rovnost v komunikaci, osvobozuje od sociálních i biologických omezení.

Některé výzkumy prokázaly pozitivní vliv počítačových her v řadě aspektů – např. na univerzitě v Rochesteru byl proveden test zrakového vnímání studentů. Hodnocena byla skupina hráčů počítačových her a studentů, kteří se počítačovým hrám vyhýbali. Hráči dopadli v průměru o třicet procent lépe než jejich kolegové, kteří se o hry nezajímali. Poté byli hráči opět rozděleni do dvou skupin. Členové jedné skupiny několik dnů stříleli vojáky v akční hře, v druhé trénovali skládanku. Po deseti dnech byl proveden test vizuálního vnímání. Studenti, kteří hráli akční hru, dopadli v testu mnohem lépe než ti, kteří skládali kostky nebo nehráli žádnou hru (Newsweek, 2003). Podle výsledků výzkumů je zřejmé, že moderní počítačové hry vyžadují koncentraci, odhad budoucnosti, promyšlení souvislostí a soustavné řešení problémů, čímž vytvářejí prostředí, v němž je probíhající kognitivní cvičení prospěšné mentálnímu vývoji.

Podle Fraňka (2002) hry spojené s nebezpečím prohlubují u mladých lidí pozornost k vizuálním vjemům a to i z prostorového hlediska. Zdá se také, že počítačové hry zvyšují schopnost řešit úlohy, spočívající v rozeznávání různých tvarů. Negativně však může působit kontrast příliš dokonalé virtuality, která excituje a všední reality, která již pak neuspokojuje, protože se zdá nudná. Potvrzují to rovněž údaje ze škol, kde se experimentovalo s výukovými programy, založenými na virtuální realitě. Tak například v Phoenix High School v Chicagu měly tyto výukové programy velký úspěch, nadšení učitelé však musejí konstatovat, že žáci nechtějí opustit prostředí virtuální reality a vrátit se do všedního světa, který není tak fascinující. (Franěk, 2002).

Ve Velké Británii je v současnosti realizován projekt Učení s hrami, který organizují iniciativa NESTA Futurelab (součást Národní nadace pro vědu, technologii a společenské vědy) a výrobce počítačových her, společnost Electronic Art. Nejnovější počítačové hry se snaží co nejvíce posílit dětskou tvořivost a představitivost – např. v laboratořích Massachusettského technologického institutu vznikla virtuální postava vypravěče zvaná Sam, jejímž úkolem je začít vyprávět příběh, který nedokončí a vyzve dítě, aby pokračovalo. (Nesweek, 2003)

Někteří pedagogové, jako např. Steven Johnson (3), zdůrazňují, že je naléhavě třeba, aby se školy naučily vhodným způsobem využívat výukového potenciálu her. K pedagogům, který již několik let vyučuje prostřednictvím počítačových her, patří Tim Ryland. Jeho názory a videoukázky z hodin lze nalézt na <http://www.timrylands.com/> (videoukázky z vyučovací hodiny <http://www.youtube.com/watch?v=OSkE0qHIyA8> , <http://www.youtube.com/watch?v=KcaE5NwfgUA>). Marc Prensky na základě vlastních zkušeností poukazuje na svých stránkách <http://www.marcprensky.com/> na komplexnost výuky pomocí počítačových her, tedy co vše nás počítačová hra učí: Jak (dělat věci), Co (pravidla), Proč (strategie), Kde (prostředí), Kdy/zda (etika). Prensky dále zdůrazňuje, že učitelé musejí reagovat na to, že se stali vzdělavateli „digitálních domorodců (digital natives) a začít se snažit vytvářet takové učební pomůcky, které jejich žákům pomohou využít a rozvinout potenciál získané informační gramotnosti. Inspiraci pro podobu výukových objektů 21. století lze najít především v základních charakteristikách počítačových her, což jsou:

multi-player (pro vícero hráčů), creative (kreativní), collaborative (kolaborativní), challenging (obsahují výzvu), competitive (soutěživé).

Příklady počítačových her využitelných pro výuku:

Whyville.net – hra pro děti od 8 do 15 let, orientuje se především na vzdělávání

v oblasti přírodovědných a technických předmětů. Počet uživatelů se blíží 2 milionům. .
Second life – rozsáhlá on-line hra pro velké množství hráčů – reálný virtuální prostor, ve kterém se platí reálnými penězi.

Počítačové hry simulující historické prostředí: Gettysburg, The New World, Civilization III Pharaoh, Viking Invasion, Caesar III, The Age of Kings, The Age of Empires, The Rise of Nations ad.

Simulace zaměstnání: Resource Mgmt, Emergency Room, Emergency, Airport Tycoon Zoo Tycoon, Restaurant Empire ad.

Počítačové hry věnované jednotlivým oborům: Math-Science, Physicus, Chemicus, Green Globbs and Graphing Equations

Počítačové hry pro výuku jazyka: English Taxi, Listening Skills, Achieve Now Slide, Prospero's Island ad.

Poznámky

1. Web 2.0 – představuje novou generaci internetových služeb, která klade důraz na přímou spolupráci a sdílení obsahu mezi uživateli. Většina produktů je prezentována jako „open source“ nebo pracuje na principu Wiki stránek, tedy kterýkoliv zaregistrovaný uživatel může obsah dále upravovat.
2. Termín vznikl spojením názvu MP3 přehrávače firmy Apple „iPod“ se slovem „broadcasting“ (vysílání).
3. Rozhovor se Stevenem Johnsonem – Game Playing: A Conversation with Steven Johnson dostupný na WWW: http://www.neh.gov/news/humanities/2006-11/Game_Playing.html

Použitá literatura

- 1) Bionické děti [online]. *Newsweek*, 22. 9. 2003, s. 26. Dostupné na WWW: <http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=101334&CAI=2167>
- 2) BRDIČKA, B. *Počítačové hry ve škole* [online]. 9.6. 2005. Dostupné na WWW: http://www.spomocnik.cz/zajimavosti-detail.php?id_document=410
- 3) ČERNOUŠEK, M. *Psychologie médií* [online]. 2002. Dostupné na WWW: <http://www.studovna.cz/scripts/detail.asp?id=1066>
- 4) FRANĚK, M. *Virtuální příroda*. 2002. Dostupné na WWW: <http://www.ceu.cz/edu/vyzkum/clanky/virtual.html>.
- 5) MACEK, J. *Digitální média a ideál svobody* [online]. 2001. Dostupné na WWW: <http://www.sedmagenerace.cz/index.php?php?art=clanek&id=114>.
- 6) DOUBRAVA, L. Mediální výchova, nové téma ve výuce [online]. *Učitel'ské noviny*, 44/2006. Dostupné na WWW: http://www.ucitelskenoviny.cz/n_obsah_clanku.php?id=48&PHPSESSID=7d09b2db373558306f514129e9a8ce59

- 7) *Charakteristika průřezového tématu Mediální výchova* [online]. Dostupné na WWW:<http://www.skoluskol.cz/modules.php?op=modload&name=Sections&file=index&req=viewarticle&artid=19&page=1>
- 8) JONÁK, Z. *Čtenářská versus informační gramotnost. Podporují se nebo jsou ve sporu?* [online]. 6. 12. 2006. Dostupné na WWW:
<http://www.rvp.cz/clanek/1040>
- 9) KERA, D. *Osobní stránka* [online]. Dostupné na WWW:
<http://uisk.jinonice.cuni.cz/ker/>
- 10) PRENSKY M. *Digital Natives, Digital Immigrants* [online]. *On the Horizon*, NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Dostupné na WWW:
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- 11) PROCHÁZKOVÁ, I.(2006): *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?* [online]. 2006. Dostupné na WWW:
<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/AR.asp?ARI=102613&CHID=1&EXPS=&EXPA>.
- 12) SAK, P. *Média v životě mládeže* [online]. 1999. Dostupné na WWW:
<http://knihovna.adam.cz/vyzkum99/vyzk6.html>
- 13) SAK, P. *Lidé, média a digitalizace. Proměny volného času a zaostávání pedagogiky* [online]. *Britské listy*, 2006. Dostupné na WWW:
<http://www.blisty.cz/2006/7/3/art29205.html>
- 14) ŠMAHEL, D. *Světový projekt internetu* [online]. 5. 10. 2005. Dostupné na:
<http://ivdmmr.fss.muni.cz/info/view.php?cislocclanku=2005100501>
- 15) TOCHÁČEK, D. *Počítačové hry ve výuce – projekt Učení s hrami* [online]. *Moderní vyučování*, 2006, roč. 11, č. 2, s. 21. ISSN 1211-6858

LZE MATEŘŠTINU VYUČOVAT KOMUNIKAČNĚ?

Radana Metelková Svobodová

Resumé: Autorka příspěvku zaměřuje pozornost na změny školského kurikula a následně na promítnutí těchto změn do vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura v základním školství. Zejména se zamýšlí nad realizací komunikační výchovy v rámci výuky mateřštiny jako jedné ze složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, jak ji stanovuje Národní program vzdělávání České republiky a rámcové vzdělávací programy (RVP). V souvislosti s hodnocením postavení komunikační výchovy si dále autorka klade za cíl zvážit další vhodné možnosti její výuky. Výsledky provedených výzkumných sond dokládají její tvrzení.

Klíčová slova: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, komunikační a slohová výchova, komunikační přístup, dialog, výukový dialog, komunikace v předmětu český jazyk a literatura, komunikační pojetí výuky mateřštiny.

Summary: The authoress is interested in a communicative practice and she stresses its importance to the primary and the secondary school education. She is trying to explain how the Czech language teachers can make the education more attractive, enjoyable and useful. She declares that communicative practice offers many resources which can stimulate an active and independent approach to learning and creativity.

Key words: A communicative practice, a communicative approach, a dialog, an education dialog, communication while Czech learning, a communicative teaching approach during Czech lesson.

Název příspěvku se záměrně táže, zda lze mateřštinu vyučovat komunikačně, jelikož jeho cílem bude postupně hledat uspokojivou odpověď. Otázka by také mohla znít: *Jak v současnosti lze vyučovat mateřštinu komunikačně?* či *Je už vůbec nyní na školách mateřština vyučována komunikačně?* Nehodláme se ubírat pouze cestou zkoumání inovovaných školských kurikulárních dokumentů České republiky, kde zákonitě musí naše hledání začínat. Uvědomujeme si nutnost zaměřit pozornost tím směrem, kde dochází k samotné realizaci výuky českého jazyka, tedy do škol a k vyučujícím mateřštiny.

Z hlediska legislativy umožňuje pozitivní posun ke komunikačně pojatému vyučování češtiny na základních školách Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), který je součástí kurikulárních dokumentů Národního programu vzdělávání. Ty upravují vzdělávání žáků od 3 do 19 let na státní úrovni. Další úroveň, školní, je představována školními vzdělávacími programy (ŠVP). ŠVP jsou vytvářeny na jednotlivých základních školách tak, aby odpovídaly specifickým podmínkám škol

a vzdělávání se uskutečňovalo v souladu se stanoveným vzdělávacím programem školy. V této souvislosti musíme upozornit na časový posun, který si vyžádala přípravná fáze na jednotlivých základních školách. Původně totiž měla každá základní škola v České republice počínaje školním rokem 2006/2007 začít vzdělávat své žáky podle vlastních ŠVP, avšak vzhledem ke stavu příprav došlo k přesunutí termínu na následující školní rok, tj. 2007/2008.

RVP ZV (1) rozčleňuje obsah základního vzdělávání do devíti vzdělávacích oblastí. Jeho autoři zdůrazňují stěžejní postavení vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu, protože získané dovednosti jsou důležité pro další osvojování poznatků v ostatních vzdělávacích oblastech. Cílem všech devíti vzdělávacích oblastí RVP ZV je připravit žákům základ pro celoživotní učení a vybavit je na vstup do života prostřednictvím souboru vědomostí, dovedností, schopností a hodnot, tzv. klíčových kompetencí, které jsou důležité pro další život a uplatnění ve společnosti. Zmiňme některé myšlenky Jana Amose Komenského (2) shodující se se záměry současného kurikula. Komenský požadoval, aby:

- se vyučování přiblížilo životní praxi;
- předávané znalosti odpovídaly vývoji vědeckého poznání;
- byla respektována osobnost dítěte.

Současné snahy o změnu ve školství považujeme jako vykročení správným směrem, které odpovídá také Komenského ideám. Uvědomujeme si, že se jedná o proces dlouhodobý, jelikož vyžaduje nejen transformaci na státní a školní úrovni, ale zejména na úrovni „nejnižší“, tedy úrovni personální. Mají-li být veškeré snahy naplněny, je nutné, aby se každý pedagog ztotožnil s cíli základního vzdělávání prezentovanými v RVP ZV a začal je uplatňovat v praxi. Především je nutno odmítnout zastaralé a nevhodné metody učení, tj. permanentní mechanické opakování či pasivní přejímání poznatků, pravidel a pouček bez názorného poznání a následného pochopení. Také nedostatečný prostor pro procvičení a upevnění učiva s sebou přináší snížení efektivnosti výuky. Dále je podstatné vytvářet pozitivní výukovou atmosféru ve třídě, která žáky také motivuje, zde nesmíme opomíjet nemalou roli kvality vztahu učitele k žákům a žáků k učiteli. Z toho vyplývá, že právě ona „nejnižší“ úroveň, tedy každý pedagog, je pro realizaci současných kurikulárních změn ve školství zcela zásadní.

V charakteristice vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a následně vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je zdůrazněna potřeba naučit žáky využívat mateřštinu v mluvené i písemné podobě tak, aby byli schopni vyjádřit své pocity, chápali svou roli v různých komunikačních situacích či dokázali vnímat okolní svět a také sebe sama. Už v názvu vzdělávací oblasti nalézáme slovo komunikace, a proto je zřejmé, že mluveným projevům je třeba věnovat patřičnou pozornost. Není možné dopustit jejich stálé odsouvání do pozadí a preferování pouze projevu psaného. K výraznému zlepšení komunikačních dovedností žáků zajisté napomůže zařazení nové složky do rámce vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, tj. komunikační a slohové výchovy.

Bylo by poněkud naivní předpokládat, že od této chvíle dojde k okamžité změně a výuka češtiny na našich školách pouhou změnou kurikula bude „zachráněna“. V této souvislosti bychom rádi upozornili na neradostné výsledky dřívějších výzkumů výukových situací na druhém stupni základní školy, které ukázaly dominantní postavení monologického výkladu učitele provázeného málo četným dotazováním (J. Mareš –

J. Křivohlavý (3)). Dialog je ve výukových situacích preferován, protože učitel jako komunikant zdatnější má možnost vědomě ovlivňovat kvalitu řeči (komunikace) žáků (nehledě na motivační funkci dialogu). Také O. Müllerová (4) hodnotí dialog jako dynamičtější způsob komunikace ve vyučování a dále upozorňuje na to, že „dialogičnost je jedním z nejdůležitějších rysů komunikace současného světa. Problémy v komunikaci jsou problémy dialogickým. Je proto třeba učit ve škole dialogu a zároveň přijmout dialog jako metodu efektivní výuky.“ Schopnost vést dialog můžeme chápat jako základní dovednost. Nelze ji opomíjet, protože je podstatná pro každého jedince při zařazování se do běžného společenského života. Proto by mělo být komunikačně pojaté vyučování upřednostňováno a cíl naučit žáky vyjádřit svůj komunikační záměr v různých komunikačních situacích považován za cíl základní.

Převažující podíl učitele na komunikaci během vyučovacího procesu dokládají také nově prováděné výzkumy (např. Jaklová (5), Svobodová(6)). Podle jejich výsledků učitel hovoří příliš, děti jsou unavené a neochota komunikovat a strach vyjádřit své vlastní názory či pocity roste. Spontánní dětská zvědavost je nahrazena nezájmem o dění ve třídě a nechutí ke spolupráci. Na základě svých výzkumů A. Jaklová (7) konstatuje:

- dialog ve vyučování vždy začíná a řídí učitel;
- vyjadřování žáků je jazykově chudé (maximálně pět až šest slov, pokud není možná jednoslovná odpověď);
- dialog učitel–žák tvoří 75,77 % komunikačních interakcí během vyučovací hodiny;
- dialog žák–učitel představuje 21,66 %;
- nejméně zastoupen je dialog mezi žáky navzájem, a to pouze 2,57 %;
- větší aktivitu při komunikaci projevují úspěšní žáci, tj. 83,5 %, což ještě snižuje komunikační kompetenci slabších žáků.

Z toho vyplývá, že vypěstovat u dětí dovednost (schopnost) vést dialog vyžaduje ze strany učitele především dát žákům větší prostor mluvit a neomezovat příliš rozsah jejich výpovědí, neurčovat vždy kdy a kdo bude mluvit, dát žákům možnost převzít iniciativu v rozhovoru, povzbuzovat žáky a hodnotit jejich snahu mluvit kladně, dětem neupírat možnost úspěšně vyjádřit složitější myšlenky či nechat prostor pro skupinovou práci, protože v malé skupině získá každé dítě možnost projevit se a spolupracovat se spolužáky (může více mluvit a být častěji vyslechnuto; tzv. kooperativní vyučování je z tohoto pohledu progresivnější a umožňuje učitelům pracovat s větším učebním potenciálem).

Z výše uvedených skutečností cítíme potřebu pojmout komunikaci jako východisko při výuce jazykových jevů, tzn. na vhodně navozené komunikační situaci lze žákům ukázat praktický přínos jazykových znalostí (ovládnutí jazykového kódu) jak pro komunikaci mluvenou, tak pro komunikaci psanou. V této souvislosti je nutno zdůraznit, že v žádném případě nemáme komunikaci v hodinách mateřštiny na mysli jen jakýsi obecný motivační (nezávazný) rozhovor, který je na školách rozšířený a který má hlavně výchovný charakter. Taková komunikace je nepřínosná a žáky neobohacuje o žádné nové dovednosti. Následné zaměření pozornosti na jazykovou problematiku je velmi podstatné, protože jazykové vzdělání je prvořadé a pouze prostřednictvím zvládnutí jazykového kódu povýšíme komunikační kompetence žáků. Uvědomováním si mluvnické a používání mluvnických pravidel v komunikaci umožníme žákům získat nové zkušenosti, které povznesou jejich běžné, každodenní vyjadřování na vyšší úroveň. Pojmeme-li výuku češtiny tímto způsobem, tj. komunikačně, podaří se nám odstranit

z hodin mateřštiny zmechanizované a drilové učení mluvnice i pravopisu vyvolávající u žáků negativní vztah k mateřskému jazyku.

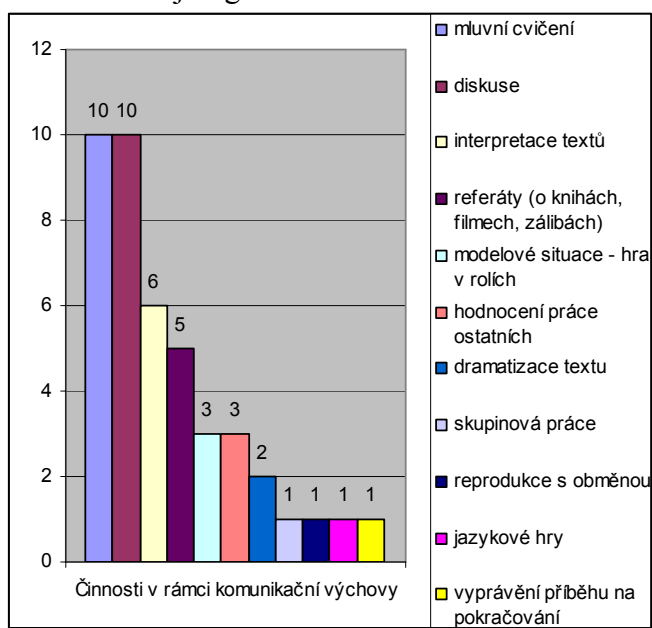
Dosud jsme věnovali pozornost pouze objasnění či obhájení komunikačního pojetí výuky českého jazyka. Totožným způsobem se snažíme ovlivňovat nejen naše studenty prezenční formy studia, tedy budoucí učitele mateřštiny jak prvního, tak druhého stupně ZŠ, ale i studenty kombinovaného studijního programu, kteří z větší části již na prvním stupni základních škol češtinu vyučují. V říjnu 2005 jsme u studentů 3. ročníku kombinovaného studia Učitelství 1. stupně pro ZŠ provedli anonymní výzkumnou sondu. Většina z nich již působí jako pedagogové na 1. stupni základních škol a vyučují českému jazyku. Zatím se však s didaktikou českého jazyka a literatury v rámci svého studia na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity nesetkali. Uskutečněná sonda nám však přinesla nepříliš radostné podněty. Celých 46 % z nich uvedlo, že se při výuce češtiny komunikační výchově nevěnují vůbec, a 19 % sice tvrdilo, že učí komunikativním dovednostem, ale o komunikační výchově měli představy zcela zcestné (8). V této souvislosti musíme podotknout, že sonda byla záměrně uskutečněna před seznámením studentů s danou problematikou.

Výsledky první výzkumné sondy nás podnítily k provedení sondy další (říjen 2006), a to opět u studentů 3. ročníku kombinovaného studia Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v totožné fázi studia. Na otázku, zda učí komunikační výchově, odpovědělo 72 % z nich kladně a u této položky můžeme pozorovat zlepšení o více než 7 %. Oproti loňské sondě je pro nás výrazně povzbuzující také skutečnost, že 89 % respondentů, kteří tvrdí, že komunikační výchovu zařazují do vyučování češtiny, má jasné a hlavně správné představy o jejím obsahu a způsobu její výuky. Stále však zbývá 28 % respondentů, kteří se komunikační výchově ve vyučování nevěnují vůbec (jejich průměrná délka praxe je 9 let).

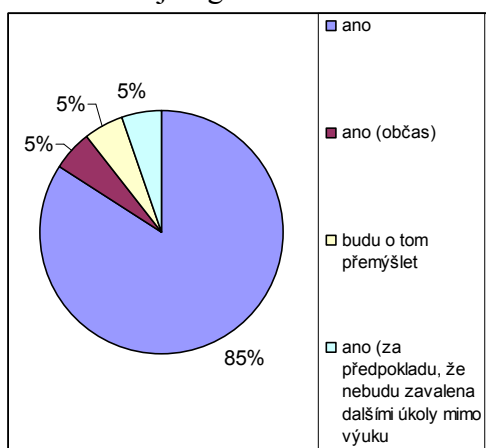
Dále nás zajímalo, jak budou totožní studenti přistupovat ke komunikačnímu pojetí výuky českého jazyka po ujasnění dané problematiky v rámci svého studia didaktiky mateřštiny. Uskutečnili jsme proto u nich následně další anonymní sondu, a to v březnu 2007. K otázce, zda mají chuť své žáky vyučovat češtinu komunikačně, se vyjádřilo kladně 100 % respondentů. Dále byli dotázáni, jestli jim v jejich snaze učít komunikačně stojí nějaké překážky. Celých 43 % z nich uvedlo, že nemají k dispozici vhodné komunikačně využitelné učebnice, a 22 % dotázaných zpochybnilo svou připravenost na tento způsob výuky a zároveň vyjádřilo zájem se v této oblasti vzdělávat dále. Jedna respondentka vyučující český jazyk ve 3. ročníku ZŠ překvapivě uvedla, že „jí nezbývá čas na komunikační a slohovou výchovu pro velké množství jazykového učiva“. Tento názor hodnotíme bohužel jako nepochopení celé problematiky.

Velmi zajímavé výsledky přinesla také další drobná výzkumná sonda provedená u již aprobovaných vyučujících českého jazyka 2. stupně ZŠ v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v Krajském vzdělávacím a informačním centru v Ostravě. Tato akce byla věnována novým trendům v didaktice českého jazyka a literatury, kde se mimo jiné měli učitelé možnost blíže seznámit s komunikačním pojetím výuky mateřštiny. Sonda byla opět provedena anonymně a učitelé byli na počátku celé akce tázáni, zda vyučují komunikační výchově. Pokud jejich odpověď byla kladná, měli blíže specifikovat způsob své výuky. Z 19 respondentů se 16 vyjádřilo kladně, tj. 84 %, a jejich představy o komunikační výchově byly správné. Jeden vyučující, tj. 5 %,

napsal, že „neví, co si pod tím pojmem má představit“, a u dvou respondentů, tj. 11 %, jsme se setkali s nevhodným chápáním úkolu komunikační výchovy (9). O činnostech prováděných těmito vyučujícími v rámci komunikační a slohové výchovy na 2. stupni ZŠ vypovídá následující graf:



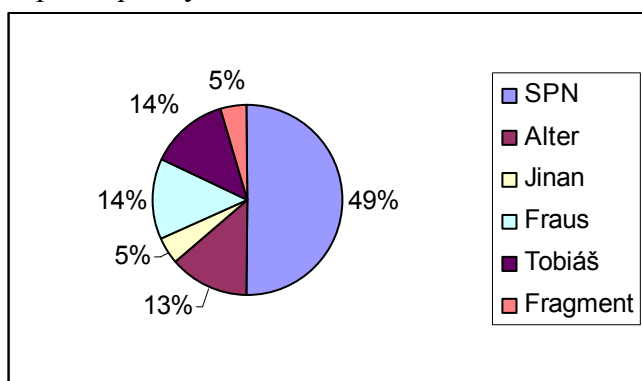
Také u těchto respondentů nás zajímalo, jak budou přistupovat ke komunikačnímu pojetí výuky českého jazyka po ujasnění dané problematiky. Na dotaz, zda mají chuť vyučovat mateřtinu komunikačně, odpověděla většina respondentů kladně. Viz následující graf:



Přínosem zajisté bude také zjištění překážek stojících v cestě úspěšné komunikační výchovy, které tito vyučující českého jazyka shledávají především v nekvalitních učebnicích mateřtiny (47 % respondentů) a z toho vyplývající náročnosti přípravy na výuku (37 %). Dále následují položky: nedostatek času (26 %), časová náročnost komunikačně pojaté výuky češtiny, malá časová dotace a početné třídy (15 %), absence vhodných textů, obavy z nedostatečného zvládnutí mluvnického učiva (10 %), absence nových nápadů a zaneprázdněnost administrativou (5 %).

Z výsledků předešlé sondy provedené u studentů učitelství jsme předpokládali, že zastaralost učebnic českého jazyka budou také u těchto vyučujících jednou z položek,

kteří je při výuce limitují. Zkoumali jsme proto také to, jaké učebnice používají (10). Pozitivně hodnotíme zjištěnou skutečnost, že žádný z respondentů neuvedl pouze jedinou řadu učebnic, vždy se jednalo o učebnice dvou či více nakladatelství, z nichž čerpají inspiraci pro výuku.



Učitelé dále uváděli řadu doplňkových publikací, kterými svou výuku zpestřují. Neaktuálnost současných učebnic mateřštiny vnímáme spolu s pedagogy působícími v praxi jako skutečnost varující, protože veškeré „povinnosti“ spojené s přípravou a výběrem tematicky a věkově zajímavých, komunikačně motivujících výukových materiálů leží pouze na jejich bedrech. Také o vhodnosti cvičení nabízených ve většině učebnic češtiny bychom mohli polemizovat. Celá řada z nich naprosto nevyhovuje současnému modernímu didaktickému pojetí výuky českého jazyka a opět se ubírá cestou drilu, mechanického opakování a klasického „pravopisného stereotypu“.

Závěrem příspěvku bychom mohli vyjádřit spokojenost s výsledky našich drobných výzkumných sond. Na jejich základě jsme se měli možnost přesvědčit, že vyučující českého jazyka se ztotožňují s požadavky RVP ZV kladenými na vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace a následně pak na vzdělávací obor Český jazyk a literatura, což napomáhá postupnému zavádění komunikačního pojetí výuky mateřštiny do našich základních škol. Také si ceníme jak u studentů kombinovaného studia, tak u učitelů češtiny jejich touhy dále se vzdělávat ve svém oboru a nezakrňt ani lingvisticky, ani didakticky. Věříme, že postupem času budou výše zmíněné překážky stojí v cestě ke zlepšování kvality výuky mateřského jazyka ustupovat.

Poznámky

- (1) Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP, 2004, s. 4.
- (2) KOMENSKÝ, J. A. Didaktické spisy. Praha : SPN, 1954.
- (3) MAREŠ, J. – KŘIVOHLAVÝ, J. Komunikace ve škole. Brno : Masarykova univerzita, 1995, s. 73–74.
- (4) MÜLLEROVÁ, O. Funkce dialogických textů ve výuce češtiny a jejich repertoár. In: Učební text – jeho funkce, produkce, percepce a interpretace. Sborník příspěvků z konference pořádané ve dnech 13. – 15. září 1995 v Brandýse nad Labem katedrou českého jazyka PedF UK v Praze. Praha : Pedagogická fakulta UK, s. 102.
- (5) JAKLOVÁ, A. Vyučovací dialog mezi učitelem a žákem jako součást pedagogické komunikace. In. Retrospektívne a perspektívne pohľady na jazykovú komunikáciu. 1. diel. Banská Bystrica, Pedagogická fakulta UMB – Fakulta humanitných vied UMB, 1999, s. 137 – 142.
- (6) SVOBODOVÁ, J. Jazyková specifika školské komunikace a výuky mateřštiny. Ostrava : PdF OU, Spisy Ostravské univerzity, 2000. ISBN 80-7042-175-4, s. 90.
- (7) JAKLOVÁ, A. Vyučovací dialog mezi učitelem a žákem jako součást pedagogické komunikace. In. Retrospektívne a perspektívne pohľady na jazykovú komunikáciu. 1. diel. Banská Bystrica, Pedagogická fakulta UMB – Fakulta humanitných vied UMB, 1999, s. 137 – 142.
- (8) Výsledky výzkumné sondy provedené u studentů 3. ročníku KS na PdF OU (říjen 2005)

19 % respondentů vyučuje komunikační výchovu tímto způsobem:
chci po žácích, aby odpovídali celými větami
chci, aby přesně a jasně řekli, co chtějí
prostřednictvím křížovek, básniček, rébusů
procvičujeme artikulaci (jazykolamy)

- (9) Výsledky výzkumné sondy provedené u učitelů českého jazyka 2. stupně ZŠ (únor 2007)

11 % respondentů vyučuje komunikační výchovu tímto způsobem:
žáci tvoří otázky pro spolužáky, ti odpovídají, jsou vedeni k odpovědi v celých větách
v těchto hodinách požadují přesné správné věty a odpovědi na otázky

- (10) Uvědomujeme si samozřejmě finanční limity škol.

ADEKVÁTNOST VÝBERU ČÍTANKOVÉHO TEXTU VZHLADOM NA OSTATNÚ TVORBU AUTORA

Gabriela Mihalková

Resumé: *V príspevku sa analyzuje prínos literárnej ukážky (konkrétne z knihy Rudolfa Slobodu Hraničný kameň v učebnici Literárna výchova pre 5. ročník základnej školy) vo vyučovacom procese. Potvrďuje sa dôležitosť výberu pasáže typickej pre poetiku daného autora z hľadiska postáv aj sujetu. Učebnica literárnej výchovy by mala predstavovať otvorenú ponuku na tvorivú prácu s umeleckým úryvkom, pričom treba pamätať na jeho fragmentárnosť a vracáť sa k jeho pôvodnému kontextu.*

Kľúčové slová: *učebnica Literárnej výchovy pre 5. ročník, úryvok Konkurz z knihy Rudolfa Slobodu Hraničný kameň, názov prozaického úryvku v učebnici, literárne postavy a sujet v školskej interpretácii*

Summary: *The theme of this article is few ideas on teaching literature and using textbook of literature. The most important is the selection of texts and titles at primary school level. This then leads to the reader's interest and the inspiration interpretation of literature and children will be able to work with literary texts.*

Key words: *children's literature at primary school, fragment from the book for children Hraničný kameň by R. Sloboda, title of prosaic text, child's figure and narrative plot as the subject of school interpretation*

Problematika literárnych ukážok v učebniciach pre základné školy

V príspevku pôjde o analýzu prínosov umeleckých ukážok ponúknutých v učebnici Literárnej výchovy pre 5. ročník na druhom stupni základnej školy (1). Skúmanie naviazanosti učebnicového fragmentu na kontext diela, z ktorého bol vybratý, realizujem prostredníctvom ukážky Konkurz z knihy Hraničný kameň Rudolfa Slobodu (2).

Koncepcia Literárnej výchovy pre 5. ročník vychádza zo žánrovo-tematického členenia ukážok a tento prístup k usporiadaniu textov je nepochybne vekovo primeraný. Učebnica na začiatku predkladá z hľadiska rozsahu kratšie umelecké žánre (v častiach *Ludové piesne, koledy, zľudovené piesne, poézia nonsensu a Hádanky, príslovia, porekadlá, pranostiky*), ktoré sa javia ako menej problematické, lebo vďaka uverejneniu celého textu je možné počas percepcie obsiahnuť všetky znaky diela.

Komplikácie nastávajú pri výbere úryvku z dlhšej prozaickej práce. Najzreteľnejšie sa to prejavuje v časti učebnice *Príbehy zo života detí*, ktorá má síce potenciál byť čitateľsky príťažlivou, ale zároveň kladie vysoké nároky na primeranú voľbu ukážky. Dopredu je totiž zrejma nespľniteľnosť požiadavky na celistvý umelecký

obraz, ktorý by pri recepcii (3) zabezpečil prítomnosť nielen reprodukcie naratívnej zložky, ale aj jej prepojenie s významovou a výrazovou rovinou úplného textu.

Členenie pôvodného diela na kapitoly ponúka prirodzené hranice pre výber, no vždy je to len fragment, text, ktorého paradoxne najväčším nebezpečenstvom je, že v dôsledku rámcujúcich častí na začiatku a konci kapitoly pôsobí uceleným dojmom a často sa aj tak v praxi prezentuje, čo potom vylučuje s hry kontext diela.

Ešte zložitejšia je situácia pri selekcii vhodnej časti z novelového žánru. Kompozičná zovretosť, prísne pravidlá výstavby smerujúce k záverečnej pointe diela akoby dopredu odsudzovali na neúspech pokus o zmysluplný (textovo, poeticky i informačne neochudobnený) výber ukážky. Komplikovanosť tejto situácie sa ukázala pri vyňatí kapitoly Konkurz z novelového príbehu Hraničný kameň.

Hraničný kameň je vážne ladený psychologicko-sociologický príbeh s imaginatívnym videním reality (4), no v čítanke sa predkladá len banálny, riešiteľný (nie existenčný) problém.

Názov ukážky – podnet na čitateľskú zvedavosť?

Autori učebnice použili ako nadpisy pre jednotlivé ukážky názvy kapitol. Názov diela je spomenutý len v informačnom texte alebo sa v horšom prípade z učebnice ani nedozviete, odkiaľ ukážka pochádza (5). Uprednostňuje sa časť pred celkom, a to zneisťuje žiakov pri interpretácii. Tí prirodzene vnímajú ako dôležitejšie informácie tie, ktoré sú vytlačené výraznejšie a zapamätajú si pomenovanie kapitoly (!) nie názov knihy, z ktorej pochádza úryvok. Narúša sa tak súvislosť medzi ukážkou a kontextom celého diela.

Použitie názvu knihy (nie kapitoly) by zdôraznilo fragmentárnosť učebnicového textu, otvorilo by interpretačné príležitosti vyplývajúce z nedokončenosti a potencionálne by mohlo podnietiť dočítanie celého diela. Treba rešpektovať výsadné postavenie titulku ako „najvýraznejšej a najexponovanejšej rámcovej zložky jazykového prejavu. (6)“

V učebnici pre 5. ročník je zaradená kapitola Konkurz z knihy Hraničný kameň Rudolfa Slobodu. Názov Slobodovej prózy Hraničný kameň je plný sémantických významov. Obsahuje tematický náznak príbehu (nelegálny prechod cez hranice – preto hraničný kameň a nie colnica) aj autorské ponímanie detstva ako prelomového času – na hranici medzi strateným rajom a objaveným peklom. Tragické vyústenie príbehu potvrdzuje hraničný význam tohto obdobia v ľudskom živote. Názov knihy je tak kľúčom k porozumeniu, no v Literárnej výchove je nahradený sémanticky jednoznačným Konkurz. Pri popisnom názve sú čitateľské očakávania nulové, lebo je od začiatku zrejmé, o čo pôjde. Prínosnejšie by bolo rešpektovať autora a názov knihy, lebo je významovo bohatší, otvorený, vzbudzujúci otázky.

Vzájomné vzťahy názvu knihy a kapitoly by sa mali odraziť v ich používaní v učebnici s primeraným poradím dôležitosti, aby sa nestratila tak ako v prípade Hraničného kameňa R. Slobodu vážnosť a tajomnosť prítomná v nadpise knihy alebo napr. humorná tenzia medzi prázdninami a povinnosťami v prípade Šikulu. Úryvok od Vincenta Šikulu z knihy Prázdniny so strýcom Rafaelom má totiž názov Moje povinnosti, ktorým sa vynecháva hravosť, sloboda a príchut' dobrodružstva späť s témou prázdnin.

Postavy v literatúre – kľúčový moment pre stotožňujúcu recepciu textu

Výber kapitoly Konkurz je sporný aj na rovine postáv, lebo práve hlavný protagonista knihy Hraničný kameň z ukážky vypadol. Spomenie sa len v prvej vete, ktorá konštatuje jeho neprítomnosť. Pritom už len nezvyčajnosť mena hlavnej postavy – Janko Hraško – podnecuje tvorbu námetov na úvodný motivačný dialóg: rozprávkové meno akoby zvýrazňovalo nerozprávkovosť, surovosť reality (hravosť vlastného mena oproti vážnosti problému). Pomenovanie chlapca umožňuje jeho organické prechody do nereality (pokusy o vzlietnutie). Otázkou zostáva, či lietanie Janka Hraška možno pokladať za rozprávkové vyriešenie krízy, či naopak nie je obrazom katastrofy (samovraždy) po vpáde dospelého sveta do detstva. Keď je nutné riešiť krajinú situáciu únosu, Janko to robí prostredníctvom odletu = skoku z budovy.

V ukážke zaradenej do Literárnej výchovy je pre neprítomnosť hlavného hrdinu a naňho naviazaného sujetu interpretácia ochudobnená o tieto inšpiratívne myšlienky. Tvorivým spracovaním tohto nedostatku učebnice môže byť hra na hľadanie hlavnej postavy. Určiť ústrednú postavu kapitoly je pre žiakov jednoduché (Anička Cibul'ková), ale nájsť medzi spomínanými menami v ukážke hrdinu celej knihy je pre deti zaujímavá hádanka. Čitateľ – detektív postupne vytvára portrét hľadanej osoby, identifikuje znaky postavy pomocou nepriamych indícií z jej okolia, pokúsi sa určiť jej vek (9 – 10 rokov), sociálne zaradenie (žiak, syn, kamarát) a vlastnosti. Kreatívna práca potom pokračuje rekonštrukciou dôvodov, prečo v texte ukážky hlavný protagonista nie je: napríklad formou dopísania príbehu (pomocou odpovede na otázku, čo sa mohlo stať).

Dejová línia – interpretačne najzaujímavejšia časť textu pre žiakov

Pri zaraďovaní textov do učebnice treba zachovať typické znaky autorskej poetiky v štylistickej aj tematickej oblasti a zároveň vybrať pre žiakov zaujímavú časť sujetovej línie (s atribútmi pútavosť, dramatickosť alebo humornosť).

V Literárnej výchove pre 5. ročník sa pomenovaním časti učebnice *Príbehy zo života detí* dopredu signalizuje, že tu pôjde o texty výsostne epické. Ak sa prezentuje len úryvok z diela, tak je prirodzený čitateľský predpoklad, že sa vyberú časti dramatické, kľúčové pre celý príbeh. V prípade výberu zo Slobodovej knihy Hraničný kameň (a aj v ďalších prípadoch) sa tak nestalo.

Epizóda konkurzu nijako nezasahuje do centrálnej dejovej línie okolo protagonistu Janka Hraška, neovplyvňuje ju a svojou uzavretosťou ani nemôže vyvolávať recepčné otázky o pokračovaní textu.

V učebnici došlo k zredukovaniu problémového, novelového textu na výchovnú prezentáciu zvládnutia trémy, pritom žiaci jednoznačne preferujú dramatické sujetové okamihy, ktoré sa v Hraničnom kameni vyskytujú na viacerých miestach. Na hodine literárnej výchovy možno odprezentovať zo Slobodovej knihy uzlové momenty narácie (únos dievčaťa, nelegálny prechod cez hranice alebo záverečný útek chlapca).

Vhodný spôsob ako nadviazať na učebnicový text pri sprístupňovaní inej (vhodnejšej) kapitoly z Hraničného kameňa predstavuje diagnostika spoločného problému postáv: Aničky Cibul'kovej v ukážke aj hrdinu celej knihy Janka Hraška, a to je tréma, strach (7).

Strach z konkrétnej hrozby (stretnutie Aničky Cibul'kovej s cudzími ľuďmi na konkurze), výkonový (alebo tiež školský) strach je častý v mladšom školskom veku. V prípade Janka Hraška sa strach po únose stáva až existenčným. Do hry sa dostáva možnosť prekonania beznádejnej situácie chlapca prostredníctvom suicídia, lebo pre túto vekovú kategóriu samovražda ešte neznamená konečné riešenie. Smrť je pokladaná

za zvrtný jav až do jedenásteho roku života (8). Náš hrdina je 9 – 10 ročný, preto nepociťuje zábrany, ktoré v podobe pudu sebazáchovy ochraňujú staršie postavy v dielach Rudolfa Slobodu určených pre dospelých (9).

Potenciál kontextu čítankovej ukážky je veľký, lebo (ako sa ukázalo) Hraničný kameň disponuje aj terapeutickou funkciou.

V prípade diela Rudolfa Slobodu sa stáva nevyhnutnou súčasťou reflexie ukážky poznanie ostatnej tvorby autora a priblíženie vzťahu autora k vlastnému dielu (skrz denníkové záznamy) ponúka ďalší uhol pohľadu na text, mimochodom žiakmi hodnotený ako autentický, hodnoverný, relevantný.

Terapeutická rovina literatúry nedostáva na vyučovacích hodinách veľký priestor, no problematika denníkových zápisov je zaujímavá, ak sa upozorní na to, že ide o jeden z možných (pre žiakov nezvyčajných) spôsobov reakcie na konfliktnú situáciu.

Tvorivú polemiku žiakov podnecuje na jednej strane otázka dôvernosti denníka, intimity písania a na strane druhej zverejňovanie zápiskov autora. Životopisné údaje Rudolfa Slobodu (učiteľ sa tu nesmie spoliehať len na strohé formulácie o autorovi v Galérii spisovateľov zaradenej na konci učebnice) priam núkajú rozvinutie témy terapie literatúrou, denníka a jeho cenzúry, škrtania pri vydávaní (10). V žiakoch tieto fakty vyvolávajú kritické postoje, pochybnosti, ktoré vedú k zaujatiu etického postoja k danému problému a k formulovaniu vlastných názorov, čo má prirodzene patriť do výbavy každého žiaka..

Záverečné poznámky k práci na hodinách literárnej výchovy

Pri hodnotení vyučovacieho procesu žiakmi sa objavuje kritika nízkej kontinuity jednotlivých hodín. V prípade literárnej výchovy v 5. ročníku nasleduje v učebnici po vážnych témach Hraničného kameňa ako vhodné vyvázenie príbeh Moje povinnosti od Vincenta Šikulu s humornými dialógmi. Paralela medzi týmito dvomi textami sa dá nájsť pomerne jednoducho, lebo Slobodov Konkurz má svoj pendant v kapitole Spevokol zo Šikulovej knihy Prázdniny so strýcom Rafaelom. Ide tu o rovnaký námet – konkurz do školského spevokolu – ale o odlišné poetické prístupy k spôsobu podania témy.

Vybratá ukážka v učebnici Moje povinnosti z Prázdnin so strýcom Rafaelom neponúkla z tematického hľadiska najvýraznejšie, dominantné šikulovské témy. Vôbec sa tu neobjavil ústredný hudobný motív, preto aj tu je nevyhnutná aktívna príprava pedagóga, ktorý žiakom sprístupní aj ďalšie časti zo Šikulovho diela a to umožní kreatívnu prácu s hudobnými prvkami v literatúre (11).

Učebnica na hodinách literárnej výchovy nemá byť direktívnym materiálom, ale otvorenou ponukou pre žiakov aj pre učiteľov na tvorivú prácu s textom, pričom nie je vylúčená ani nejednoznačná (či priamo odmietavá) recepcia ponúkanej učebnicovej ukážky (ako sa naznačilo v príspevku a prakticky uskutočnilo na vyučovacej hodine), čo vzbudí zvýšenie čitateľského záujmu, polemickú diskusiu a čo učí žiakov zaujať kritický postoj k predkladanému textu, prehodnocovať a nie mechanicky preberať hodnotenia, formulovať vlastné axiologické kritéria a uplatňovať ich v interpretačnej činnosti.

Záverečné návrhy na skvalitnenie recepčnej aktivity žiakov základnej školy:

- otvoriť texty smerom k ich pôvodnému kontextu;
- ponúknuť žiakom alternatívne ukážky kratšieho rozsahu (nie celé kapitoly);
- podnecovať čitateľský záujem, t. z. ponechať niektoré otázky o texte (sujete, postavách, riešeníach) nezodpovedané.

Poznámky

- (1) V príspevku ide o učebnicu: PETRÍKOVÁ, D. a kol.: Literárna výchova pre 5. ročník základných škôl. Bratislava: LITERA, 1997.
- (2) Ďalej sa v tejto štúdiu pracovalo s vydaním knihy: SLOBODA, R.: Hraničný kameň. In: Sloboda, R.: Z tvorby. Zobraté spisy. Bratislava: Slovenský Tatran, 2002, s. 370 – 430.
- (3) Prehľad rôznych podôb recepcie žiakov základných škôl ponúka v kapitole Čitateľské premeny (s. 14–40) GERMUŠKOVÁ, M.: Literárny text v didaktickej komunikácii (na 2. stupni základnej školy). Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU v Prešove, 2003.
- (4) Hodnotenie Slobodovej knihy podľa STANISLAVOVEJ, Z.: Kontexty modernej slovenskej literatúry pre deti a mládež. Prešov: Náuka, 1998, s. 91 a 93.
- (5) Bez informácie, odkiaľ pochádza text v učebnici v časti Príbehy zo života detí, zostanú čitatelia pri úryvkoch od N. Tanskej a J. Navrátila.
- (6) FINDRA, J.: Štylistika slovenčiny. Martin: Osveta, 2004, s. 100.
- (7) DŽUKA, J.: Motivácie a emócie človeka. Prešov: Filozofická fakulta PU v Prešove, 2005, s. 215.
- (8) HAPÁKOVÁ, E.: K problematike samovrážd v detskom veku. Bibiana. Roč. 2, 1994, č. 2, s. 42 – 45. Pozícia chlapca Janka Hraška ako „nezraniteľného“ dieťaťa charakterizuje myslenie dieťaťa o smrti podľa MEDVEĐOVEJ, L.: Štruktúry sebaocenenia a lokalizácia kontroly ako moderátory zvládania stresu u pubescentov. Psychológia a patopsychológia dieťaťa. Roč. 31, 1996, č. 2, s. 121.
- (9) Viac o nadväznosti jednotlivých textov Rudolfa Slobodu v štúdiu MIHALKOVÁ, G.: Antihra v R. Slobodu. In: Homo ludens v literatúre. Sborník red. L. Pavera. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2006, s. 258 – 264.
- (10) Pri uvažovaní o prínosoch zverejnenia denníkových záznamoch navrhujem použiť primeranú pasáž zo Slobodovho denníka o procese písania Hraničného kameňa, napr. s. 110: „Pevne som sa rozhodol, že kniha do Mladých liet bude o chlapcovi (hrdina).“ alebo s. 131: „Treba dávať pozor aj pri Hraškovi, aby som čitateľa neugniavil zbytočnými informáciami.“ a podnetom na diskusiu môže byť výrok zo strany 131: „Keby som menil niečo na hrdinovi, dokázal by som, že som vlastne napísal knihu zbytočne, pretože o problémoch, ktoré si vie hrdina vyriešiť sám, v diele, ma nebaví písať.“, citované z knihy SLOBODA, R.: Z denníkov. Bratislava: Slovenský Tatran, 2002.
- (11) Množstvo návrhov ako pracovať s textom V. Šikulu dáva vo svojej štúdiu Dolinská, E. O zážitkovosti a tvorivosti na hodinách literárnej výchovy. Slovenský jazyk a literatúra v škole. Roč. 53, 2006/07, č. 3 – 4, s. 116 – 124.

Použitá literatúra

- 1) DOLINSKÁ, E.: O zážitkovosti a tvorivosti na hodinách literárnej výchovy. Slovenský jazyk a literatúra v škole. Roč. 53, 2006/07, č. 3 – 4, s. 116 – 124.
- 2) DŽUKA, J.: Motivácie a emócie človeka. Prešov: Filozofická fakulta PU v Prešove, 2005.
- 3) FINDRA, J.: Štylistika slovenčiny. Martin: Osveta, 2004.
- 4) HAPÁKOVÁ, E.: K problematike samovrážd v detskom veku. Bibiana. Roč. 2, 1994, č. 2, s. 42–45.

- 5) MEDVEĎOVÁ, E.: Štruktúry sebaocenenia a lokalizácia kontroly ako moderátory zvládania stresu u pubescentov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Roč. 31, 1996, č. 2, s. 120 – 134.
- 6) PETRÍKOVÁ, D. – TRURZ, R. – GREIFOVÁ, E. – MORÁVKOVÁ, M.: Literárna výchova pre 5. ročník základných škôl. Bratislava: LITERA, 1997.
- 7) SLOBODA, R.: Hraničný kameň. In: Sloboda, R.: *Z tvorby*. Bratislava: Slovenský Tatran, 2002, s. 370 – 430.
- 8) Stanislavová, Z.: *Priestorom spoločenskej prózy pre deti a mládež*. Prešov: Pedagogická fakulta PU v Prešove, 1995.
- 9) MIHALKOVÁ, G.: (Anti)hra v prozaickej tvorbe Rudolfa Slobodu. In: *Homo ludens v literatúre*. Sborník z mezinárodnej literárnej konferencie Homo ludens v českej a slovenskej literatúre. Red. L. Pavera. Opava: Ústav bohemistiky a knihovníctví Filozoficko-přírodovědecká fakulta Slezská univerzita v Opavě, 2006, s. 258 – 264.
- 10) GERMUŠKOVÁ, M.: *Literárny text v didaktickej komunikácii (na 2. stupni základnej školy)*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU v Prešove, 2003.
- 11) SLOBODA, R.: *Z denníkov*. Bratislava: Slovenský Tatran, 2002.

NETRADIČNÉ METÓDY VYUČOVANIA SLOVENSKEHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Beáta Murinová

Resumé: Cieľom príspevku je poukázať na tvorivo-humanistickú koncepciu, ktorá vyžaduje zmenu vo vyučovaní a príklon k netradičným metódam vo výchovno-vzdelávacom procese. Tým dochádza k efektívnejšiemu prepájaniu učiva so životom, k rešpektovaniu dieťaťa ako osobnosti v edukácii. Pomocou heuristických rozhovorov realizovaných zážitkovou formou sa rozvíja divergentné myslenie žiakov a zlepšujú sa komunikačné zručnosti na hodinách materinského jazyka v súlade s komunikačno-poznávacím princípom a pragmatickým prístupom.

Kľúčové slová: komunikačno-poznávací princíp, pragmatický prístup, netradičné formy vyučovania, humanizácia školstva, tvorivosť, divergentné myslenie, hodnotiace a kritické myslenie, kapacitná, dynamogénna a duchovná zložka osobnosti žiaka.

Summary: The objective of this article is to focus on the creatively-humanistic conception which requires both the change in instruction and inclination to untraditional methods in the process of education which leads to more effective interconnection between a curriculum and a real life and to respecting a child as a personality in the process of education. The heuristic dialogs realized in the form of experience develop the divergent thinking of pupils and improve their communication skills during their mother-tongue classes in compliance with cognitive-communicative principle and pragmatical approach.

Key words: cognitive-communicative principle, pragmatical approach, untraditional forms school teaching, humanization of educational system, divergent thinking, evaluative and critical thinking, creativity.

Súčasný príliv informácií núti človeka, aby sa vedel správne orientovať, vyberať si potrebné informácie, hľadať medzi nimi vzťahy a súvislosti a podnecuje ho k správne rozhodovaniu. Pri týchto myšlienkových procesoch tvorí neodmysliteľnú súčasť jazyk a komunikácia, ktoré sa vo vyučovaní materinského jazyka na 1. stupni označujú názvom jazykovo-komunikačné vyučovanie a komunikačno-slohová výchova.

Škola je inštitúcia, ktorej úlohou je naučiť žiakov správne používať jazyk, pretože ten sa stáva nástrojom myslenia a učenia. No zároveň má viesť žiakov aj k ochote vyjadrovať vlastné myšlienky, túžby, pocity, názory, teda poskytnúť im priestor na sebvýjadrenie a sebareflexiu v rozličných komunikačných situáciách a snažiť sa rozvíjať divergentné myslenie žiakov. A práve tieto aspekty vedú výchovno-vzdelávací proces na hodinách slovenského jazyka k uplatňovaniu základného komunikačno-poznávacieho princípu vyučovania slovenského jazyka. Tento princíp

spočíva vo „vyhľadávaní jednotlivých jazykových javov v rôznych typoch textov, v následnom usúvzťažnení, triedení a systematizovaní analyzovaných javov, ktoré vedie k istému zovšeobecneniu poznatku o danom jave” (1). Skúsenosti zo školskej praxe však dokazujú, že komunikácia počas vyučovacích hodín je značne obmedzená aj napriek tomu, že platí tento princíp. Zlepšiť vyjadrovanie žiakov môže učiteľ vtedy, keď bude používať také metódy a formy práce, ktoré budú rozvíjať komunikačné zručnosti. Tvorivosť pedagóga a dobré organizačné schopnosti napomáhajú rast kultivovaného rečového prejavu žiaka.

Vyučovanie materinského jazyka má svoje centrálné postavenie vo výchovno-vzdelávacom procese. „Celkovo vyučovanie slovenského jazyka vedie k odhaľovaniu základných funkcií jazyka – funkcie komunikatívnej, kognitívnej, reprezentatívnej a estetickej” (2). Práve hodiny slovenského jazyka dávajú učiteľovi príležitosť na to, aby vytváral priestor na dialóg, navádzal vhodné komunikačné situácie a takýmto spôsobom umožnil žiakom nielen zmocňovať sa nových poznatkov, ale naučil ich aj následne používať v konkrétnej situácii. Tým podnieti žiaka k vyjadrovaniu vlastných názorov, postojov, pocitov a skúseností.

Učebné osnovy zdôrazňujú pragmatický prístup vyučovania slovenského jazyka. Ten odporúča „modelovať také komunikačné situácie, v ktorých by sa vhodne uplatňovali teoretické znalosti o jazykovom systéme (etické normy, zdvorilostné frázy, rozličné komunikačné stratégie)” (3). Tu vidieť v porovnaní s minulosťou značný obrat vo vyučovaní materinského jazyka. Veľmi pozitívne smerovanie v jazykovo-komunikačnom vyučovaní môžeme badať práve v integrácii slohovej zložky v predmete slovenský jazyk. Túto integráciu spĺňajú aj v súčasnosti používané učebnice na 1. stupni základnej školy. Obsahujú množstvo motivačných textov, obrázkov, prehľadných poučiek, tvorivých úloh a cvičení. Motivačným textom bývajú ukážky z rôznych komunikačných situácií, ktoré sú deťom blízke svojou témou i obsahom. Veľkým prínosom sú aj cvičebnice pre 3. a 4. ročník základných škôl od autorky J. Kesselovej s názvom Rozviazané jazýčky. Autorka vychádza zo skúseností detí. Samotné názvy kapitol a cvičení motivujú žiakov zábavnou formou a rozvíjajú ich predstavivosť, fantáziu, slovnú zásobu a tvorivé myslenie (4).

Tradičné vyučovanie sa v minulosti viac zameriavalo na prenos hotových poznatkov a na výkony žiaka a učiteľa. Prevládal v ňom monológ učiteľa ako jediného organizátora vyučovacieho procesu. Pozornosť vo vyučovaní sa sústreďovala hlavne na pamäť. Pri vyučovaní sa nevychádzalo zo záujmov dieťaťa. Chýbala tu použiteľnosť učiva v reálnom živote, prepájanie teoretických vedomostí s praktickými zručnosťami. Učiteľ tradičnej školy „používa metódy, ktoré sú založené na direktívnom vzťahu, donucovaní alebo učí stereotypne, rozvíja len nižšie poznávacie funkcie, nedáva úlohy na hodnotenie a tvorivosť, nevšima si prežívanie situácie deťmi” (5).

Tomuto problému sa venuje aj Projekt Milénium, ktorý kritizuje vážne nedostatky v kurikule. Upozorňuje na skutočnosť, že „značná časť mládeže opúšťa školu s vedomosťami a zručnosťami, schopnosťami a postojmi, ktoré nie sú dostatočne využiteľné na trhu práce a táto časť mládeže rozširuje rady nezamestnaných a frustrovaných občanov. Naznačuje to, že škola učí žiakov niečo iné, ako je potrebné v živote, že škola je o niečom inom ako život” (6). Preto je potrebné hľadať nové cesty, metódy a formy, aby sa tieto nedostatky odstránili.

Súčasnú zavádzanie netradičných metód a foriem vyučovania slovenského jazyka vychádza z tvorivo-humanistickej koncepcie. Táto koncepcia kladie hlavný akcent na žiaka, vníma ho ako osobnosť originálnu, ktorá podľa M. Ligoša zahŕňa v sebe „jednotu kapacitnej a dynamogénnej zložky, cez ktoré prestupuje aj duchovná zložka osobnosti. Kapacitnou zložkou rozumie poznatky, zručnosti, schopnosti, nadanie,

vlastnosti, temperament žiaka a dynamogénnou jeho záujmy, postoje, potreby, motívy, hodnoty, aspirácie, city, vôľu, presvedčenie". Autor uvádza, že „humanitný prístup v slovenských školách je značne nedocenený. Práve učiteľ slovenského jazyka by mal mať prirodzenú snahu poznávať žiaka a na tomto základe budovať vzťah človek – jazyk, resp. rozvíjať jeho jazykovú kultúru ako súčasť osobnosti" (7). „Humanistická koncepcia sa zameriava na kognitívny, senzomotorický a afektívny rozvoj dieťaťa. Osobitný dôraz kladie na objavujúce učenie a heuristické metódy" (8).

Pri takomto spôsobe vyučovania dôležitú úlohu zohráva školský dialóg. Učiteľ v komunikácii so žiakmi musí svojimi otázkami vytvárať priestor pre rozvoj rečovej aktivity dieťaťa. Bohužiaľ, v dnešnej školskej praxi to nie je také časté. Učiteľia kladú žiakom iba otázky, na ktoré majú odpovedať stručne, jedným slovom alebo krátkou vetou, bez zbytočných slov. To spôsobuje, že žiaci majú chudobnú slovnú zásobu, ťažko vyjadrujú svoje myšlienky, recitujú naučené poučky, ktoré nevedia vysvetliť a použiť v praxi. Žiakov treba učiť nielen odpovedať, ale tiež sa pýtať, formulovať svoje myšlienky, zaujať vlastné stanovisko k danej problematike, argumentovať a diskutovať. Je to aj vplyvom toho, že v škole prevládajú zväčša asymetrické vzťahy. Učiteľove otázky majú v žiakovi vyvolať nejaký podnet, na ktorý by žiaci chceli reagovať. Mali by viesť žiakov k premýšľaniu. Je učiteľovým umením položiť takú otázku, ktorá by aktivizovala všetkých žiakov v triede.

Netradičné vyučovanie vychádza z potrieb a záujmov žiaka, stavia na ľudskej skúsenosti a spája teoretické vyučovanie s praktickými skúsenosťami. Učiteľ by sa zvlášť vo vyučovaní materinského jazyka mal zamerať na rozvíjanie hodnotiaceho a kritického myslenia. Cieľom rozvíjania hodnotiaceho myslenia je, „aby sa žiak naučil poznávať seba samého, seba samého hodnotiť, vytvárať si hodnotovú orientáciu...toto myslenie musí byť zamerané na viaceré oblasti – racionálno-logickú, emocionálnu a etickú" (9).

Učiteľ materinského jazyka má veľkú škálu pôsobnosti, cez ktorú pomáha žiakovi objaviť a rozvíjať jeho talent. „Talent je ako prameň, z ktorého vyteká vždy nová voda. Ale tento prameň stratí všetku svoju hodnotu, ak sa správne nevyužije" (L. Wittgenstein). Učiteľ prostredníctvom jazykovo-komunikačného vyučovania pomáha rozvíjať osobnosť žiaka. Podľa M. Čechovej to môže byť „samotný výber témy, pestovanie pozitívnych postojov u žiaka, motivácia žiaka k zamysleniu sa nad sebou samým, taktiež motivačný účinok má zverejnenie výsledkov práce žiaka, učiteľ pôsobí na výchovu charakteru, snaží sa rozvíjať city" (10).

Dnes máme na výber bohatú paletu netradičných metód vo vyučovaní materinského jazyka. Známe sú metódy Projektu Orava, ktorý podporuje princíp demokracie vo vzdelávaní, používa metódy stimulujúce nezávislé myslenie, formuláciu vlastného názoru, vyzdvihuje partnerstvo učiteľa a žiaka, spoluprácu v žiackom kolektíve, integrované myslenie, toleranciu, rešpektovanie alternatívnych názorov a kreatívne riešenie problémov. Medzi tieto metódy, ktoré využívame na hodinách slovenského jazyka patria napríklad: *brainstorming*, *zhlukovanie – pojmové mapy*, *zamerané voľné písanie*, *cinquain (päťveršík)*, *slovné pole*, *hádzanie kockou*, *EUR – metóda riadeného čítania*, *štruktúrované počúvanie*, *tvorivá vizualizácia a iné* (11), (12). Tieto metódy umožňujú žiakom chápanie učiva v širších súvislostiach, nie ako izolované poznatky, ale predovšetkým dávajú podnet, aby učivo dokázali aplikovať v rôznych nových súvislostiach.

Pri rozvíjaní komunikačných zručností a kultivovaného prejavu žiakov vo veľkej miere napomáhajú cvičenia s rôznymi komunikačnými situáciami a komunikačným zámerom. V takýchto cvičeniach môžeme okrem verbálneho prejavu sledovať aj adekvátne neverbálne stvárnenie témy. Významnú úlohu tu zohrávajú také situácie,

ktoré sú blízke záujmu žiakov a vychádzajú z ich životnej skúsenosti. Prirodzená komunikačná situácia má žiakov aktivizovať k tomu, aby sa vcítili do danej situácie a takto motivovaní boli schopní prejavíť sa a riešiť navodenú situáciu. Splnenie tohto cieľa závisí predovšetkým od majstrovstva učiteľovej osobnosti, do akej miery dokáže pôsobiť na myšlienkovú, vôľovú, citovú a rečovú aktivitu žiakov, aké príležitosti vytvára pre dialóg a aké komunikačné situácie navodí. Vhodne navodené komunikačné situácie rozvíjajú nielen rečový prejav žiakov, ale tiež podporujú spontánnosť, samostatnosť, tvorivosť, pomáhajú upevňovať sociálne vzťahy medzi žiakmi navzájom.

V nasledujúcej časti uvedieme niekoľko príkladov cvičení, ktoré sú zamerané na rozvoj základných komunikačných zručností. Cvičenia boli realizované v 4. ročníku na 1. stupni základnej školy.

Cvičenia zamerané na rozvoj písania

Aktivita č. 1

Téma: Písanka je moje zrkadlo

Cieľ: Rozvíjať komunikačnú zručnosť písať, ale i rozprávať. Rozvíjať slovnú zásobu žiakov a empatiu.

Pomôcky: Zošity.

Forma práce: Individuálna práca.

Postup: Žiaci sedia v kruhu, prezerajú si svoj zošit a následne odpovedajú učiteľovi na otázku:

„V čom by si chcel zlepšiť svoju úpravu v zošite, svoje písanie?“

Po tejto úvodnej časti každý žiak napíše svojmu zošitu, prečo je pre neho dôležitý, prečo si ho musí udržiavať a pod. V nasledujúcej úlohe sa majú žiaci vžiť do zošita a v jeho mene napísať, čo sa mu páči, čo nemá rád, ako je spokojný so svojím žiakom a podobne. V závere žiaci prezentujú svoje práce, hodnotia a urobia si výstavku prác.

Ukážka žiackej práce:

Milý mošič,
chcem ti poďakovať, že si bol ochotný vydržať
mú strašnú bolesť, ktorú som ti naniesla vtedy, keď
som napísala nepodarenú a niekedy aj b. Papáča mi, keď
som dostala aj tú rannú. Viem, že akrament je troje
jedlo. Ale viem, že nemá rád rannú alebo ja paradajkovú
polievku. No nevím, či máš rád farebnú perá. Viš, keby nebolo
keby, nič by som si nepamätala. Som rada, že sa mám.
Očič

Milá Oča,
ke nepodarenú a a b mi ešte nevadí. Viš, keď
si dostala pätku, tak som sa rozplakala, že som vymýšľala dva
kalešny vrachovik. Keď do mňa píšeš, je to príjemný pocit.
Keď si ale namišľovala, tri dni ma bolelo brucho. Farebnú
perá mi ešte nevadí. Mám tu rád.
Troj mošič

Vyhodnotenie: Žiaci boli aktívni, tvorili, dokázali sa vcítiť do zošita, vyjadrovať svoje pocity, myšlienky. Aktivita podporila nielen empatiu, sebavedomie, ale aj sebakritiku u žiakov. Formou komparácie vyjadrovali spoločné znaky vo vzťahu k písanke. Zároveň táto aktivita vychováva k estetickému cíteniu a k pozitívnym hodnotám.

Aktivita č. 2

Téma: V krajine vybraných slov

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

Pomôcky: Obálky so zadanými úlohami, nápovedné obrázky

Forma práce: Kooperatívne vyučovanie.

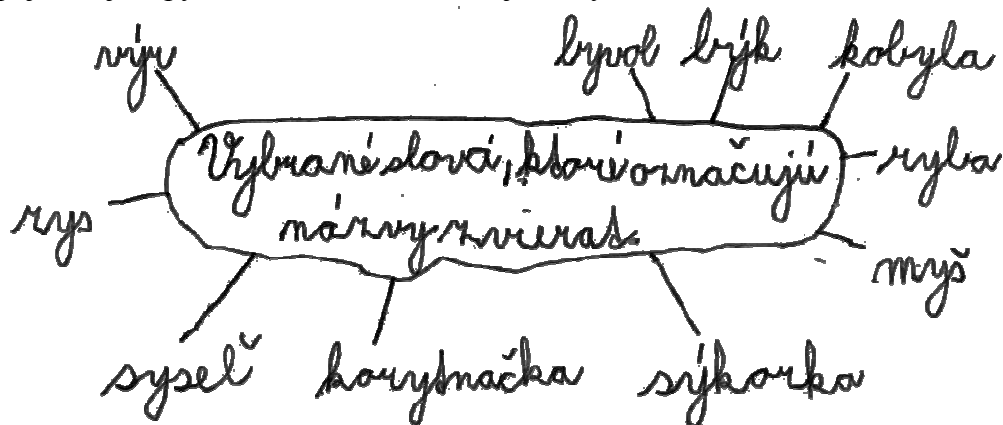
Postup: Učiteľ rozdelí žiakov do skupín, každá skupina dostane obálku s vopred pripravenou úlohou a obrázkom, ktorý môže žiakom napomôcť k invencii slovnej zásoby vybraných slov. V invenčnej fáze

žiaci pracovali metódou zhlukovania (slniečková osnova). Skupiny majú nasledovné úlohy:

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

Druhá časť úlohy spočíva vo vytvorení príbehu voľným písaním s využitím všetkých vypísaných slov. Po napísaní príbehu nasleduje spoločná prezentácia a hodnotenie jednotlivých prác.

Ukážka pojmovej mapy – zhukovania a vlastnej tvorby žiaka 4. ročníka:



Zvieratká z celého sveta

Žil naraz dvaja kamaráti býk a byvol. Bol veľký, veľký, najväčší a najmä má myseľ. Keď narokolo nich začala pobehovať malá myš, tak býk na ňu skočil. Videli to korýtnačka a ryba, ktoré sa veľmi malá kalia rýchlo skočili do hory morská. Larve ich veľký ňralok sobrimi mŕtvami. Ani sa nemohli, všetci rozhrýzli ma máme kúsky. Potom ich na brehu našla sýkorka, ktorá sa išla povedať na políciu rybníci Cyrilovi. Polica je zavolať na pohreb korýtnačky a ryby riešby mŕtvoty. Po pohrebe povedal sýseľovi a kobyľe, že sa mu taká príhoda nikdy neprihodia. Keď bol večer, polícia je Cyril išiel loviť mežabé kupať ňi vočičky ako je myš. Vedel, že jedna myš bývala pri býkovi a byvolovi. Tak sa sám sedal rybníci. Byvol a býk neboli doma. Keď vošiel dom, tak sa mu zdalo, že smúľka ňdenú myš.

Zobral ju a bol ďalší veľikánsky pohreb.
Tam už prišiel brýk aj byvol. Po pohrebe prišli
na políciu brýk, byvol a ňraloh. Qui nali sa so
svojich činov. Policajt ich navel do väzenia,
v ktorom sú navelí. dodnes ak menomeli.



Vyhodnotenie: Je nápadné, že žiak 4. ročníka zvládol výborne pravopisnú normu, zvlášť písanie životných maskulín v nominatíve plurálu. Ide tu o spoluprácu s triednou učiteľkou, ktorá mu pomáhala pri oprave gramatických chýb. Z príbehu vidieť, že žiak sa nebál vyjadriť svoje pocity – opisuje smutnú udalosť, sledujeme tu spoločné znaky v porovnaní s rozprávkou. Sú nimi úvodná formulka, gradácia, pozitívne a negatívne postavy a v závere potrestanie zla.

Táto aktivita splnila daný cieľ. V tomto cvičení môžeme pozorovať integráciu slohovej zložky v predmete slovenský jazyk. Voľné písanie umožnilo žiakom precvičiť a upevniť si poznatky o jazyku, konkrétne o vybraných slovách a následne ich využiť pri tvorbe vlastného príbehu. Žiaci vedeli spolupracovať, no niektorí jednotlivci chceli písať príbeh individuálnou formou, nie skupinovú. Táto požiadavka bola rešpektovaná.

Učiteľ musí pamätať na to, že metóda nie je cieľom, ale iba prostriedkom pri dosahovaní výchovno-vzdelávacích cieľov. E. Petlák uvádza, že „je chybou učiteľa, keď nevie vysvetliť a zdôvodniť, prečo sa rozhodol odučiť učivo zvolenou metódou. Mal by vedieť, čo ňou sleduje a na čo nadväzuje” (13). Samotná metóda plní viaceré didaktické úlohy, ktorými sú: informatívnosť, formatívna účinnosť, racionálnosť a emotívnosť, výchovnosť, použiteľnosť, adekvátnosť, hygienickosť a ekonomickosť.

Využívanie netradičných metód vo vyučovaní slovenského jazyka pomáha budovať priateľské symetrické a asymetrické vzťahy, utvárať dobrú atmosféru založenú na dôvere a láske, správne motivovať žiakov a tak sa podieľať na tvorivo-humanistickej koncepcii v edukačnom procese. V takto orientovanej škole sa vyučovanie stane radostnou činnosťou, miestom, kde sa rozvíjajú všetky komunikačné zručnosti.

Použitá literatúra

- 1) PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. 1. vyd. Bratislava, SPN 2003, s.9. ISBN 80-10-00328-X.
- 2) *Učebné osnovy slovenského jazyka pre I. stupeň ZŠ*. Schválené Ministerstvom školstva Slovenskej republiky s platnosťou od 1. 9. 1997, s. 11.
- 3) KLINCKOVÁ, J.: *Pragmatický aspekt vo vyučovaní slovenského jazyka*. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 39, 1992/93, č. 1–2, s. 5–8.
- 4) KESSELOVÁ, J.: *Rozviazané jazýčky*. Cvičenia zo slovenského jazyka pre 3. a 4. ročník základnej školy. 1. a 2. časť. 1. vyd. Prešov, Náuka 2000, 2001. ISBN 80-968202-06, ISBN 80-968202-4-9.
- 5) ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti*. 2. vyd. Bratislava, IRIS 1996, s. 90. ISBN 80-957013-4-7.
- 6) *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (projekt Milénium)*. Bratislava, 1998, s. 19.
- 7) LIGOŠ, M.: *Možnosti rozvíjania osobnosti žiaka vo vyučovaní materinského jazyka*. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 46, 1999/2000, 1–2, s. 38.
- 8) *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (projekt Milénium)*. Bratislava, 1998, s. 15.
- 9) PETLÁK, E.: *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava, IRIS 2000, s. 47. ISBN 80-89018-05-X.
- 10) ČECHOVÁ, M.: *Komunikační a slohová výchova*. 1. vyd. Praha, ISV nakladatelství 1998, s. 80–82. ISBN 80-85866-32-3.
- 11) STEELE, J. L. – MEREDITH, K. S. – TEMPLE, CH.: *Rámec pre kritické myslenie vo vyučovaní*. Pripravené pre Projekt Orava a projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu. Príručka I. Bratislava 1998, 29 s.
- 12) STEELE, J. L. – MEREDITH, K. S. – TEMPLE, CH.: *Metódy na podporu kritického myslenia*. Pripravené pre Projekt Orava a projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu. Príručka II. Bratislava 1999, 52 s.
- 13) PETLÁK, E.: *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava, IRIS 2000, s. 73. ISBN 80-89018-05-X.

DUBLETY SUBSTANTIV VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE (NA MATERIÁLU ČNK)

Květoslava Musilová

Resumé: Na základě analýzy textů uložených v elektronické databázi Českého národního korpusu zkoumá autorka frekvenci (a případnou konkurenci) tvarů s konsonantickými alternacemi a bez alternací v lokálu plurálu u maskulin a neuter s finální velárou. Některé teoretické výklady o problematice sledovaných dublet substantiv jsou tímto průzkumem potvrzeny, jiné zpochybněny.

Klíčová slova: dublety substantiv, maskulina, neutra, lokál plurálu, Český národní korpus, frekvence

Summary: Substantive dublets in teaching Czech language at elementary school (analysis based on the CNC). Substantive dublets, masculines, neuters, local plural, Czech National Corpus, frequency Analyzing the texts from the electronic data-base of the Czech National Corpus, the autor examines the frequency (possibly also the competition) of local plural masculines and neutres with final velar and she concentrates on their consonantal alternations. Some theoretical explanations of the examined substantive dublet forms are confirmed by this analysis, others are cast doubt upon.

Key words: Substantive dublets, masculines, neuters, local plural, Czech National Corpus, frequency

V tomto příspěvku předkládáme další (dílní) výsledky našeho průzkumu zaměřeného na sledování vývojových tendencí v oblasti dublet s využitím synchronních textů Českého národního korpusu (ČNK). Na loňské konferenci jsme referovali o některých dubletách slovesných (Musilová, 2006), nyní se zaměříme na dublety substantiv, konkrétně na lokál plurálu maskulin (M) a neuter (N) s finální velárou.

Rozsah zkoumaného vzorku substantiv byl celkem 280 maskulin (M) a neuter (N), u nichž se podle našeho názoru dá předpokládat reálné (vy)užití Lpl v běžné komunikaci; stranou jsme proto ponechali výrazy s periferní působností (např. jho, roucho, tango), přestože jsou v současných mluvnicích stále uváděny. Větší část tvořila maskulina vzhledem k celkové nižší frekvenci neuter v systému češtiny (porov. Těšitelová, 1985, s. 59).

Pro vyhledávání jsme použili jednoduchého zadání/dotazu [word="..."], např. [word="střediscich"]. V tabulkách je uvedena vždy absolutní četnost zakončení –ích a –ách v daném (sub)korpusu. S některými substantivy jsme však nemohli pracovat,

protože doklady Lpl se v ČNK nevyskytovaly (maskulina: kolouch, plameňák, rejnok, cvrček, pazourek, uhlák, náskok, bloček, levák, pravák, pětník atd., neutra: sucho, dýnko, vřesovisko, sluní/ěčko, rovnítko, chránítko, hříbátko, holoubátko atd.).

Vzhledem k tomu, že především v mluveném projevu můžeme sledovat vývojové tendence v jazyce, rozhodli jsme se porovnat distribuci deklinačních formantů *-ích* a *-ách* M a N v textech psaných a mluvených. Jako zdroj jazykového materiálu jsme zvolili jednak databáze textů psaných (SYN2005 a SYN2006pub), jednak databáze textů mluvených (PMK, BMK a ORAL2006). Jak můžeme vidět v tab. č. 1, 2, 3 a 4, v mluvených korpusech jsme téměř žádné příklady Lpl sledovaných subsantiv nenalezli. Paralelním produktem našeho zkoumání bylo tedy zjištění, že Lpl M a N není frekventovaným pádem ani v projevech mluvených (porov. pojednání o frekvenci pádů v textech psaných: Těšitelová, 1985, s. 61–62). Dále jsme se proto zabývali jazykovým materiálem získaným v databázi textů psaných.

V následující části příspěvku uvedeme výsledky konfrontace teoretických výkladů v odborné literatuře s našimi zjištěními v ČNK. Většina publikací (včetně učebnic pro základní školu) se neobejde bez vágních formulací typu "... užívá se/vyskytuje se většinou, především, převážně, sporadicky" apod. Prostřednictvím frekvenčních charakteristik sledovaných jevů jsme proto chtěli alespoň částečně tyto údaje upřesnit, konkretizovat.

Maskulina

V normativních mluvnicích se uvádí, že před koncovkou *-ích* v Lpl u maskulin (životných i neživotných) s finální velárou dochází ke konsonantickým alternacím (*o vojácích, o březích* apod.), u některých substantiv (především u zdrobnělin) se připouštějí tvary dubletní s *-ách*. Na materiálu z ČNK jsme potvrdili většinový výskyt substantiv s formantem *-ích*. (V tab. č. 1 uvádíme nejvýraznější rozdíly ve frekvenci dublet.) U některých substantiv jsme zaznamenali nulový nebo minimální výskyt v jednom nebo v obou subkorpusech (SYN2005, SYN2006pub), např. *potokách, krokách, letákách, útokách, mítinkách, návrhách, břehách, blogách* aj., a dokonce u nespisovných univerbizovaných výrazů *spacákách, nákladákách* aj., kde by se nejspíš dala očekávat tendence po neměnnosti základu slova (analogicky jako u dalších slov tohoto typu slovní zásoby – v *teplákách, modrákách* aj.). Pokud se objevilo dubletní zakončení *-ách* s vyšší frekvencí, šlo většinou o razeologismy (nejčastěji: *něco jde jako po drátkách, máte po ptákách*) nebo místní názvy (např. *Na Vrchách, Na zámkách, V Horních domkách*). U pojmenování rozsáhlejších území, pohoří, obsahovala tvary zakončené na *-ích* (*v Oderských, Hostýnských, Kremnických, Doupovských vrších* apod.)

Nulovou/nízkou frekvencí formantu *-ách* však měly také výrazy deminutivní, např. *háčkách* (0), *kohoutkách* (0), *kočárkách* (0), *schodkách* (1), *proutkách* (3), *žebříčkách* (3) aj., porov. tab. č. 2; výklad o těchto dubletách v M2 se tedy nepotvrdil.

Neutra

O neutrech s finální velárou odborná literatura (M2, s. 315) uvádí, že u podvzoru "středisko" se zpravidla vyskytuje deklinační formant *-ách*, zčásti také *-ích* jako variantní. U zdrobnělin s příponou *-ko, -čko* a u neuter s příponou *-tko* však M2 připouští pouze deklinační formant *-ách*. Náš materiál z ČNK potvrdil většinový výskyt formantu *-ách* (porov. tab. č. 3) – některé rozdíly jsou markantní, např. nízká až nulová frekvence *-ích* (*řídícíích, zvířátcích, kůzlátcích, želíztcích, razítcích, sluchátcích* aj.) oproti poměrně vysoké frekvenci *-ách* (*řídítkách, zvířátkách, kůzlátkách, želízkách, razítkách, sluchátkách*). U jiných neuter tohoto typu vidíme částečnou konkurenci obou

formantů (*políčkách/políčcích, jezírkách/jezírcích, bříšcích/bříškách, okéncích/okénkách* aj.), porov. tab. č. 3.

Výrazným typem v této skupině jsou neutra zakončená na *-sko/-isko*, kde se podle M2 v Lpl "...objevuje i varianta *-ích*, *střediskách/střediscích, stanoviskách/stanoviscích*, podobně u slov *letovisko, ložisko, ohnisko, východisko* aj." (s. 315). Z našich korpusových dokladů je však zřejmé, že mezi těmito neutry jsou velké rozdíly ve frekvenci formantů *-ích* a *-ách*: převahu variantního zakončení *-ích* jsme zaznamenali nejen u slova dnes velmi frekventovaného *středisko* (v souladu s charakteristikou v PMČ, s. 265), ale také u slova *letovisko* a *východisko*, u nichž by mělo podle M2 i PMČ převažovat zakončení *-ách*; jiný typ představuje výraz *ložisko*, kde si v Lpl obě zakončení konkurují, porov. tab. č. 4.

Tab. č. 1 Maskulina. Převažuje *-ích*, např.:

	SYN2005	SYN2006pub	PMK	BMK	ORAL2006
klucích	29	63	0	0	1
klukách	10	14	1	1	0
dřevácích	35	23	0	0	0
dřevákách	5	5	0	0	0
rybnících	137	699	0	0	0
rybníkách	2	7	0	0	1
potocích	58	102	0	0	0
potokách	0	3 (míst.náz.)	0	0	0
spacácích	21	48	0	0	0
spacákách	1	4	0	0	0
nákladčích	26	21	0	0	0
nákladčákách	4	1	0	0	0
letácích	64	301	0	1	0
letákách	0	0	0	0	0
krocích	552	1558	0	0	2
krokách	0	1	0	0	0
útocích	531	2715	0	0	0
útokách	0	0	0	0	0
mítincích	67	838	0	0	0
mítinkách	0	0	0	0	0
zámcích	141	558	0	0	3
zámkách	2 (míst. náz.)	4	0	0	0
drátčích	7	4	0	0	1
drátkách	43 (frazcol.)	65 (frazcol.)	0	0	0
ptácích	60	84	0	0	0
ptákách	27 (frazcol.)	16 (frazcol.)	0	0	0
návrzích	301	1162	0	0	0
návrhách	0	0	0	0	0
březích	756	1286	0	0	1
břehách	0	1	0	0	0
vrších	56	187	0	0	0
vrchách	15 (míst.náz.)	2 (míst.náz.)	0	0	0
blozích	2	0	0	0	0
blogách	0	0	0	0	0

Tab. č. 2 Maskulina – zdrobněliny. Převažuje –ích, např.:

žebříčcích	58	367	0	0	0
žebříčkách	1	2	0	0	0
háčcích	11	11	0	0	0
háčkách	0	0	0	0	0
kočárcích	15	42	0	0	0
kočárcích	0	0	0	0	0
kousecích	120	187	0	0	0
kouskách	73	93	0	0	0
domcích	147	682	1	0	3
domkách	0	2 (míst. náz.)	1	0	0
papírcích	15	16	0	0	0
papírkách	3	3	0	0	0

Tab. č. 3 Neutra

	SYN2005	SYN2006pub	PMK	BMK	ORAL2006
želízcích	0	1	0	0	0
želízkách	27	43	0	0	0
zvířáčcích	1	0	0	0	0
zvířátkách	13	77	0	0	1
kůzláčcích	0	0	0	0	0
kůzlátkách	3	37	0	0	0
řídíčcích	0	0	0	0	0
řídítkách	41	73	0	0	0
slucháčcích	0	1	0	0	0
sluchátkách	81	63	0	0	0
razíčcích	0	0	0	0	0
razítkách	14	43	0	0	0
lůžcích	1	13	0	0	0
lůžkách	79	198	0	0	0
jezírcích	9	3	0	0	0
jezírkách	19	34	0	0	0
políčcích	11	11	0	0	0
políčkách	32	64	0	0	0
bříščích	8	2	0	0	0
bříškách	27	6	0	0	0
okéncích	4	1	0	0	0
okénkách	9	12	0	0	0

Tab. č. 4 Neutra

	SYN2005	SYN2006pub	PMK	BMK	ORAL2006
střediscích	308	2 085	1	1	0
střediskách	2	4	1	0	1
stanoviscích	34	191	0	0	0
stanoviskách	1	2	0	0	0
letoviscích	44	197	0	0	0
letoviskách	1	6	0	0	0
východiscích	27	95	0	0	0
východiskách	0	1	0	0	0
ohniscích	0	69	0	0	0
ohniskách	0	3	0	0	0
ložiscích	38	44	0	0	0
ložiskách	38	17	0	0	0

Na základě analýzy materiálu z ČNK můžeme konstatovat, že v souladu se současnými mluvnicemi (M2 a PMČ) jsme potvrdili většinový výskyt některých zakončení Lpl M a N s finální velárou, nepotvrdila se však proklamovaná tendence užívat v některých případech tvarů Lpl bez konsonantických alternací.

Také ve výuce českého jazyka na základní škole je vhodné ilustrovat teoretický výklad o dubletách substantiv příklady z jazykové praxe, a to právě prostřednictvím korpusové databáze synchronních textů. Žáci mohou vycházet z příkladů v učebnici, případně si mohou sami tvořit soubory výrazů (na základě stejné přípony a dalších faktorů sémantických) – a tak procvičovat (ale také ověřovat) na širokém jazykovém materiálu příslušné učivo. Vedle porovnávání absolutní frekvence deklinačních formantů mohou v jednotlivých konkordancích sledovat také jejich distribuci založenou na významu v konkrétním kontextu, např. u dubletních tvarů *ložiskách* – *ložiscích*, mohou vyhledávat frazeologismy, např. u dublet *drátčích* – *drátkách*, *ptáčích* – *ptákách* apod. Jiným námětem může být uplatnění mezipředmětových vztahů s akcentam např. na propojení se zeměpisnými znalostmi včetně orientace na mapě, případně ještě: z našich příkladů můžeme uvést dubletní tvary *vrších* – *vrchách*.

Žáci jsou zvyklí pracovat s internetem, záleží tedy pouze na učiteli, jakým způsobem je bude k této činnosti motivovat.

Zdroj

Český národní korpus (SYN2005, SYN2006pub, Pražský mluvený korpus (PMK), Brněnský mluvený korpus (BMK), ORAL2006); manažer Bonito; <http://www.ucnk.ff.cuni.cz>.

Použitá literatura

- 1) *Mluvnice češtiny 2. Tvarosloví*. Praha. Academia: 1986 (M2)
- 2) MUSILOVÁ, K. Slovesné dublety ve výuce češtiny na základní škole (na materiálu ČNK). Referát na mezinárodní konferenci *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. KČJL PdF UP v Olomouci, 2006. (v tisku)
- 3) *Příruční mluvnice češtiny*. Praha. Nakl. Lidové noviny: 1995. ISBN 80-7106-134-4. (PMČ)
- 4) TĚŠITELOVÁ, M. a kol. *Kvantitativní charakteristiky současné češtiny*. Academia, ČSAV, Praha 1985.

O PEDAGOGICKOM PRÍSTUPE K RÓMSKYM ŽIAKOM

Pavol Odaloš

Resumé: *Zámerom predloženého príspevku bolo analyzovať názory a skúsenosti učiteľov Základnej školy na Komenského ulici v Smižanoch o pedagogickom prístupe k rómskym žiakom prostredníctvom dotazníkového výskumu.*

Kľúčové slová: *rómski žiaci, pedagogický prístup, dotazníkový výskum, učitelia, skúsenosti, názory*

Summary: *The aim of the attached contribution was the analyse of the views and experiences of the teachers from the Basic school at Komensky street in Smižany about pedagogical approach to Roma pupils through the questionnaire research.*

Key words: *roma pupils, pedagogical approach, questionnaire research, teachers, experiences, views*

Rómska národnostná menšina koexistuje spolu s ostatnými národnostnými menšinami a s majoritným slovenským obyvateľstvom v rámci slovenskej spoločnosti. Oficiálne podľa sčítania ľudu, domov a bytov k 3. 3. 1991 sa k rómskej národnostnej menšine prihlásilo 75 802 občanov Slovenskej republiky. Neoficiálne podľa odhadov sa počet Rómov odhaduje od 480 000 do 520 000 (1).

Najväčšia koncentrácia Rómov sa nachádza na východnom Slovensku, napr. v školskom roku 2000/2001 navštevovalo základné školy v Košickom a v Prešovskom kraji 180 856 žiakov, z toho rómskych žiakov bolo 30 089 (16,01 % zo všetkých žiakov). V okrese Spišská Nová Ves z 10 960 žiakov bolo 2436 rómskych žiakov, čo bolo 22,23 % všetkých žiakov (2).

V okrese Spišská Nová Ves sme si preto vybrali Základnú školu na Komenského ulici v Smižanoch, v ktorej sme realizovali výskum. Uvedenú školu navštevuje vyše 880 žiakov, z toho vyše 400 žiakov tvoria Rómovia.

Cieľom nášho výskumu bolo získať odpovede na 20 dotazníkových otázok súvisiacich s pedagogickým prístupom k rómskym žiakom. Na dotazníkové otázky odpovedalo 37 učiteľov základnej školy, v ktorej sa nachádzajú čisto rómske triedy až do 7. ročníka a ďalšie kombinované nerómsko-rómskej triedy. Zámerom výskumu bolo zistiť pohľady tých učiteľov, ktorí vyučujú rómskych žiakov.

Výsledky výskumu:

Prvá otázka bola orientovaná na pôsobenie učiteľov na hodnotový systém rómskych žiakov počas pedagogickej komunikácie v škole.

Rómovia rozvíjajú vo svojich deťoch zmysel pre súčasnosť, porozumenie ostatných ľudí, pohotovosť, cítenie s blízkym, nezávislosť, iniciatívnosť, schopnosť postarať sa o živobytie a žiť v spoločenstve, podporujú v nich nadanie pre rytmus a pohyb (3). Rómovia sú koncentrovaní na prítomnosť, akceptujú materiálne hodnoty súčasnosti, a preto vzdelanie – ako kritérium na dosiahnutie budúcich profesijných, ekonomických a celkovo sociálnych výhod – nepredstavuje pre Rómov hodnotu, o ktorú sa treba usilovať.

Z 37 učiteľov 33 osôb odpovedalo kladne na otázku smerujúcu k ich pôsobeniu na hodnotový systém rómskych žiakov. Učitelia zdôrazňovali význam vzdelania ako predpokladu zaradenia sa do spoločnosti v budúcnosti prostredníctvom zodpovednej práce. Zvýrazňovali usilovnosť, vzájomnú úctu, toleranciu, rešpektovanie iných a ďalšie hodnoty majoritnej spoločnosti.

Odznal tiež zaujímavý názor, že rómski žiaci sa učia len preto, lebo dostávajú pri dosahovaní dobrých výsledkov štipendium. Robia teda len to, za čo dostanú peniaze. Význam vzdelania pre rómskymi žiakmi možno zvýrazňovať napr. aj poukazovaním na rómskych asistentov, ktorí sú z rómskeho prostredia a ktorí pomáhajú učiteľom pri vzdelávaní práve na základe dosiahnutia určitého stupňa vzdelania.

Druhá otázka smerovala k používaniu prvkov multikultúrnej výchovy v pedagogickom procese.

Cieľom multikultúrnej výchovy je integrácia jednotlivca do multikultúrneho prostredia s rešpektovaním etnickej a kultúrnej identity majority i minority.

Z 37 učiteľov odpovedalo 21 osôb kladne vo vzťahu k využívaniu prvkov multikultúrnej výchovy v rámci vzdelávacieho procesu.

Väčšina respondentov realizáciu multikultúrnosti chápe ako využívanie rómskych kultúrnych špecifik vo vyučovaní, napr. spievanie rómskych piesní, tancovanie rómskych tancov, počúvanie rómskej hudby, rozprávanie rómskych rozprávok, čítanie rómskeho šlabikára, zoznamovanie sa s rómskymi zvykmi a tradíciami, realizovanie nástieniek o rómskej kultúre. Časť respondentov multikultúrnosť chápe ako porovnávanie zvykov a spôsobu života rómskej a slovenskej populácie.

Tretia otázka súvisela so začiatkom vyučovania. Rómske dieťa nie je v rodine vedené k disciplíne, aká existuje v škole. Rómski žiaci sú spontánni, v škole je všetko riadené, naplánované a časovo ohraničené. 26 učiteľov respondentov odpovedalo, že na začiatku vyučovania ich rómski žiaci pozdravia takým spôsobom, že po ich vstupe do triedy sa postavia. Súčasne sa učiteľ so žiakmi slovne pozdravia. Jeden respondent odpovedal, že musí žiakov na obe činnosti vždy upozorňovať. 11 učiteľov respondentov deklarovalo, že nepovažujú za potrebné, aby ich rómski žiaci pri vstupe do triedy pozdravili povstaním.

Štvrtá otázka bola zacielená na určité zmeny v živote rómskych žiakov, napr. na zmeny súvisiace s ich zdravotným stavom a na pedagogické reakcie učiteľa na uvedené zmeny.

V rómskej rodine, kde žije spolu niekoľko generácií, má v hierarchii hodnôt dôležité miesto súčinenie a záujem jedného člena rodiny o druhého. Preto sme predpokladali, že učiteľov záujem o mimoškolské veci žiakov môže mať kladný vplyv na rómskych žiakov v zmysle zvýšenia ich záujmu o školskú problematiku.

36 z 37 učiteľov odpovedalo kladne v tom zmysle, že pedagogicky reagujú na určité zmeny v živote rómskych žiakov. So žiakmi sa rozprávajú o rôznych rodinných udalostiach, napr. o príchode súrodenca na svet, o krste, o oslavách v rodine, o svadbách, o úmrtí v rodine, o pobyte v nemocnici, resp. hovoria so žiakmi o bežnom živote, napr. čo robili večer, cez víkend, či pozerali televízor, či jedli, či nie sú chorí,

ako sa vyspali a pod. Učitelia sa tiež snažia chýbajúcich žiakov po príchode do školy oboznámiť s prebratým učivom, vysvetliť im ho aj prostredníctvom individuálneho prístupu.

Reakcie rómskych žiakov na záujem o ich mimoškolský život väčšina učiteľov hodnotila ako spontánne a kladné, budujúce vzťah a dôveru medzi učiteľmi a rómskymi žiakmi. Učitelia konštatovali, že rómski žiaci radi rozprávali, kde boli a čo robili. Podrobne rozprávali, čo ich trápi, boli ústretovejší, priateľskejší, ľahšie sa s nimi komunikovalo, radi sa zdôverovali a potom mali aj lepšiu náladu. Záujem učiteľa, aby rómski žiaci hovorili o svojich veciach, ich povzbudil. Všetci chceli reagovať a boli bezprostrední.

Uvedené reakcie zrejme súviseli aj s výchovou v rómskej rodine, kde je kolektívne rozhodovanie a každý má právo povedať svoj názor, dospelý aj dieťa, pričom každý názor môže byť prijatý ako výsledok rozhodovania.

Časť učiteľov upozorňovala aj na skutočnosť, že rómski žiaci sú ľahostajní a nereagujú na učiteľove otázky, resp. si začnú vymýšľať, prekáža im nadštandardný záujem či všetko zosmiešňujú.

Piata otázka bola zameraná na formuláciu cieľov k vyučovaniu rómskych žiakov. Akým spôsobom učitelia formulovali ciele? Väčšina učiteľov sa zhodovala v tom, že ciele konkretizuje v zmysle platných pedagogických dokumentov, vychádzajúc z témy vyučovacej hodiny. Ciele formulovali podľa veku žiakov, ich schopností, podľa zloženia triedy a podľa počtu integrovaných žiakov. Vyučovacie ciele pre rómskych žiakov jazykovo formulovali zrozumiteľne, jednoducho a jasne. Učitelia zdôrazňovali dôležitosť preberaného učiva pre budúci život, preto ciele orientovali viac prakticky so zdôrazňovaním názornosti a konkrétnosti.

Najmä na 1. stupni základnej školy ciele orientovali na zvládnutie základného učiva, preberajúc formuláciu jedného respondenta „na osvojenie čítania, písania, počítania a spoločenského správania“. Iný respondent spájal základné vedomosti so štandardami pre 1. stupeň ZŠ.

Šiesta otázka mapovala názory učiteľov na realizáciu motivácie vo vzťahu k rómskym žiakom. Vstupnú motiváciu uskutočňuje 27 respondentov. Prieběžnú motiváciu 37 respondentov, t. j. všetci učitelia. Všetci učitelia sa jednomyselne zhodli, že rómskych žiakov treba neustále motivovať a povzbudzovať, napr. pochvalami, poukazovaním na ich prieběžné úspešné výsledky, príkladmi z bežného života, kde možno ktorú vedomosť a zručnosť využiť a pod.

Siedmu otázku sme orientovali na expozičnú fázu vyučovacej hodiny, na učiteľovo sprístupňovanie učia žiakom. Okrem monologických expozičných metód typu výkladu učitelia využívali dialogické metódy typu riadeného rozhovoru s cieľom vychádzať z poznatkov a skúseností rómskych žiakov. Najlepšie si žiaci zapamätali učivo, ak sa používali počas vyučovania príklady z každodenného života, napr. ako kupovanie a platenia za nákup.

Funkčné je využívanie hry, dramatizácie, búrky nápadov, rôznych nástenných tabúl vyrobených žiakmi (jedna bola nazvaná mapa mysle s dôrazom na zabezpečenie rozvoja slovnej zásoby) v zmysle posilňovania názornosti a využívania názorných metód (spredmetnenie slov obrázkami a príkladmi, vhodné je aj názorné predvedenie činnosti). Častý je potrebný individuálny prístup k žiakom, napr. opakovaný výklad a individuálna expozičná činnosť zabezpečená asistentom učiteľa.

Ôsma otázka zisťovala mieru znalostí rómskeho jazyka, ktorá umožňuje učiteľovi pri preberaní lingvistických javov upozorňovať rómskych žiakov na možné interferencie slovenčiny a rómčiny. 34 respondentov odpovedalo, že nepozná špecifiká rómskeho jazyka, hoci žiakov rómskej národnosti učia, resp. na možné interferencie

obidvoch jazykov upozorní jeden z uvedených respondentov vtedy, keď ho na interferenčnosť upozornia žiaci. 3 respondenti odpovedali kladne v tom zmysle, že poznajú špecifiká rómskeho jazyka, napr. upozornili na neexistenciu stredného rodu v rómčine, iného skloňovania a pod., čo im umožňuje pri vyučovaní lingvistických javov predchádzať interferenciám slovenčiny a rómčiny.

Deviata otázka skúmala skúsenosti učiteľov s prácou rómskych žiakov pri tabuli. Väčšina učiteľov konštatovala, že žiaci pri tabuli pracujú radi, no neustále sa spoliehajú na pomoc učiteľa alebo spolužiakov. Nepracujú preto samostatne, lebo ich vedomosti sú nedostatočné v dôsledku nepravidelnej školskej dochádzky. Počas precvičovania učiva pri tabuli by chceli byť ohodnotení, lebo veľmi rýchlo zabúdajú a na druhý deň už problematiku nevedia. Časť učiteľov konštatovala, že rómski žiaci pracujú pri tabuli svedomitejšie ako v zošite. Na hodinách slovenského jazyka sú ťažšia, napr. kto krajšie napíše písmeno, slovo alebo vetu.

Desiata otázka sumarizovala učiteľské skúsenosti s prácou rómskych žiakov v skupinách. Väčšina učiteľov nemá pozitívne skúsenosti s uvedenou formou práce. Počas skupinovej práce sa rómski žiaci rozptyľujú, prekrikujú, nevedia spolupracovať, neradi sa delia o pomôcky, stavebnice, činnosť im trvá dlhšie a výsledky nie sú také ako pri samostatnej práci. V skupinách nepracujú všetci žiaci, väčšinou len jeden žiak, ktorý je šikovnejší a na ktorého sa spoliehajú. V prípade spolupráce v kombinovaných triedach s nerómskymi žiakmi sú v skupinách rómski žiaci pasívni. Časť učiteľov konštatovala, že má kladné skúsenosti vtedy, keď v skupinách pracujú slabší žiaci a vzájomne si pomáhajú.

Jedenásta otázka sústreďovala pozornosť učiteľov na skúsenosti s prácou rómskych žiakov počas frontálneho vyučovania. Skúsenosti boli opäť diferencované. Časť učiteľov konštatovala, že im tento spôsob vyučovania najviac vyhovuje, lebo hneď vidia reakcie žiakov a môžu sa ich pýtať, ak niečomu nerozumejú. Môžu častejšie meniť aktivity a neustále vzbudzovať ich pozornosť. Žiaci sú aktívni, dopĺňajú sa, predbiehajú sa, prekrikujú sa pri odpovedaní. Druhá časť učiteľov konštatovala malú aktivitu rómskych žiakov, ktorým chýba potrebná slovná zásoba, a preto len sedia a nezapájajú sa.

Dvanásta otázka zhromažďovala skúsenosti učiteľov s kreslením rómskych žiakov. Všetci učitelia konštatovali, že rómski žiaci radi kreslia, no majú slabo rozvinutú jemnú motoriku. Kreslia väčšinou živými farbami a niekedy nerešpektujú farby, ktoré sú v realite typické, napr. nakreslia modré slnko alebo červenú trávu. Radi vyfarbujú, obkresľujú podľa makety, no ich výtvarný prejav je celkovo slabý, majú obmedzenú predstavivosť a komplikované javy nevedia kresliť. O kvalite výtvarného prejavu rómskych žiakov sa objavil tiež názor: „niektorí radi kreslia, práca je čistá, záleží im na výsledku a iní žiaci potrebujú len rýchlo niečo načarbať a nezáleží im na výsledku.“

Trinásta otázka zoskupovala skúsenosti učiteľov s dramatizáciou rómskych žiakov. Niektorí učitelia konštatovali, že rómski žiaci radi recitujú, spievajú a tancujú. Na hodinách slovenského jazyka a literatúry realizujú krátke dramatizácie rozprávok a básní. Pri prezentácii pred obecnstvom sa nedokážu sústrediť, smejú sa a hanbia. Viacerí učitelia pripomínali, že hendicapom je slabá slovná zásoba, ktorá žiakom nie vždy umožní porozumieť obsahu prečítaného textu a následne ho dramatizovať. Žiaci si ťažko pamätajú text, a preto je možné realizovať len jednoduché a krátke dramatizácie.

Štrnásť otázka bola nasmerovaná na výpočet metód, ktorými učitelia upevňovali disciplínu rómskych žiakov. Dominovali metódy verbálneho charakteru: pochvala, povzbudenie, pohovor so žiakom s vysvetľovaním, zvýšenie hlasu spojené niekedy s krikom, rozhovor s rodičmi s prípadným napomenutím, resp. so zníženou

známkou zo správania. Za najvhodnejšiu prevenciu na udržanie disciplíny považovali učitelia neustále rómskych žiakov zamestnávať niečím, čo ich zaujíma, napr. hrou alebo inou zaujímavou pracovnou činnosťou.

Pätnásta otázka sa zameriavala na metódy používané pri skúšaní rómskych žiakov. Učitelia využívali prakticky celé spektrum ústnych a písomných metód pri skúšaní rómskych žiakov. Skúšanie realizovali v laviciach aj pred tabuľou, individuálne aj frontálne, pričom zdôrazňovali individuálny prístup k slabším žiakom.

Väčšina učiteľov sa zhodla v tom, že limitujúcim faktorom skúšania rómskych žiakov je stupeň ovládania slovenčiny. Písomné skúšanie špecifikovali ako dopĺňanie do vytlačených textov. Ústne skúšanie charakterizovali ako skúšanie s pomocou učiteľa, keď učiteľ začne vetu a žiak ju dokončí, prípadne skúšanie ako odpovedanie na učiteľove otázky.

Šestnásta otázka sprehľadňovala názory učiteľov na neverbálne odmeňovanie rómskych žiakov. Neverbálne odmeňovalo rómskych žiakov 10 učiteľov. Formy neverbálneho odmeňovania špecifikovali ako motivovanie cukríkom, nálepkami, pečiatkami, úsmevom, pohladkaním, pochvalou, resp. umožnením vykonávať zaujímavú činnosť, napr. hrať sa so stavebnicou a pod.

Sedemnásta otázka špecifikovala mieru znalostí slovnej zásoby slovenčiny rómskymi žiakmi (pozri aj 4, 5, 6, 7, 8). 23 učiteľov charakterizovalo slovenskú slovnú zásobu rómskych žiakov ako základnú, 22 učiteľov ako obmedzenú. Vyskytli sa aj formulácie, že slovenská slovná zásoba rómskych žiakov je základná až obmedzená, že je potrebné vysvetľovať rómskym žiakom významy niektorých slov, resp. že robia chyby v koncovkách a v predložkách a že sa vyjadrujú v jednoduchých vetách. Väčšina učiteľov sa zhodla v tom, že slovná zásoba rómskych žiakov je determinovaná sociálnym postavením rodiny a komunikovaním alebo nekomunikovaním po slovensky v rómskej rodine.

Osemnásta otázka sumarizovala skúsenosti učiteľov s chápaním obrazných pomenovaní rómskymi žiakmi. 29 učiteľov konštatovalo, že rómski žiaci nerozumejú slovenským obrazným pomenovaniam, resp. že obrazné pomenovania sú pre nich veľmi abstraktné, príp. že umelecké texty sa im musia podrobne vysvetliť. 6 učiteľov konštatovalo, že rómski žiaci chápu tie obrazné pomenovania, s ktorými sa stretli v škole počas vyučovania alebo ich chápu po vysvetlení vo veľmi zjednodušenej forme.

Devätnásta otázka bola zacielená na stratégiu vyučovania rómskych žiakov. Učitelia odpovedali na otázku, či vypúšťajú časť učiva so zámerom, aby si rómski žiaci lepšie osvojili základné učivo.

29 učiteľov odpovedalo, že vypúšťajú časť učiva, aby sa mohli zamerať na lepšie osvojenie základných vedomostí a získanie im zodpovedajúcich zručností rómskymi žiakmi. Učitelia vypúšťali v priemere od 20% do 30% učiva, napr. jeden respondent v dotazníku oznámil, že sa v 3. ročníku menej venoval vybraným slovám a slovným druhom.

8 učiteľov odpovedalo, že v rámci ich stratégie vyučovania v súvislosti s rómskymi žiakmi nevypúšťajú učivo, neselektujú ho s dôrazom na základné učivo a jeho dôslednejšie osvojenie.

Dvadsať otázka súvisela s citlivou otázkou vzdelávacích štandardov pre rómskych žiakov so zacielením na skutočnosť, či je potrebné vo vzdelávaní Rómov navrhnuť iné vzdelávacie štandardy, ktoré by žiaci zvládli.

33 učiteľov deklarovalo, že sú potrebné iné vzdelávacie štandardy pre rómskych žiakov, objavila sa aj všeobecnejšia formulácia pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Učitelia svoje rozhodnutie zdôvodňovali nasledovne: učivo je potrebné rozdeliť na dlhšie obdobie, aby si dôsledne osvojili základné učivo a menej dôležité

učivo, chápané ako doplnkové, aby sa vôbec vylúčilo; je nutné vynechať učivo, ktoré nie sú schopní zvládnuť; je potrebné redukovať učivo a vynechať zložité príklady; je vhodné vytvoriť viac priestoru na utvrdenie; je to priam nevyhnutné, lebo rómski žiaci nezvládnu klasické vzdelávacie štandardy, lebo ich obmedzuje schopnosť ovládania slovenského jazyka; je nutné zjednodušiť a zredukovať učivo.

4 učitelia odpovedali, že nie sú potrebné iné vzdelávacie štandardy, pretože uvedené štandardy schválené Ministerstvom školstva Slovenskej republiky platia pre všetkých žiakov rovnako. Objavila sa aj otázka, či nebude diskrimináciou pre rómskych žiakov to, ak by sa učili podľa iných čiže menej náročných štandardov.

Záver

Práca s rómskymi žiakmi je náročná, pretože rómska národnostná menšina je špecifickou etnickou skupinou v rámci slovenskej spoločnosti s odlišným hodnotovým systémom, s inou históriou i so špecifickým videním a prežívaním spoločenských skutočností. Práca s rómskymi žiakmi je náročnejšia aj preto, lebo slovenský jazyk nie je pre rómskych žiakov rodným jazykom a vzdelávanie v ňom je pre týchto žiakov náročnejšie.

Z dotazníkových výsledkov vyplynulo, že práca s rómskymi žiakmi vykazuje určité špecifiká v porovnaní so vzdelávaním majoritnej časti spoločnosti, najmä čo sa týka zvládnutia vzdelávacích štandardov na potrebnej vedomostnej úrovni. Na základe podštandardných vzdelávacích výsledkov rómskych žiakov väčšina učiteľov v rámci vyučovacieho procesu v čisto rómskych triedach redukuje učivo na potrebné základné učivo, ktoré sú žiaci schopní prebrať, pochopiť, precvičiť a osvojiť si. Na základe každodenných učiteľských skúseností skúmanej vzorky respondentov, ale aj na základe ďalších publikovaných skúseností s prácou s rómskymi žiakmi vyplynula otázka potreby iných vzdelávacích štandardov pre rómskych žiakov, resp. pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. V tejto súvislosti sa objavila aj otázka, či existencia dvoch vzdelávacích štandardov nebude diskrimináciou rómskych žiakov, resp. žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Odpoveď je potrebné hľadať v chápaní slova diskriminácia vo vzťahu ku vzdelávaniu. Diskriminovať niekoho vo vzťahu ku vzdelávaniu by znamenalo neumožniť mu vzdelávanie, čo nie je zámerom vytvorenia dvoch vzdelávacích štandardov. Zámerom je umožniť žiakom tohto typu zvládnuť základného učiva potrebného pre ukončenie základného vzdelávania.

Budúcnosť však ukáže, akým spôsobom zhodnotí slovenská spoločnosť, ministerstvo školstva a učiteľská obec výskumy predkladaného typu a ich pretransformovanie do pedagogických dokumentov.

Použitá literatúra

- 1) LEGIOS, J. P.: Rómovia, Cigáni, kočovníci. Bratislava: Charis, 1995.
- 2) PORTIK, M.: Determinanty edukácie rómskych žiakov (asistent učiteľa). Prešov: Grafotlač, 2003. 177 s.
- 3) PORTIK, M.: Determinanty edukácie rómskych žiakov (asistent učiteľa). Prešov: Grafotlač, 2003, s. 34, 35.
- 4) ODALOŠ, P.: Diktáty rómskych žiakov I. Typológia klasifikačných stupní a pravopisných chýb. Nie je diktát ako diktát. In: Cesty zvyšovania socializácie rómskeho etnika. Zborník príspevkov z pracovného seminára (Lipovce 15. – 16. decembra 2004). Prešov: Pedagogická fakulta, 2005, s. 133 – 140.
- 5) ODALOŠ, P.: Diktáty rómskych žiakov II. Pravopisná úroveň na 1. stupni základnej školy. In: Príprava učiteľov elementaristov a európsky multikultúrny priestor. Prešov 22. – 23. júna 2005. Prešov: Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita, 2005, s. 362 – 365.
- 6) ODALOŠ, P.: Diktáty rómskych žiakov III. Pravopisná úroveň vo 4. ročníku ZŠ. In: Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity. Zborník príspevkov z pracovného seminára Lipovce 26. – 27. januára 2006. Prešov: Pedagogická fakulta, 2006, s. 169 – 175.
- 7) ODALOŠ, P.: Diktáty rómskych žiakov IV. In: Edukácia rómskych žiakov. Teória – výskum – prax. Zborník vedeckovýskumných prác z riešenia úloh štátnej objednávky „Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa“ schválenej uznesením vlády SR č. 912/2002. 1. vyd. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2006, s. 123 – 139.
- 8) ODALOŠ, P.: Tvorivosť rómskych žiakov v slovenčine I. In: zvyšovanie úrovne socializácie rómskeho etnika prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa. Zborník z medzinárodnej konferencie v dňoch 27. – 28. 4. 2006 v Nitre. Zost. R. Rosinský. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2006, s. 175 – 182.

PROJEKT : „CO VŠECHNO JSME SI ZJISTILI O NÁRODNÍM OBROZENÍ.“

Ivana Panáková

Resumé: Projekt vytvořený žáky 5. ročníku ZŠ. Hlavní část vznikla v hodinách čtení a literární výchovy a slohového výcviku, další ve výtvarné výchově a vlastivědě. Využita byla práce s informacemi z internetu. Důraz kladen na mezipředmětové vztahy a skupinovou práci.

Klíčová slova: projekt, balada, recitace, výtvarné zpracování, skupinová práce, popis, pohádka, portrét osobnosti

Summary: This project was made by pupils of the 5 class an elementary school. The main part arose in Czech language lessons, the others in Art and History. Working with internet was taken in it. The accent was put on working into groups.

Key words: anxiety, nonverbal manifestations, anxiousness students

Úvod

Ve výuce cizího jazyka běžně s žáky zpracováváme různé projekty. Méně často se ale objevují ve výuce jazyka českého. Žáci pátého ročníku základní školy si jeden zajímavý projekt vytvořili. Vznikal postupně z jejich vlastního zájmu o recitaci balady „Polednice“ K. J. Erbena a propojily se v něm český jazyk spolu s vlastivědou – dějepisem, hudební a výtvarnou výchovou a uplatnily i zkušenosti s vyhledáváním na internetu.

Realizace projektu

Čítanka pro pátý ročník ZŠ z nakladatelství Nová škola, se kterou v letošním školním roce pracujeme, obsahuje baladu „Polednice“ Karla Jaromíra Erbena. Doposud ho žáci znali jako autora pohádek (Dlouhý, Široký a Bystrozraký, O Zlatovlásce a dalších) z čítanek a společné četby z jeho knihy „Pohádky“ (ve 4. ročníku).

Pro žáky je to první seznámení s žánrem balady. Je tu definována jako: „... delší báseň s většinou smutným, ponurým dějem. Hrdinové balad se často střetávají s nadpřirozenými silami. Nadpřirozené síly většinou vítězí a balada má smutný konec.“ Žáky zaujala „Polednice“ natolik, že někteří projevíli spontánně zájem naučit se ji recitovat z paměti.

Baladu jsme nejprve vyslechli z nahrávky – přednes Jaroslavy Adamové. Poté jsme si ji společně přečetli, určili počet slok, hledali rýmy, ale hlavně si vysvětlili pro žáky nezvyklé a neznámé výrazy (např. táta přijde z roboty, matka hrůzou sotva dýše, a již je v zápětí).

Určitý čas (vždy část hodiny čtení) jsme teď věnovali přednesu. Ačkoli žáci ještě nikdy nezkoušeli z paměti recitovat počtem slok tak rozsáhlou báseň, většina se s recitací, úměrně věku a čtenářským zkušenostem, velmi dobře vyrovnala. Pěkná byla jejich reakce – pozorně sledovali výkon každého přednášejícího a vždy jej odměnili výrazným potleskem za zvládnutí ne zrovna lehkého úkolu. U žáků se specifickými poruchami učení jsme se dohodli na přednesu jen části balady.

V hodině čtení jsme pokračovali v práci navazujícím článkem – „Polednice pravá“, autorky Vítězslavy Klimtové (z knihy „Lexikon ohrožených druhů strašidel“). Tady se žáci dozvěděli, kde se s Polednicí můžeme setkat, jak a kde žije, čím se živí. Porovnali jsme popis Polednice u obou autorů, Erbenův básnický a Klimtové v próze.

Následovalo výtvarné zpracování Polednice (1 hodina výtvarné výchovy). Žáci si převážně vybrali techniku kolorované kresby. Výtvarné práce jsme ve třídě vystavili. V hodině slohového výcviku jsme pak vytvořili popis postavy Polednice. Společně jsme vytvořili jednoduchou osnovu a několik ústních popisů, pak žáci individuálně tvořili vlastní popis polednice, každý ke své výtvarné práci. Popisy jsme pak přidali k vystaveným výtvarným pracím.

Ukázky výtvarných prací:



Ukázka popisu:

POLEDNICE

Polednice je shrbená postava, oblečená v otrhaných hadrech. Pod plachetkou má rozčuchané vlasy. Její obličej nahání strach, je zjizvený a s bradavicemi. Má dlouhý špičatý nos. Hlas Polednice zní hrůzostrašně. Opírá se o křivou hůl.

Poté žáci zhlédli i filmové zpracování „Polednice“ v českém filmu „Kytice“ režiséra F. A. Brabce. Dost silně na žáky zapůsobilo, podle jejich vyjádření tu tragičnost příběhu vyzněla mnohem výrazněji, než při čtení textu balady a zaujala je i výtvarná stránka („všechno jakoby zlaté od poledního slunce“).

Téma „Polednice“ jsme uzavřeli pokusem o dramatizaci. Sborovou recitaci doplnili žáci hereckým projevem (postava matky, otce, Polednice, dítěte).

Následující práce opět spadá do oblasti slohového výcviku. Ujasnili jsme si, jaké běžné pohádkové bytosti a strašidla žáci znají a pokusili se samostatně vymyslet jiná, zvláštní strašidla, která by se dala zařadit do „Lexikonu strašidel“. Ačkoli fantazie žáků této věkové skupiny je dosti bohatá, někteří se nechali ovlivnit nejoblíbenějším pohádkově – fantastickým hrdinou současnosti – Harrym Potrem (postava Smrtimora). To po vzájemné dohodě a vysvětlení eliminovali na minimum. Děti vytvořily zajímavé postavy – např. Krákorák, Kejchavice, Vykuk, Škrabatice, Špereichta a napsaly pohádku. U některých je patrná inspirace postavou Polednice, jiné se bez ní obešly.

Ukázky:

VYKUK

Bylo nebylo, za devatero horami a devatero potůčky stála malá vesnice, u vesnice stál les, ale nebyl to obyčejný les, byl to strašidelný les. Strašil tam totiž Vykuk. Vykuk byl skřítek, který bydlel v noře v lese. Strašil přesně ve dvanáct hodin v poledne a ve dvanáct hodin v noci. V poledne strašil děti, které nebyly doma na obědě a ve dvanáct hodin v noci strašil děti, které nespaly. Jednoho dne si malá holčička hrála u lesa a neslyšela volání maminky k obědu. V tom začaly bít zvony k obědu, protože bylo přesně poledne. Z lesa se najednou vynořil malý rozcuchaný skřítek, byl to Vykuk. Vykoukl a uviděl holčičku, která si hraje a není doma na obědě. Pomalu se za ní plížil a našeptával jí. „Pojd' sem, holčičko, jen pojd'“, a malá holčička šla. Náhle ale přišla maminka s ostatními, protože ji hledala a Vykuka zahnali zpátky do lesa. Malou holčičku vysvobodili a šli domů. Všechno nakonec dobře dopadlo. Holčička si vzala ponaučení, že nikdy nikam, hlavně tam, kde to nezná, nemá chodit sama. Vykuk už potom neměl odvahu strašit. Protože se bál a vzal si z toho taky ponaučení. Stal se z něho hodný skřítek, který pomáhal lidem, když zabloudili, najít cestu z lesa.

KEJCHAVICE

Tento tvor je velice ojedinělý. Setkáme se s ním, když jsme sami doma a máme rýmu. Zjeví se na pár vteřin a hned zase zmizí, takže si nejsme jistí, jestli to není jen vidina. Na světě se vyskytují jen minimálně.

V jednom temnotném lese žila Kejchavice se svým manželem Kejchavcem. Žili tam už léta letoucí, až si Kejchavice posteskla: „Ach jo, mě je smutno po tom lidském světě.“ Kejchavec povídá: „Bábo, bábo, tak se podíváme, jestli Bohoušek, Kačenka, Zuzanka, Ivanka, Barunka, Kubíček, Deniska nebo Verunka nejsou sami a nemají rýmu.“ Kejchavice říká: „Jak tak koukám, Bohoušek, Kačenka, a Deniska jsou doma sami a mají rýmu. Tak se tam zaletíme podívat. Dědku, nachystej klobouky, já letím ke Kačence a ty leť k Denisce a k Bohouškovi.“ Nasadili kouzelné klobouky a letěli. Kejchavice se objevila u Kačenčiny postýlky a hned ji pošimrala očarovaným pírkem v nose. Kačenka začala kýchat „Hepčí a hepčí a hepčí.“ Kejchavice ji znovu pošimrala. „Hepčí.“ A než se Kačenka rozkoukala, Kejchavice byla pryč. Letěla domů a potom si dlouho do noci povídali o tom, jak děti pěkně pozlobili.

Další část práce propojila český jazyk s dějepisným učivem a učivem hudební výchovy. K. J. Erben patří mezi autory doby Národního obrození, které je součástí dějepisného učiva 5. ročníku. Žáci si některé osobnosti tohoto období rozdělili ke

skupinové práci. K několika z nich vytvořili jejich „portréty“, s nimiž pak seznámili ostatní spolužáky. Byli to: Karel Jaromír Erben, Božena Němcová, Josef Kajetán Tyl, Karel Hynek Mácha, Bedřich Smetana a Mikoláš Aleš.

Děti pracovaly převážně s knihami zapůjčenými ve školní knihovně, učebnicemi dějepisu a hudební výchovy pro 5.ročník ZŠ. Nahlédli jsme i na internetové stránky s tématem České národní obrození (www. Wikipedia). I když pro tento školní věk jsou ještě poněkud složité, přesto se žáci pokusili s pomocí učitelky z nich získat informace. Ke každé prezentaci použili i portrét dané osobnosti z knihy „Čeští spisovatelé“ (Veronika Volhejnová) u spisovatelů ukázky jeho knih a u hudebních skladatelů ukázku některé skladby. K tomu jsme využili převážně CD k učebnicím hudební výchovy pro ZŠ.

Ukázky – portrét osobnosti:

Josef Kajetán Tyl

Josef Kajetán Tyl byl malíř a hudebník. Měl rád české divadlo. Psal divadelní hry, například Braniboři v Čechách, Jan Hus, Jiříkovo vidění, Lesní panna, Tvrdohlavá žena. Nejslavnější z nich se stala Fidlovačka aneb Žádný hněv a žádná rvačka. Poprvé v ní roku 1834 zazněla píseň kde domov můj. Ta se později stala českou hymnou.

Narodil se v Kutné Hoře jako syn vysloužilého vojenského hudebníka Jiřího Tylla.

V mládí studoval na gymnáziu, jeho profesor Václav Kliment Klicpera v něm vzbudil lásku k divadlu. A právě ta ho odvedla ze studií na filosofické fakultě v Praze. Když za školy odešel, začal se věnovat kočovnému divadlu.

Božena Němcová

Božena Němcová, rozená Barbora Novotná, později Barbora Panklová, byla česká spisovatelka. Příjmení Panklová získala, až když si její matku vzal kočí Johan Pankl.

Panklovi se přestěhovali do Ratibořic a za nimi se přestěhovala i její babička – Magdaléna Novotná. Babička Barunku velmi ovlivnila. V dospělosti si ji zidealizovala a napsala o ní knihu.

Velmi mladá Barbora si vzala Josefa Němce, kterého jí našli rodiče. Měli spolu čtyři děti. Rodinu postihla tragédie – zemřel prvorozený syn Hynek ve věku 15 let. Po jeho smrti začala psát svůj nejslavnější román Babička, potom následovala další díla. Boženu postihla nemoc a v roce 1862 ve 42 letech umřela.

Při práci na prezentaci každého z vybraných autorů se žáci seznámili s tím, jak vyhledávat encyklopedické informace na internetu, připomněli si, jak se orientovat v tištěných, encyklopediích, poznávali různá díla zpracovávaných autorů. Jako při každé skupinové práci si museli rozdělit úkoly podle své zdatnosti, ale každý zvládl alespoň část práce, např. vyhledání děl autora, jeho portrétu.

Největším problémem ale bylo, jak si z velkého množství informací „vytáhnout“ ty nejpodstatnější. Děti sice běžně do školy přinášejí z internetu získané informace do různých předmětů (vlastivědy, přírodovědy či hudební výchovy), ale často jednoduše vytisknou několik stran textu, aniž by s ním dále pracovaly, tj. vybraly to podstatné. Tudíž i tady přišla pomoc a rada učitelky.

Po vytvoření textů je vždy jeden či dva žáci z každé skupiny přečetli ostatním. Na závěr děti hodnotily, která skupina měla práci nejzajímavější a zároveň nejsrozumitelnější. Práce jednotlivých skupin jsme opět vystavili, aby si je děti měly možnost ve třídě prohlédnout.

Závěr

Žákům práce na tomto projektu přinesla možnost poznat blíže osudy několika osobností doby národního obrození a zařadit si je časově, což je pro většinu z nich dosti těžký úkol. Zdokonalovali se ve vytváření souvislých písemných projevů, v recitaci, vyhledávání informací v tetu a učili se pracovat s internetem.

Práce na projektu podporovala jejich tvořivost, spolupráci ve skupinách a spojila poznatky získané v různých předmětech. (1) Nejzdařilejší vytvořené pohádky jsme uveřejnili ve školním časopise.

Poznámky

1. Z oblasti klíčových kompetencí, které se budou utvářet při práci podle Rámcového vzdělávacího programu, žáci rozvíjeli tyto:

kompetence k učení: vyhledávali si potřebné informace v literatuře a na internetu,

k řešení problémů: spolupracovali v týmech

komunikativní: prezentovali své práce před ostatními a ve školním časopise, vzájemně si naslouchali

sociální a personální: zastávali v týmu různé role, kriticky hodnotili práci svého týmu i týmů ostatních

občanské: dodržovali stanovená pravidla chování a neodmítali si vzájemnou pomoc

pracovní: dodržovali vymezená pravidla a plnili své závazky, za kvalitně odvedenou práci byli pochváleni.

Použitá literatura

- 1) Čítanka pro 5. ročník . Brno, Nová škola 2004.
- 2) Hudební výchova pro 5. ročník ZŠ. Praha: SPN 1998.
- 3) CD k učebnici Hv 5. a 4. ročníku ZŠ. Praha: SPN 1998.
- 4) Volhejnová V.: Čeští spisovatelé. Fragment 2002
- 5) Kudělka V.: Malý labyrint literatury. Praha: Albatros 1982
- 6) Seifertová L.: Dějiny udatného Českého národa a pár bezvýznamných světových událostí. Praha: Euromedia Group k.s.– Knižní klub 2003
- 7) Lněničková J.: České země v době obrození. Praha: Svoboda 1995
- 8) České pohádky K.J.Erbena. Praha: SNDK 1954
- 9) Erben K.J.: Pohádky s obrázky Josefa Lady. Praha: SNDK 1954
- 10) Erben K.J.: Němcová B.: Pohádky. Praha: Albatros 1983
- 11) Němcová B.: Sůl nad zlato a jiné pohádky. Praha: 1965 SPN
- 12) Němcová B.: Stříbrná kniha pohádek. Praha: Svoboda 1970
- 13) www. Wikipedia: České národní obrození
- 14) Erben K.J.: Kytice – přednes Jaroslava Adamová, audiokazeta. Audio Story, Praha: 1991

ZNOVU KE KOMPOZIČNÍ STRÁNCE ŽÁKOVSKÝCH SOUVISLÝCH PROJEVŮ

Svatopluk Pastyřík

Resumé: *Autor si opět všímá výstavby žákovských projevů a zamýšlí se nad významem nácviku jejich kompoziční stránky.*

Klíčová slova: *Text – kompozice – koherence – koheze – glutinace*

Summary: *Autor again works with the schoolboyish manifestation and aims above meaning training their compositional pages.*

Key words: *Text – composition – coherence – cohesion – mounting*

Důležitými vlastnostmi každého souvislého textu, a to především z hlediska jeho percepce a recepce, k nimž při školní komunikační a slohové výchově žáky přednostně vedeme, jsou koherence a koheze souvislého projevu.

Koherenci jako vlastnost významového plánu projevu vnímáme jako obsahovou souvislost, kontinuitu projevu produkovaného v našem dnešním pohledu žáky 2. stupně ZŠ. Je samozřejmě vázána, jak jsme už naznačili, především na dodržení obsahového tématu a na uplatnění principu logické následnosti – v případě využití vyprávěcího postupu hlavně časové, v případě útvarů popisného postupu nejčastěji systematické. Nejsou-li tyto znaky dodrženy, vnímáme obvykle text z obsahového hlediska jako defektní.

Knihovna (1)

Knihovna je celá ze dřeva. Kdyby jste však chtěli vědět, který ubohý strom musel kvůli lidské rozmarnosti padnout pod sekyry dřevorupců: Tak to byl smrk. Do knihovny jsou zastrčeny dvě přihrádky. Nejsou ani zatlučeny, to asi proto, že výrobce chtěl, aby na někoho spadly. Na přihrádkách jsou uloženy knihy. Knihovna má tvar čtverce a velmi si jí vážíme, protože rádi čteme.

(5. třída)

Pozorujeme-li v souvislých žákovských projevech nedostatky koherenčního rázu a analyzujeme-li je, odhalíme za nimi obvykle nedostatky v učitelově práci, zejména nesoulad mezi učitelským záměrem, školní přípravou souvislého projevu a stylizací nadpisu, a to i v případě jinak zdařilého žákovského textu. Pokuste se, prosím, po přečtení následující ukázky žákovského projevu odpovědět na učitelovu otázku z nadpisu:

Čím voní podzim

Kdy asi přijde? On, přechodník léta a zimy. Padá listí ze stromů, ze kterých se stávají chudé, ubohé pahýly, čnicí k nebi. Ptáci táhnou v houfech do teplých krajin. Rybáři vylovují rybníky a ty se stanou blátivou, později vyschlou louží bez jakéhokoliv života. Rákosí, které se dříve honosilo svou zelení, vlaje ne příliš důstojně v chladném nepřívětivém větru. Na jeřábech zůstalo ještě pár červených plodů, které budou v zimě potravou ptactva zůstávajícího tu. Toto vše je podzim.

Pole jsou zorána, připravena na zimní spánek. Stěží už někde postřehnu živého tvora krom vrabců a sýkorek, možná i kos se objeví. Vládne teď samota, smutek, pustota. Rostliny hynou, jen kořeny mají šanci na přežití. Pod stromy jsou rozprostřeny koberce listů, které pomalu hnědnou a hnijí. Jako by se blížila zkáza.. Už to není jako na jaře, kdy byly louky posety květy a vše bylo plné života, jako by příroda pomalu umírala.

Malíř na své paletě smíchává protikladné studené a teplé barvy. Maloval jimi oblohu, stínoval domy, i skromný šípkový keř, který se krčí u plotu, dostal od něho barvy a požehnání, aby následující zimu přežil. Malíř dal barvu chryzantémám, které své bachraté květy tyčí vzhůru, teprve teď kvetou modravé podzimky. Lidmi milované růže mají stále mnoho poupat, hýřících optimismem a láskou.

Na holých větévkách stromů jsou pupeny různých tvarů, které brzy zjara počnou nový život, to je život a smrt, neustálý boj o přežití, vše na sobě závisí, každá buňka je závislá na jiné, jako když blecha saje krev svému hostiteli, bez kterého by nepřežila.

Neuvěřitelné věci se v přírodě dějí, ač jsou to ty nejjednodušší a nejprimitivnější, kterým se nevěnuje mnoho pozornosti. Možná právě tyto jednoduché děje se stanou klíčem k odhalení vzniku života na Zemi.

(8. třída)

Koherence, o níž hic et nunc mluvíme, je výsledkem kognitivních procesů mezi autorem textu a adresátem, neboť kontinuita smyslu celého projevu, všech pojmů a vztahů, existujících ve vědomí obou stran, je právě základem koherence každého souvislého projevu.

Moje babička Vlasta (charakteristika)

Moje babička je ta nejlepší na celém světě. Je to člověk na kterém mi opravdu záleží a můžu se na ní vždycky spolehnout.

Babička má velkou zálibu její zahrádku, kterou má na chatě. Brzy na jaře začne sázet semínka a stará se o ně jako o malá miminka. Když přijdou horké dny tak je musí pravidelně zalévat, aby kytičky neuschli. Její zahrádka je pro ní vskutku důležitá. Tráva je pořád posekaná, rovná a na tom všem má podíl ona.

Jsem ráda že jí mám a v životě bych jí za nic nevyměnila.

(7. třída)

Z toho pak zcela jasně vyplývá požadavek adresnosti produkovaného textu, který by bylo dobré žákovi stanovit, určit, vymezit, a to jednak kvůli lepšímu výběru adekvátních a vhodných jazykových prostředků, jednak právě kvůli zmiňované kognici mezi příjemcem a žákem, produktorem takového souvislého projevu.

Druhou důležitou vlastností souvislých textů je jejich koheze, soudržnost, kompaktnost. Tentokrát se však jedná o záležitost výrazového formálního plánu, která je vyjadřována různými jazykovými prostředky, především pak prostředky lexikálními a gramatickými.

K nim ale patří i způsoby připojování nové výpovědi ke stávajícímu textu, tedy prostředky výstavby textu, prostředky kompoziční. Vycházejíce z latinského slovesa

glutināre (s významem „lepit, přilepovat“), nazývají je lingvisté prostředky glutinačními a mezery mezi výpověďmi dále připojovanými k předcházejícímu textu označují jako glutinační intervaly.

Slovenský lingvista a stylist Jozef Mistrík stanovil už v minulém století na základě analýzy beletristických textů pět různých způsobů připojování nových výpovědí a stanovil jejich hodnotu, a to na základě iniciálového výrazu připojované výpovědi (2). J. Mistrík vytvořil následující přehled.

Iniciálový výraz	Hodnota glutinačního intervalu
podmět	0
předmět	1
přísllovečné určení	2
verbum finitum	3
konektor	4

Bez ohledu na námitky některých lingvistů o nehomogenitě Mistríkova výběru iniciálových výrazů, přijali jsme Mistríkovo hledisko, které se nám výborně osvědčilo ve školní praxi jednak při analýze kompoziční fáze souvislých žákovských projevů, ale zejména pak při školním nácviku kompozice těchto projevů.

Glutinační intervaly a s nimi spojené iniciálové výrazy mají důležitou roli v učitelově přípravě souvislých žákovských projevů. Učitel totiž právě jejich prostřednictvím může zkvalitnit přípravu kompoziční fáze souvislých projevů, protože se může opřít o konkrétní údaje, s jejichž pomocí pak může lépe a snadněji usilovat o zlepšování kompoziční stránky žákovských souvislých projevů, a tím tedy i o pozvednutí úrovně žákovské (a nejen žákovské) komunikace.

Podmět v čele výpovědi, jak ukazuje Mistrík, není dobrým způsobem připojení, protože signalizuje nový obsahový motiv, tudíž takový glutinační interval má nulovou subiungenční hodnotu, je tedy intervalem značně tvrdým, který se spíše hodí na začátek nového odstavce, jehož vznik je právě orientován existencí nového motivu. Oproti tomu má samozřejmě nejvyšší subiungenční hodnotu připojení konektorem, tedy připojení kontinuální, nejměkčí. Z toho pak vyplývá i učitelův promyšlený záměr věnovat při slohové a jazykové výchově pozornost spojkám a relativům, nikoli ovšem z hlediska pamětné reprodukce parataktických a hypotaktických spojek, nýbrž z hlediska funkčního.

S pomocí autentického materiálu z našeho archivu žákovských prací se pokusíme ilustrovat přínos Mistríkova pohledu i pro školní slohovou výchovu prakticky:

Leknutí

- 0 **Můj příběh**, který se stal, s kamarádkou Jitkou na spartakiádě v Praze.
- 3 **Cvičily jsme** děvčata z Javornice a několik děvčat z Rokytnice.
- 2 **Každý den** jsme chodily po Praze abychom ji poznaly.
- 2 **Jednoho dne** jsme se šly podívat do Zlaté uličky.
- 3 **Bylo** tam hodně lidí.
- 0 **Několik děvčat** šlo se podívat do jednoho z těchto baráčků.
- 2 **Najednou** jsme zjistily že jsme se ztratily.

- 3 **Řekly jsme:** „co teď.“
 2 **Přitom** jsme se hrozně lekly.
 3 **Zeptaly jsme se** tam u jednoho stánku, jestli neviděli děvčata s šátečkami jako máme my.
 0 **Pán** nám řekl: „ano, viděl jsem je“ no a tak jsme se nakonec našly.
 3 **Musely jsme** se strašně smát.
 0 **Naše učitelka** nám šátečky a tašky ušila, abychom se poznaly a neztratily.

Stanovení glutinačních intervalů není ovšem samoúčelné. Všimneme-li si jejich rozložení (0-3-2-2-3-0-2-3-2-3-03-0) odhalíme především a celkem jednoduše kompoziční ruptury, které jsou symptomem žakovy bezradnosti a neperspektivnosti při kontinuální výstavbě delšího textu Jsou-li tyto ruptury způsobeny vlastními žakovými vyjadřovacími nedostatky, rozpaky eventuálně nevědomostí či učitelovým ne příliš dobrým přístupem k nácvičku kompoziční fáze souvislého projevu, nelze obecně rozhodnout. Je to vždy totiž spíše záležitostí konkrétního učitele, konkrétní třídy a práce s konkrétním obsahovým i jazykovým materiálem.

Ze součtu glutinačních intervalů (zde 23) vypočítáme další důležitý údaj pro naši práci – glutinační průměr. V naší ukázce byl poměrně nízký – 1,76.

Právě z těchto výše uvedených číselných údajů je zřetelně vidět, že kohezí stránka tohoto textu nebyla učitelem dobře připravena. Koheze projevu závisí totiž na glutinaci, proto jsme se jí tedy při analýze textu tolik zaobírali. Ač žakovský text byl koherentní (až na poslední aditivně připojenou výpověď, jejíž umístění rovněž nesvědčí o promyšlené přípravě ze strany učitele), protože obsahová souvislost textu byla udržována tématem i časovou následností, z výrazového hlediska se text žákyni příliš nepovedl, byl totiž málo kohézní.

Ze srovnávání glutinačních průměrů, které můžeme provádět z horizontálního pohledu, např. v rámci jedné práce u vybraných žáků, ale i z pohledu vertikálního, máme na mysli sledování růstu kompozičních dovedností žáků v jedné třídě během jednoho školního roku, přemýšlivý a hloubavý učitel vytěží zajisté různé nápady pro zkvalitnění své vlastní práce, ale např. pomocí různých transformačních, stylizačních a textových cvičení i pro zvýšení, kompozičních dovedností a komunikačního niveau svých žáků.

Poznámky

- (1) Použité žakovské texty jsou z autorova archivu školních prací, jsou autentické a zachovávají grafickou podobu originálů.
 (2) MISTRÍK, J. Štylistika. Bratislava: SPN, 1985.

HODINA LITERÁRNEJ VÝCHOVY AKO RITUÁL

Anna Pavlíková

Resumé: Prvá časť príspevku prostredníctvom diel V. Turnera a I. Budila podáva prehľad o základných etapách iniciačných obradov a rituálov, ktoré sú charakterizované členením na tri fázy: fáza odpútania, fáza prechodu a fáza opätovného začlenenia. V druhej časti je navrhnutý model vyučovania, ktorý kopíruje trojfázové členenie rituálu. Učitelia, ktorí chcú rozvíjať tieto aktivity u svojich žiakov na hodinách literárnej výchovy, musia vytvoriť také učebné prostredie a taký vzťah učiteľ – žiak, respektíve predčitateľ – poslucháč, ktoré podporuje také činnosti. Práca akcentuje využívanie rituálu ako netradičnej metódy a formy práce vo vyučovacom procese.

Kľúčové slová: iniciačný komplex, marginalita, liminarita, *communitas*, rituál

Summary: On the basis of V. Turner's and I. Budil's books the first part of article gives a survey about basic parts of initiative ceremonies and rituals, which are characterized by dividing to three phases: departure, initiation, return. Proposed variant of teaching in the second part of article devotes the three-phase separation of ritual. Teachers interested in developing of those activities between their pupils during the literary upbringing classes, have to create a suitable teaching ambience and relationship between teacher and schoolchild supporting those activities. An article accents the application of ritual as a non-traditional method and suitable form of teaching.

Key words: initiative complex, marginality, liminality, *communitas*, ritual

Detská hra a využívanie rituálov je historicky aj ontogeneticky jeden z prvých spontánnych prejavov duševného života jedinca. Je to určitá forma tvorivej aktivity, ale aj výpoveď o jeho tvorivom živote, záujmoch, cítení, prežívaní, myšlienkach, životnej orientácii. Vypovedá o sociálnom prostredí, v ktorom dieťa žije, o vplyvoch výchovy a kultúry, o celej životnej histórii jedinca.

Kto by chcel vniknúť do vnútorného detského sveta, ovplyvňovať a formovať ho, mal by poznať určité zákonitosti, ktoré odhalil výskum a potvrdila pedagogická prax. Nasledujúce riadky sú určené všetkým, ktorí detskú hru a rituál ako jej súčasť využívajú, či budú využívať ako nástroj formovania osobnosti dieťaťa.

I. Budil vo svojej knihe *Za obzor Západu* (2), v jednej z kapitol, nesúcej názov *Iniciačný komplex* (Budil, 2001, s. 38 – 47), upozorňuje na záujem bádateľov o štúdium kozmológie ako systému, ktorý je tesne previazaný s iniciačným komplexom. Zameriava sa na dôležitých bádateľov zaoberajúcich sa iniciáciou, t. j. zasväcovaním do

určitej sociálnej roly, statusu a aktivity ako dôležitej výchovnej súčasti archaických náboženstiev. V jeho práci ožívajú mená ako Henri Jeanmaire, Angelo Brelich, Mircea Eliade, Georges Dumézil a mnohí ďalší.

Tieto významné osobnosti 20. storočia vo svojich knihách podávajú systematický prehľad o typológiách iniciačných rituálov, iniciačných obradoch. Prispievajú k záujmu o antropológiu náboženstva, diskutujú o ústredných témach religionistického a antropologického diskurzu.

Autor prostredníctvom zistení francúzskeho etnológa a folkloristu van Gennepa a jeho prelomových štúdií *Přechodové rituály* a *Systematické studium rituálu* z roku 1909, podáva prehľad o základných etapách iniciačných obradov, ktoré zahŕňajú postupné odlúčenie (rites de séparation), pomedzie (rites de marge) a prijatie (rites d'agrégation).

Obdobne van Gennepov kolega Campbel rozlišuje vo svojich prácach tri fázy vo „vývine hrdinu“. Odchod (departure), zasvätenie (initiation) a návrat (return), pričom odlučovacie rituály majú značnú váhu pri pohrebných obradoch, pomedzné rituály sú najviac zviditeľnené pri iniciácii, tehotenstve alebo zásnubách, zatiaľ čo prijímacie rituály sú dôležité pri svadobných obradoch. Na to, aby človek dosiahol plnohodnotný spoločenský status, musí sa na istý čas vymaniť „z obmedzenia sociálnej štruktúry“.

Budil kladie do popredia individuálny psychologický vývoj a sociálnu štruktúru archaickej spoločnosti poukazujúc na skutočnosť, že regeneračné kalendárne obrady vykazujú v rôznych svetových kultúrach podobnú univerzálnu stavbu ako iniciačné obrady. Dá sa teda hovoriť o individuálnej premene jedinca na jednej strane a cyklickom vývoji spoločnosti na strane druhej. S tým sú spojené tri základné zložky:

Odlúčenie (séparation). Opustenie či rozrušenie doterajšieho poriadku alebo statusu, ktorý je sprevádzaný symbolizmom smrti, pádu, lúčenia, súmraku atď.

Hranica (marge). Obdobie prechodu medzi starým a novým, ktoré zahŕňa pobyt v kráľovstve smrti, podsvetí, labyrinte, cudzích územiach, utopickej alebo distopickej spoločnosti, medzi monštrami, divochmi, kanibalmi, v útrobach obludy, súboj s ľudskou alebo zvieracou marginálnou bytosťou alebo globálnu katastrofu typu všeobecného požiaru alebo potopy.

Prijatie (agrégation). Opätovná integrácia jedinca do sociálnej štruktúry na úrovni novo-získaného statusu alebo kolektívne obnovenie spoločenského poriadku, ktoré sú spojené so symbolizmom návratu, znovuzrodenia, vzkriesenia, zmŕtvychvstania, víťazstva nad démonmi, monštrou, nepriateľom, smrťou, potlačením antikultúry a chaosu v najširšom zmysle.

Ako vysvetľuje I. Budil, k rituálom, ktoré dočasne vyradujú jedinca alebo vybrané skupiny z bežnej sociálnej existencie, patrili napr. festivaly a karnevaly. Vyznačovali sa zrušením bežných spoločenských zvyklostí, tabu, noriem a hodnôt.

Vo východnom Stredomorí, i na Blízkom východe až po Indiu prebiehal tento mýticko-rituálny scenár tzv. kalendárnych obradov v odlišnom znení. Súčasťou rituálu bola smrť boha alebo kultúrneho hrdinu, jeho zostup do podsvetia a jeho vyslobodenie alebo znovuvzkriesenie.

V Budilovej knihe sa k slovu dostáva aj Mircea Eliade, ktorý poukazuje na skutočnosť, že súčasťou iniciačných rituálov archaických kmeňov bolo stotožnenie, splynutie jedinca s archetypom prvotného hrdinu alebo božstva pokladaného za zakladateľa kultúry. Typickým príkladom v populácii indoeurópskeho civilizáčného okruhu bol kult „Zabíjačov drakov.“ V kontexte kresťanského náboženstva prevzal na seba túto úlohu Svätý Juraj, patrón rytierov – stredovekých dedičov indoeurópskeho poňatia bojovníka.

Títo bojovníci niesli so sebou symboliku a ideológiu „dokonalých lovcov“, ochrancov dedín, bojovníkov, ktorí upadali do stavu vražednej zbesilosti, spojenej s pocitom nezraniteľnosti a ktorí boli prirovnávaní k divokým šelmám, predovšetkým vlkom a medveďom. Tieto skupiny vnášali do indoeurópskej spoločnosti násilný, živelný, nevyspytateľný prvok, ktorý pôsobil ako protiváha konzervatívnych sociálnych funkcií, zahrňujúcich úctu k poriadku, tradícii a udržiavaniu tabu.

Budil vo svojej stati o iniciačnom komplexe spomína aj britského archeológa Hoddera, predstaviteľa postprocesuálnej archeológie. Ten vo svojej knihe *Domestikácia Európy* rozlíšil symbolizmus označovaný súhrnným pojmom *domus*, ktorý zahŕňa domestikovanú a kultivovanú časť reality pod priamou kontrolou človeka a *agrios*, vzťahujúci sa k divokej, nespútanej prírode, ktorá inšpirovala najrôznejších bojovníkov, lovecké a iniciačné bratstvá a predstavovala ich najvlastnejší živel.

Imaginárny priestor Chaosu, ktorý sa otvára počas regeneračných obradov alebo sa nachádza mimo miest vymedzujúcich kultúrny poriadok, nie je iba zdrojom démonického a entropického ohrozenia, proti ktorému sa musí spoločnosť rituálne chrániť. Kultúrni hrdinovia čerpajú svoju tvoriteľskú energiu z priestoru nespútanej „antikultúry“, splývajú s Chaosom (Budil, 2001, s. 43).

Zistenia Lyli Weiserovej a iných autorov, zaoberajúcich sa indoeurópskymi mužskými spoločenstvami, vymedzenými na iniciačno-náboženskom základe, obohatili Budilovu knihu a poukázali na pozadie zasväcujúcich obradov, ktoré tvoril generačný konflikt. Iniciačia podľa Weiserovej zahŕňala predovšetkým symbolickú kultiváciu brutálnej a nespútanej energie mladosti.

I. Budil nezabudol vo svojej stati O iniciačnom komplexe ani na Georgesa Dumézila, ktorý tu vyložil homológiu pojmov kentauros-gandharva. Dumézil rozlišuje tri typy nadprirodzených bytostí, zjavujúcich sa počas obradu dvanásťdňových osláv Nového roku. Ide o postavy stelesňujúce ročné obdobia, démonov každého druhu, ktoré využívajú vhodné príležitosti, aby sa vrátili do nášho života a duše mŕtvych, ktoré terorizovali všetko živé a usilovali sa o vlastné vzkriesenie.

V starom Iráne hrali významnú úlohu pri oslavách Nového roku karnevaloví démoni a gandharvovia. Rovnako pastierske slávnosti, nazývané Lupercalia, odohrávajúce sa v starom Ríme, zaváňali duchom rituálu, ktorý mal očistný charakter.

Tradičné kozmologické modely v celej svojej vnútornej dynamike a dialektike docenilo až dielo Victora Turnera. Turner venoval veľkú pozornosť sociálnej úlohe marginálnych skupín i jednotlivcom, ktorých persona, t. j. spôsob integrácie do sociálnej reality, dávajúci osobnosti vnútorný zmysel, nie je z rôznych dôvodov naplnená.

Jedinci, ktorých spoločnosť odmieta, vytvárajú alternatívne komunity, skladajúce sa z pustovníkov, mníchov, prorokov, tulákov, nezamestnaných, trampov, cigánov, malomocných, žobrákov, cynikov, pirátov, banditov, anarchistov, revolucionárov, mesiašov, mulatov, bastardov, prisťahovalcov, otrokov, eunuchov a mnohých ďalších.

Marginálna skupina je vystavená nebezpečenstvu a chaosu, ktorý je spojený s túžbou po zmene sociálneho statusu. Existuje aj takzvaná „tajná“ marginalita jedincov nespokojných s personou, ktorá im bola prisúdená. Títo ľudia sa vyznačujú značnou kreativitou. Z ich radov pochádzajú nekonformní myslitelia, náboženský alebo sociálni reformátori, spisovatelia a básnici. Marginálni jedinci môžu dosiahnuť mimoriadne prestížne postavenie ako sprostredkovatelia medzi sakrálnym a profánnym, ako svedkovia Zjavenia alebo nositelia božej vôle (Budil, 2001, s. 47).

Ľudia, ktorých marginalita vyplýva zo štrukturálnej menejcennosti sa odlišujú od účastníkov na rituálne ustanovenej marginalite tým, že neexistuje žiadna kultúrna

záruka konečného riešenia ich dvojznačného postavenia. Utopický stav, ktorý je pre tieto marginálne vrstvy stratený, sa mení na ich referenčný vzor, o ktorý usilujú.

Tam, kde je marginalita inštitucionalizovaná a prostredníctvom rituálne kontrolovanej súhry so sociálnou štruktúrou podriadená ich záujmom, vzniká liminarita. Dôvody inštitucionalizovania marginálneho stavu sú iniciačné alebo regeneračné. Prejavy a symbolizmus liminarity sa nedajú skúmať ako štrukturálne usporiadané celky. Dajú sa skúmať iba fenomenologicky. V roku 1969 vychádza Turnerova kniha *Průběh rituálu* (do češtiny bola preložená až v roku 2004), zaoberajúca sa témou rituálov v živote človeka, kde podrobne charakterizuje predovšetkým „liminárnu fázu“ rituálov prechodu (4). Van Gennep definoval tieto „liminárne či prahové fázy“ alebo „rites de passage“ ako „...rituály, ktoré sprevádzajú každú zmenu miesta, stavu, spoločenského postavenia a veku“ (Turner, 2004, s. 96).

Výrazné prejavy a symbolizmus liminarity sú viditeľné napríklad v gnosticizme, neoplatonizme a v ďalších ezoterických a hermeneutických spodných prúdoch európskej tradície. Liminárne marginálne symboly sú stavané ako symptómy „prírody“ oproti atribútom „kultúry“.

V liminárnom štádiu sú jednotliví adepti nového statusu zviazaní putom solidarity, ktoré z nich vytvára mystické spoločenstvo a ktorému dal Turner názov *communitas*. *Communitas* predstavuje ideálny zrkadlový obraz spoločnosti (Budil, 2001, s. 49).

Účastníci *communitas* sú prenesení do posvätnej bezčasovosti, kde získavajú prostredníctvom iniciácie „hlbokú znalosť“ spoločnosti, avšak nie vo forme pragmatických procedúr, ale vo forme liminárnej symboliky, ktorej zjednotené zmyslové vnemy vyvolávajú numinózne pocity účasti na posvätnom (Budil, 2001, s. 49).

Communitas či marginálna skupina sa vyznačujú tzv. marginálnymi „signálmi“, ktoré potvrdzujú ich vytrhnutie z ich oficiálnej sociálnej štruktúry. Patrí k nim napríklad „obeta“, obetný nápoj reprezentovaný mliekom, medovinou, vínom, vodou alebo olejom.

V marginalite je zakotvená aj politická moc: napríklad stredoazijskí „posvätní králi“ boli nositeľmi marginálnych či liminárnych znamení, ktoré boli prevzaté zo šamanských iniciačných rituálov. *Communitas* je spoločenstvo nachádzajúce sa mimo oficiálnu sociálnu štruktúru spoločnosti, v ktorom vedomie solidarity vyplýva zo spoločnej skúsenosti hranično – liminárnej situácie. *Communitas* nesmie prekročiť pôvodný iniciačný účel, pre ktorý bola danou kultúrou vytvorená. Liminarita a jej plod – *communitas* musia byť udržané v posvätnej bezčasovosti ako transcendentná vízia.

Communitas môže vzniknúť aj celkom spontánne, v priebehu mimoriadnych historických okamihov, v období vážnej krízy oficiálnej sociálnej štruktúry. V takomto prípade sa správanie členov *communitas* neriadi rituálnym predpisom, ale naopak, je výrazom pocitu krízy sociálnej štruktúry a snahou dosiahnuť jej regeneráciu, prípadne jej alternatívu prostredníctvom solidarity bratstva alebo sprisahania „vyvolených“ a „zasvätených“. Vízia ideálnej obce sa tak stáva dejinnou kreatívnou silou, generujúcou rozličné utopické experimenty (Budil, 2001, s. 49 – 50).

V závere state o marginalite, liminarite a *communitas* poukazuje autor na náplň, zameranie a typológiu liminarity a *communitas*. Obe etapy prechádzajú vývojom, ktorý vystihuje zmeny v súhre medzi ideológiou a politickým poriadkom.

Skúmanie antropologickej typológie liminarity a *communitas* predstavuje hlavné faktory premien pôvodnej západnej spoločnosti na univerzálnu jadrovú civilizáciu, ktorá so sebou nesie vznik moderného antropologického myslenia.

Obe state sú spracované dôsledne, hutne a majú vysokú odbornú úroveň. Obsahujú veľké množstvo informácií a vedeckých poznatkov, ktoré boli v tejto oblasti publikované, alebo iným spôsobom uverejnené.

Už prvé detské prejavy, ktoré sa neskôr menia na čoraz zreteľnejšie symboly pomáhajúce pochopiť okolitý svet, nálady, predstavy, túžby a pocity, sú prejavom vnútorného sveta jedinca. Detská symbolika je čosi viac ako tvorivá aktivita. Je jasnou výpoveďou jedinca o sebe samom, o prostredí, ktoré naň vplýva. Možno ju tiež označiť za formu komunikácie s okolím, za formu zmyslovej projekcie tvaru, formy a zážitku.

Pokúsime sa čerpať z historických, kultúrnych a sociálno-komunikačných aspektov v procese literárnej výchovy na základnej škole a poukážeme na využitie prvkov rituálu vo výučbe literárnej výchovy detí mladšieho školského veku.

Rituál sa stáva neoddeliteľným integrovaným procesom vlastnej aktívnej expresie, interpretácie a komunikácie so svetom. Rituály sú nutné, aby dieťaťu sprostredkovali prvé štruktúry, aby mu pomáhali lepšie sa orientovať a dôverovať svojmu okoliu, čo v neposlednom rade posilňuje dôveru. Pomocou rituálu môže dieťa dospieť k svojim vlastným rituálnym spôsobom správania sa, ktoré môže použiť, ak sa cíti osamelé alebo keď má z niečoho strach.

Stratégie využívania rituálov pri práci s literárnym textom sú v našich podmienkach doposiaľ limitované tradíciou a v pedagogickej praxi i medzi pedagógmi vôbec sú veľmi málo známe. Hodiny literárnej výchovy a všetky estetické predmety môžu poskytnúť živnú pôdu pre ich skúšobný rast.

Vývoj každého dieťaťa prebieha veľmi rozdielne, rozdielne sú jeho potreby aj spôsoby, akými sa tieto potreby prejavujú. Pri výchove dieťaťa existuje množstvo činiteľov, na ktoré by sme mali prihliadať a ktoré nám môžu bezprostredne pomôcť pri spoločnom súžití. Máme na mysli rituály. Podľa Gertrud Kaufmannovej-Huberovej (3) je rituál slávnostnou, náboženskou alebo svetskou ceremóniou, ktorá prebieha podľa presne stanovených pokynov, akou je napríklad omša, prisaha predstaviteľa štátu, korunovácia kráľa, povýšenie do vyššej vojenskej hodnosti, najrôznejšie udeľovanie cien, prijatie do určitého povolania atď. Pre všetky rituály je spoločné to, že prebiehajú podľa určitých pravidiel, ktoré sa smú meniť len vtedy, keď sa mení spoločnosť.

Voľakedy rituály riadili celý ľudský život. Najintenzívnejšie boli používané v krízových obdobiach, „v bode obratu“ alebo „v bode zvratu“ (Kaufmannová-Huberová, 1998, s. 10). Človek nútený prispôbiť sa novým podmienkam, prežíval určitú krízu. Mnoho krízových situácií, do ktorých sa dávnoveký človek dostával a ktoré mu naháňali strach, riešil alebo vyrovnával sa s nimi pomocou rituálov. Rituály mu pomáhali privolať dážď, zabezpečiť dobrú úrodu, vyliečiť chorých atď.

Rituály sa pestujú vo všetkých kultúrach a majú všade rovnakú funkciu. Jednoznačne sa dá povedať, že v nich ide o špecifický spôsob správania sa. Rituálne formy správania sa nájdeme u všetkých ľudí. Prejavujú sa v krízach vývojových, individuálnych alebo v dobových krízach celého národa.

Podrobnejšie preskúmanie týchto prastarých spôsobov správania sa a ich vedomé používanie v situáciách, ktoré nám robia problémy, z ktorých máme strach, cítime sa bezmocní, by mohlo byť malou iskierkou ich „znovuzrodenia“.

U detí sa prejavujú rituály už od prvého roku života a sprevádzajú ich po celý život. Je dôležité ponechať im voľnosť v tomto spontánnom správaní sa, napriek tomu, že sa dospelému človeku budú zdať tieto prejavy nezmyselné. Je dôležité povedať, že len vtedy, keď vieme, kde sa dieťa vo vývoji nachádza, môžeme interpretovať jeho rituály, ktoré môžu byť veľmi rôzne. Vôbec nemusíme chápať ich význam, napriek tomu ich nebudeme posudzovať ako hlúpe zvyky, pretože nevieme, o čo vlastne ide.

Hra sa od rituálu líši tým, že sa môže meniť, že sa stále pridávajú nové možnosti a spôsoby hry. Rituál prebieha vždy rovnako a na divákov môže pôsobiť nudne.

V knihe *Deti potrebujú rituály* autorka Kaufmannová-Huberová (3) uvádza konkrétne rituály, ktoré dieťa sprevádzajú od prvého roku života až po dospelosť. Už počas prvého roka života ide napríklad o rituál dojčenia a uspávania. V období vzdoru pribúda okrem iných rituálov aj nočníkový rituál a v predškolskom veku ide o magický rituál rozprávania príbehov. Je prekvapivé, že deti v tomto období radi počúvajú tie isté príbehy dookola. A práve to patrí k rituálu.

V mladšom školskom veku, keď do popredia vstupuje racionálnejšie myslenie, je realita vnímaná a chápaná iným spôsobom. Dôležitou rituálnou rekvizitou je nejaký predmet alebo hračka, ktorej sa deti zverujú so svojimi pocitmi a starosťami, s ktorou pestujú tajné rituály, ku ktorým rodičia nemajú prístup. Rituály v tomto období môžu byť prospešné najmä pri posilňovaní autonómie. Dôležitosť sa preto kladie na rituálne skupinové hry. Hrajú sa v určitej dennej či nočnej dobe a majú presné pravidlá.

Obzvlášť blízko k rituálom majú skautské tábory, ktoré sú už aj u nás dobre zakorenené a tešia sa veľkej obľube. Tu už dokonca môžeme badať jasnú trojčlennú štruktúru, ktorú používali dávnoveké kultúry: fáza odpútania, fáza prechodu a fáza opätovného začlenenia.

K rituálom môžeme zaradiť aj rozprávanie príbehov. Všetci sme v detstve zažili rozprávanie napínavých, strašidelných, veselých, povzbudzujúcich a utešujúcich príbehov. Aj ako dospelí sa stretávame s príbehmi. Nie vždy však cítime rovnaké napätie, hrôzu, veselosť, upokojenie, útechu. Akoby rozprávanie príbehov pre nás stratilo svoj pôvab. A predsa niekedy, keď nechápeme skutočnosť, pomáha nám porovnávanie, „symboly a obrazy“, alebo povedané slovami Badegrubera a Pirkla (1), „...*fantázia je nutná tam, kde zlyhal rozum*“ (Badegruber, Pirkel, 1994, s. 7).

Akonáhle sme sa poznali v nejakom „obraz“e, ktorý sme vnímali, ovplyvňuje takýto „obraz“ naše myslenie a konanie. Cítíme sa posilnení alebo zneistení, robíme a správame sa aj naďalej tak ako doteraz, ale cítime potrebu niečo zmeniť. Zmeniť nás môže naša mienka po vypočutí príbehu. Príbeh nás môže posilniť, alebo zneistiť (1).

Rozprávanie príbehov pomáha ovplyvňovať ostatných ľudí a je veľmi vhodným pedagogickým prostriedkom. Neexistuje príbeh, ktorý by nejakým spôsobom neovplyvňoval poslucháča. Už otázka: „Má tento príbeh niečo spoločné so mnou?“ pôsobí, že sa dieťa intenzívne vysporiadava so sebou samým.

Medzi toho, kto príbeh napísal, a toho, kto príbeh počúva, vstupuje predčítateľ. Vedľa situácie dieťaťa má teda význam tiež osobnosť a chovanie učiteľa. Spôsob ako sedí, jeho mimika, gestikulácia, tempo predčítaného, hlasitosť, výraz, zafarbenie hlasu, to všetko môže ovplyvniť pôsobenie príbehu na dieťa.

Dôležitý je aj výber vonkajších alebo vnútorných priestorov, ktorý môže výrazne ovplyvniť rituálnu stránku literárnej výchovy, ktorú tu chceme akcentovať. Vyhladáme si vhodné miesto na predčítanie. Môže to byť bezpečné a pokojné miestečko na lavičke pod jablňou, v altánku na školskom dvore, na pokraji blízkeho lesa, na čistinke pri minerálnom prameni a pod. Pokiaľ nám počasie nedovoľuje opustiť školský interiér, vyhladáme alebo si improvizovane vytvoríme v triede útulné miesto, kde sa nemusíme tlačiť. Môžeme si sadnúť do kruhu na koberci, alebo si môže každý sám nájsť pokojné miestečko s vankúšom alebo obľúbenou hračkou. Čím menej sú použité priestory „realistické“, teda vo vnútri „štruktúry“, za ktorej hranice sa chceme s deťmi dostať, tým viacej miesta je pre vlastný svet detského prežívania.

Učiteľ sedí na mieste z ktorého ho môžu všetci dobre počuť. Na predčítanie si zvolí vhodnú dobu bez časovej tiesne a bez toho, aby ho niekto svojim príchodom alebo odchodom vyrušoval. Predčítanie by malo nechať čo najviac priestoru fantázii

dieťaťa. Príliš silné zdôrazňovanie, sila hlasu, mimika a gestikulácia pri predčítavaní manipuluje dieťaťom, čím je obmedzená jeho fantázia, je pod prílišným vplyvom učiteľovej interpretácie, ktorá ho ovplyvňuje. Rovnako dôležité je vyvarovať sa uspávajúcemu a monotónnemu predčítaniu.

Jedným z metodických postupov je aj prestať predčítavať uprostred príbehu a nechať pracovať fantáziu detí. „Ako príbeh pokračuje? Ako to dopadne?“ Všetky riešenia, ktoré deti vyslovia sú dobré, pretože majú pôvod v ich svete, ich skúsenostiach a ich predstavách. Môže sa dokonca stať, že už uprostred príbehu sa dieťaťu s nejakým „jeho vlastným a tajomným“ problémom otvoria oči na jeho riešenie.

„Vedľa autora je zodpovedný za prežitie príbehu aj ten, kto ho číta“ (Badegruber, Pirkel, 1994, s. 12). Závisí aj od predčitateľa, ako veľmi v ňom slová, ktoré číta, vyvolajú rôzne obrazy, ako v ňom ožijú alebo aké vzbudia pocity. Slová a vety vytvárajú obrazy priamo v človeku. Stav, v ktorom sa čitateľ nachádza, ovplyvňuje pochopenie zmyslu čítaného i obraz, ktorý si čitateľ o čítanom vytvára. Môže svoje rozpoloženie ovplyvniť napríklad počúvaním obľúbenej hudby alebo sa oddať zvukom prírodnej scenérie a vychutná si príbeh inakšie. Počúvaním príbehov sa učíme, že ak sú si rôzne poviedky, životné príhody a situácie akokoľvek podobné, každý príbeh prebieha svojim vlastným spôsobom a vyžaduje si celkom špecifické riešenie.

Keď je príbeh dočítaný, predpokladáme, že naladil dieťa k premýšľaniu. Kto chce dlho premýšľať a byť so svojimi myšlienkami sám, nemal by byť vyrušovaný. Niekedy by dieťa chcelo zmeniť „obraz“, ktorý si vytvorilo po vypočutí príbehu, aby sa lepšie podobal jeho vlastnému „ja“. Každé dieťa má na to oprávnený nárok, môže si vytvoriť svoju vlastnú predstavu, ktorú mu nikto nemôže vziať.

Príbeh je často silnejší než akákoľvek nasledujúca diskusia. Diskusia nemôže zmazať obraz, ktorý sa vytvoril po prečítaní príbehu. Táto skutočnosť je veľavravným potvrdením toho, aby sme dôverovali sile príbehu, ktorý častokrát môže napomôcť riešiť problémy.

V tejto časti netradičnej hodiny čítania navrhujeme využiť integrované vyučovanie. Kto chce, môže svoje dojmy stvárniť výtvarne. Môže ísť o konkrétne scény alebo abstraktné predstavy a výpovede. Deti môžu namaľovať napríklad svoj hnev, smútok, radosť, uspávanie, svoj sen...

Príbehy sa môžu zmeniť na celkom spontánnu a improvizovanú bábkovú hru alebo bábkové divadlo, ktoré Badegruber a Pirkel nazývajú tiež „...sociálnym experimentovaním v hravom priestore bez rizík“ (Badegruber, Pirkel, 1994, s. 15). Pri hre s bábkami deti často „zabúdajú“ na prečítané príbehy, bábky ich zavedú do iného sveta, do sveta, ktorý je zakotvený vo vnútri dieťaťa. Príbeh ako východisko tak sprostredkúva vzťah k prežitému svetu jednotlivých detí.

Jedným z navrhovaných metodických postupov môže byť aj dramatizácia vypočutého príbehu. Zatiaľ čo deti vo voľnej hre v rôznych úlohách predvádzajú sociálne experimenty alebo nevedomky znázorňujú a spracovávajú svoje sociálne zážitky, chce presne stanovená hra obrazne predstaviť a urobiť zrozumiteľnými vopred dané situácie z prerozprávaných alebo prežitých príbehov. Príbeh tak slúži ako vedomé východisko k hraniu rôznych postáv, ktorým dieťa dáva dušu.

Trojfázové členenie rituálu na fázu odpútania, fázu prechodu a fázu opätovného začlenenia by sme chceli v závere ozrejmiť na konkrétnom príklade. Vyberáme z príbehov *Eposu o Gilgamešovi* (5), v ktorom sa rieši otázka zmyslu ľudského života a odvekej túžby ľudstva po nesmrteľnosti.

Gilgameš a skúška na nesmrteľný život (s. 56–58):

Prvá fáza – fáza odpútania:

„Povedz mi, Utanapištin, ty poznáš tajomstvá bohov,“ riekol Gilgameš, „prezrad’ mi slovo alebo skutok, aby mi dali život, aký si od nich dostal! Vyslovím slovo, ktoré mi povieš, vykonám skutok, ktorý mi povieš! Pred ničím necúvnam a urobím všetko!“

„Bratom smrti je spánok,“ riekol mu po chvíli Utanapištim, „veď spiaci a mŕtvi sú si navzájom podobní. Ak premôžeš brata smrti, premôžeš možno aj smrť, no brat smrti je oveľa slabší. Tak teda skús to: neľahni si spať šesť dní a sedem nocí!“

Zaradoval sa Gilgameš v srdci nad tým, čo riekol Utanapištim, a ihneď sa podujal zložiť túto skúšku.

Druhá fáza – fáza prechodu:

Len čo sa Gilgameš posadil na zem, zmorený cestou a zmorený útrapami, zatvoril oči. Spánok ho vo chvíli zahalil ako hmla.

„Pozri sa na toho hrdinu, čo sa ničoho nebál, aby si zachránil život, a čo chcel urobiť všetko!“ riekol Utanapištim svojej žene. „Nevydržal ani chvíľu a spánok ho premohol. Teraz tu leží ako mŕtvy.“

„Dotkni sa toho človeka,“ riekla Utanapištimova žena, „dotkni sa ho rukou, nech sa prebudí a vstane! Nech sa v zdraví vráti cestou, ktorou prišiel, nech sa v zdraví vráti bránou, ktorou vyšiel, do svojho mesta!“

„Nebude veriť, že spánku podľahol.“ riekol Utanapištim. „Napeč mu teda chleby, ukladaj mu ich k hlave, a dni, čo prespí, vyznač na stene!“

Žena urobila, čo kázal Utanapištim. Šesť chlebov upiekla, každý deň jeden, šesť čiar vyznačila na stene; tak dlho Gilgameš spal v jednom kuse. Keď prišiel siedmy deň, dotkol sa rukou chleba, čo práve vytiahla z pece, a hneď sa zobudil.

„Práve ma začal premáhať spánok,“ riekol Gilgameš pretierajúc si oči, „no dotkol si sa ma rukou a tak som sa prebral. Nepodľahnem spánku, čo je slabší brat smrti, a premôžem aj smrť!“

„Spočítaj chleby, Gilgameš,“ riekol Utanapištim, „čo moja žena každý deň napiekla, a dobre si ich prezri! Spočítaj si značky, čo moja žena každý deň robila na stene! Hneď budeš vedieť, ako si zložil skúšku!“

Tretia fáza – fáza opätovného začlenenia:

Gilgameš vstal a videl šesť značiek, vstal a videl sedem chlebov. Prvý bol tvrdý ako kameň, druhý vyschnutý ako tehla, tretí popukaný, štvrtému sa belela kôrka, piaty chytal plesninu, šiesty bol obstojný, siedmy bol ešte teplý a dal sa jesť.

„Čo si mám teraz počať?“ zvolal Gilgameš. „Kam sa mám podieť? Nevyhnem sa smrti, kam položím nohu, tam na mňa číha, sedí mi už pri posteli v spálni! Srdce mi puká žiaľom!“

V tej chvíli riekla však Utanapištimova žena:

„Gilgameš sem prišiel s námahou a strasťou! Odmeň ho dačím, nech sa nevráti s prázdnyimi rukami do svojho mesta!“

„Gilgameš, ty si sem prišiel s námahou a strasťou,“ riekol Utanapištin, „čo ti mám darovať na cestu do tvojho mesta? Vyzradím ti tajomstvo bohov! Je taká rastlina, čo vracia v starobe mladosť. Rastie pod vodou, korene má ako bodliaky a trne ako ruža. Ak sa jej zmocniš vlastnými rukami, môžeš nájsť život po ktorom túžiš!“

Nesmierne hlboké bolo more, kde rástla rastlina, čo vracala v starobe mladosť a bola tajomstvom bohov. Kamene stiahli Gilgameša dolu, na samé dno mora, kde vládla tma ako v podsvetí. Šmátral rukou po dne ako nevidomí slepec, no až v poslednej chvíli, keď

mu už dochádzal dych, zacítil pichnutie ako od trňa z ruže. Ihneď zovrel dlaň a nehľadiac na bolesť rastlinu vytrhol. Nato si odrezal kamene z nôh a vynoril sa na hladinu mora.

„Uršanabi, toto je rastlina, čo dáva človeku život! Vezmem ju do Uruku, tam ju dám ochutnať starcom, tak si ju vyskúšam. Keď sám budem starý, zjem ju a vráti sa mi mladosť!“

Tak zvolal Gilgameš v nadšení, že jeho strasti a útrapy neboli márne, že dosiahol vytúžený cieľ a naveky si zabezpečil život. S radosťou v srdci sa potom vypravil s Uršanabim do mesta Uruku.

Použitá literatúra

- 1) Badegruber, B. – Pirkel, F.: Příběhy pomáhají s problémy. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-031-6
- 2) Budil, I.: Za obzor západu. Praha : Triton, 2001. ISBN 80-7254-163-3
- 3) Kaufmannová – Huberová, G.: Děti potřebují rituály. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-203-3
- 4) Turner, V.: Průběh rituálu. Brno : Computer Press, 2004. ISBN 80-722-6900-3
- 5) Zamarovský, V.: Epos o Gilgamešovi. Bratislava : Mladé letá, 1975. 66-126-75

MOŽNOSTI VYUŽITIA METÓD KOOPERATÍVNEHO VYUČOVANIA V PREDMETE SLOVENSKÝ JAZYK A LITERATÚRA

Mária Podivinská

Resumé: *Príspevok sa zaoberá vymedzením kooperatívneho vyučovania a hľadaním možností jeho využitia v predmete slovenský jazyk a literatúra.*

Kľúčové slová: *kooperatívne učenie, skupinové učenie, štruktúry poznatkov, asimilácia, akomodácia, zóna najbližšieho vývoja, literárna výchova, metódy, techniky a stratégie kooperatívneho vyučovania*

Summary: *This article aims to show how cooperative learning can be used to increase student achievement, create positive relationships among students and activate their social skills. It is focused on how to use methods and structures of cooperative learning in slovak language and literature.*

Key words: *cooperative learning, group learning, structures of knowledge, assimilation, accommodation, zone of proximal development, literary education, methods, techniques and structure of cooperative learning*

Hoci sa v dnešnej dobe zdôrazňuje význam a sila jednotlivca, každý človek je súčasťou spoločenstva ľudí, s ktorými vstupuje do rôznych typov interakcií. Jednou zo základných foriem je spolupráca ako „spoločná a naväzujúca činnosť vnútri skupiny i navonok, ktorej podmienkou je akceptácia spoločných cieľov.“ (1). Spolupráca je nevyhnutným predpokladom fungovania ľudskej spoločnosti, stretávame sa s ňou v pracovnej sfére, i vo sfére mimopracovnej, je základom rodinných, priateľských a partnerských vzťahov.

Tradičné školské vyučovanie len málo využíva možnosti, ktoré ponúka spolupráca medzi žiakmi. O význame zapojenia metód kooperatívneho vyučovania do výučby pritom jasne hovoria výsledky výskumov, realizovaných v zahraničí i u nás. Ako najväčšie prínosy kooperatívneho vyučovania sa označujú zlepšenie študijných výsledkov žiakov (zvýšenie aktivity pri učení, trvácnejšie vedomosti, zlepšenie zodpovednosti, pozornosti a disciplíny, zvýšenie motivácie k učeniu), rozvoj kritického myslenia a schopnosti riešiť problémy, nadobúdanie a rozvoj sociálnych a komunikačných kompetencií žiakov (vzájomná akceptácia, dôvera, aktívne počúvanie, konštruktívna kritika, schopnosť dospieť ku konsenzu a pod.) a v neposlednom rade podpora pozitívneho sebahodnotenia a sebadôvery žiakov.

Nechuť a nedôvera voči kooperatívnemu vyučovaniu môžu vyplývať z negatívnych skúseností, ktoré sú však väčšinou dôsledkom nesprávneho pochopenia

jeho princípov. Najčastejšími nedostatkami sú zamieňanie skupinovej práce s kooperatívnym vyučovaním, nesprávna organizácia práce v skupinách, nedostatočné hodnotenie práce tímov a chýbajúca reflexia práce v skupine. Nasledujúca časť príspevku preto venuje pozornosť opisu základných zákonitostí kooperatívneho vyučovania.

Vymedzenie kooperatívneho vyučovania

Kooperatívne vyučovanie ako koncepcia vyučovania stavia predovšetkým na spolupráci učiacich sa subjektov, ktorí vo vzájomnej interakcii dosahujú učebný cieľ. „Kooperatívne učenie je spôsob vyučovania, v ktorom študenti pracujú v skupinách, s cieľom maximalizovať svoje učenie, aj učenie každého člena skupiny. V kontexte kooperatívnych situácií sú výstupy jednotlivcov prínosom pre nich samých, aj pre ostatných členov skupiny (2).“

V tejto súvislosti treba upozorniť na nesprávne zamieňanie pojmov skupinové vyučovanie a kooperatívne vyučovanie. Skupinové vyučovanie ako organizačná forma výučby znamená rozdelenie žiakov do skupín. Rozdelenie žiakov do skupín je predpokladom kooperatívneho vyučovania. Ale nie každé skupinové vyučovanie musí byť zároveň aj kooperatívnym vyučovaním.

Ako uvádza Čížová (3), kooperatívne vyučovanie nie je rozhovor žiakov o riešení ich individuálnych úloh; ani pomoc nadanejších spolužiakov, ktorí už dokončili zadanú úlohu, tým pomalším; ani práca niekoľkých žiakov v skupine, pod ktorú sa podpíšu všetci jej členovia (negatívny jav tzv. „hitchhiker efektu“ – keď sa jeden alebo viacerí žiaci v skupine „vezú“ na práci ostatných).

Kooperatívne vyučovanie predpokladá vyšší stupeň štruktúrovanosti práce žiakov v skupinách, jasné vymedzenie úloh pre každého člena tímu.

Najznámejšie vymedzenie charakteristík kooperatívneho učenia pochádza od amerických autorov D. W. Johnsona – R. T. Johnsona (4):

1. **Pozitívna vzájomná závislosť** – individuálny úspech jednotlivých členov skupiny je spätý s úspechom celej skupiny. Kooperatívne učenie predpokladá presvedčenie o vzájomnej závislosti členov skupiny pre dosahovanie stanoveného cieľa. Každý člen skupiny má nenahraditeľnú úlohu pri dosiahnutí spoločného cieľa, zlyhaním jedného člena zlyháva celá skupina. Vzájomnú závislosť možno dosiahnuť presným vymedzením práce každého jednotlivca (napríklad pri technikách skladačiek rozdelením informačných zdrojov, kde každý žiak má časť informácie, potrebnú pre úspešné dokončenie skupinovej práce) alebo rozdelením rolí v skupine (Kasíková uvádza napr. roly koordinátora, pracovníka s informáciami, tajomníka, pozorovateľa/hodnotiteľa, reportéra, kontrolóra, propagátora, kontaktnú osobu).
2. **Interakcia tvárou v tvár** – učebná činnosť prebieha v malých skupinách s dvomi až šiestimi členmi, žiaci vykonávajú učebné úlohy v priamej interakcii, do vzájomnej komunikácie sú zapojení všetci členovia skupiny. Aj keď časť úlohy môžu žiaci vypracovať individuálne, podstatná časť učenia sa musí uskutočniť počas ich spoločnej práce. Priama interakcia umožňuje žiakom flexibilné zdieľanie názorov, vysvetlenie pojmov, odovzdávanie vedomostí ostatným členom, hľadanie riešenia problémov, vyjadrenie vzájomnej podpory medzi členmi skupiny. Väčšie skupiny sú vo vzájomnej komunikácii menej flexibilné, v rámci nich sa môže vytvoriť niekoľko menších skupín, zvyšuje sa riziko pasivity niektorých členov.

3. **Osobná zodpovednosť** – každý člen skupiny nesie osobnú zodpovednosť za svoj podiel práce v skupine, a tým sa podieľa na úspechu celej skupiny. Cieľom kooperatívneho učenia je posilnenie jednotlivca, po ukončení práce v skupine by mal byť schopný realizovať ju aj sám. Individuálna zodpovednosť môže byť podporená napríklad individuálnym hodnotením každého člena skupiny alebo náhodným výberom a zhodnotením práce jedného člena skupiny.
4. **Formovanie interpersonálnych a komunikačných kompetencií** – kooperatívne vyučovanie nevyhnutne vyžaduje, aby si žiaci osvojili kompetencie, ktoré im umožňujú vzájomnú spoluprácu. Nadobúdanie interpersonálnych a komunikačných kompetencií (vzájomná dôvera, akceptácia, jednoznačná komunikácia, vyjadrenie podpory, konštruktívne riešenie konfliktov, schopnosť prísť ku konsenzu, poskytnutie spätnej väzby, reflexia vlastnej aj skupinovej činnosti a i.) je predpokladom kooperatívneho učenia a zároveň (ako posilnenie jednotlivca a jeho schopnosti konštruktívnej interakcie s okolím) i jedným z jeho hlavných cieľov.
5. **Reflexia skupinovej činnosti** – je nevyhnutná na dosiahnutie efektívnej práce tímu. Členovia skupiny v diskusii hodnotia činnosť jednotlivých členov aj celej skupiny, oceňujú pozitívny prínos jednotlivých zrealizovaných krokov, rozhodujú o ďalšom postupe práce.

Uvedené charakteristiky sú nevyhnutným predpokladom, aby skupinová forma vyučovania mohla byť považovaná za kooperatívne vyučovanie a aby tento spôsob výučby priniesol očakávané výsledky.

Nie každá učebná činnosť je však vhodná na kooperatívne vyučovanie. Učiteľ si ho vyberá, keď je to prospešné pre učenie žiakov, pre rozvoj ich poznávacích procesov, pre ich sociálny a individuálny rozvoj. Zvlášť vhodné pre kooperatívne vyučovanie sú úlohy, ktoré presahujú schopností niektorých členov tímu, ale vo vzájomnej spolupráci s ostatnými členmi dokážu úlohu zvládnuť. Je tu využitý princíp synergie v zmysle hesla: „Ak sa spojíme, žiadna úloha nie je pre nás ťažká.“ (5). Úlohy však musia byť výzvou aj pre nadaných členov tímu, aby sa odstránil pocit využívania v role „pomocného učiteľa“ alebo „ľahúňa“. Cieľom kooperatívneho vyučovania je rozvoj a posilnenie všetkých jej členov, každý musí zo skupinovej práce profitovať. Mimoriadne vhodnými sú preto napríklad problémové úlohy, tvorivé otvorené úlohy, úlohy na náročné myšlienkové operácie (aplikáciu, analýzu, syntézu a hodnotenie), úlohy na dosiahnutie konsenzu, úlohy na tvorbu konkrétneho produktu a jeho hodnotenie, úlohy na čítanie rôznych častí textu a vzájomné učenie sa.

Sociálna podstata učenia

Argumenty na využitie kooperatívneho učenia možno nájsť v sociálnej a kognitívnej psychológii, ktoré sa zaoberajú zákonitosťami procesu učenia.

Jedinec sa vo svojom vývoji prispôbuje vonkajšiemu prostrediu, adaptáciou reaguje na jeho podnety. V procese učenia je nevyhnuté rátať so skúsenosťami žiakov, so štruktúrami poznatkov, ktoré si osvojili vo svojom doterajšom vývoji. Švajčiarsky psychológ J. Piaget hovorí o dvoch typoch procesov, ktoré zaisťujú adaptáciu jednotlivca na požiadavky vonkajšieho prostredia (6):

- **asimilácia** – nové objekty a ich vzťahy sa začleňujú do schém správania jednotlivca, do jeho doterajších skúseností, existujúca štruktúra sa obohacuje a kvantitatívne sa rozrastá,

- **akomodácia** – nastáva v prípade, keď sú nové poznatky v rozpore s existujúcimi štruktúrami a nie je možné začleniť ich. Nastáva vnútorný konflikt, nové poznatky sú anomáliou, provokujúcim prvkom. Jednotlivec sa musí rozhodnúť, či nové poznatky zamietne, alebo zrekonštruuje, prebuduje svoju doterajšiu štruktúru poznatkov. Akomodácia predstavuje kvalitatívnu zmenu poznatkovej schémy jednotlivca.

Intelektuálny vývoj jednotlivca je podľa Piageta spojený s nutnosťou konfrontácie s názorom, ktorý je v konflikte s jeho vlastným. Vo vzájomnej konfrontácii názorov a poznatkov, ku ktorým zákonite prichádza v procese kooperatívneho učenia, sú vytvorené podmienky na asimiláciu a akomodáciu poznatkových štruktúr jednotlivých členov kooperatívnych skupín.

Kooperatívne učenie nachádza svoje zdôvodnenie aj v teórii ruského psychológa L. S. Vygotského o dominantnom vplyve sociálnych vzťahov na psychický vývoj človeka. Dôležitý je najmä pojem zóny najbližšieho vývoja, ktorá predstavuje „čo dieťa dokáže len s malou pomocou dospelého, a čo čoskoro zvládne aj samostatne (7).“ Kooperatívne vyučovanie ponúka možnosť aj pre menej nadaných žiakov, ktorí s pomocou pokročilejších vrstovníkov dokážu zložiť aj náročnejšie úlohy. Algoritmy riešenia úloh zvládnutých v sociálnej interakcii sa stávajú súčasťou štruktúr poznatkov jednotlivých členov skupiny, ktorí ich vedia použiť v podobnej situácii aj samostatne. Vygotskij v tejto súvislosti hovorí o pretváraní zóny najbližšieho vývoja prostredníctvom sociálnych vzťahov na stupeň aktuálneho vývoja.

Význam spoločnej činnosti pre osobný rozvoj jednotlivca zdôrazňujú aj českí autori Čáp a Mareš: „Spoločné realizovanie činnosti umožňuje dieťaťu napodobňovať, získavať potrebné informácie, využiť inštrukcie, kontrolu a korekciu skúsenejším účastníkom činnosti. V spoločnej činnosti taktiež dieťa (i dospievajúci a dospelý) získava povzbudenie a podporu v náročnejších okamihoch. Získava uspokojenie zo spolupráce, vzájomnej pomoci, porozumenia, komunikácie, pokiaľ sa spoločná činnosť realizuje v priaznivom emočnom ovzduší (8).“

Kooperatívne učenie a literárna výchova

Koncepcia učenia ako pretvárania existujúcich štruktúr žiakovho poznania nachádza svoje uplatnenie aj v oblasti estetickej výchovy, do ktorej spadá aj literárna výchova, súčasť predmetu slovenský jazyk a literatúra.

Aj v oblasti estetického vnímania reality u žiakov existujú vlastné koncepty a kritériá, na základe ktorých pristupujú k estetickému hodnoteniu. Spravidla sa tieto hodnoty nekryjú s všeobecne uznávanými estetickými hodnotami spoločnosti. „V prípade, že estetická výchova neberie do úvahy estetickú realitu detí, pokiaľ sa objektívne a subjektívne estetické hodnoty nedostanú do konfliktu, tak aspoň existujú vedľa seba ako na jednej strane síce oficiálny, avšak z hľadiska žiaka nefunkčný obsah estetickej výchovy a na druhej strane školou nezohľadňovaný, zato však bohatý svet estetických zážitkov a hodnôt detí (9).“ Východiskom procesu približovania individuálnych konceptov žiakov a všeobecne uznávaných obsahov kultúry je rešpektovanie jedinečného žiakovho zážitku, ktorý Slavík (10) nazýva prekonceptom. Spomínaný autor tvrdí, že časť každého individuálneho zážitku je invariantná, spoločná pre všetkých ľudí istej kultúry, je preto možné ju vymedziť ako koncept, teda typický zážitkový obsah, relatívne konštantný prvok zážitku, na ktorom sa subjekty zážitku dokážu zhodnúť. Dialóg, ktorého obsahom je porovnávanie prekonceptov a hľadanie ich invariantných prvkov, má tvoriť jadro estetickej (aj literárnej) výchovy. Kooperatívne vyučovanie ponúka možnosť zavedenia tohto princípu do školskej praxe.

Aj keď rozhovor s učiteľom ako skúsenejším príjemcom kultúry má nepochybne svoje výhody, rozhovor o estetickom zážitku v skupine rovesníkov sa javí ako efektívnejší z nasledujúcich dôvodov:

- väčšia otvorenosť v malých skupinách v porovnaní so zdieľaním pred celou triedou a učiteľom,
- rovnocennosť pozícií v skupine, rovnocennosť názorov,
- odstránenie (aj nevedomenej) snahy učiteľa didaktizovať a presadzovať svoj názor.

Využitie niektorých metód, techník a stratégií kooperatívneho vyučovania vo výučbe slovenského jazyka a literatúry

Využitie prínos kooperatívneho vyučovania je možné v každom predmete. Nasledovný výpočet si robí ambíciu byť len náčrtom možností, ktoré ponúka predmet slovenský jazyk a literatúra.

Čítanie a porozumenie textu (11)

Technika je využiteľná najmä na nižších stupňoch základnej školy, jej výhodou je nenáročná organizácia. Napomáha rozvoju komunikačných zručností a porozumenia čítaného textu. Spočíva v rozdelení triedy na dvojice, ktoré čítajú rovnaký príbeh. Jeden žiak číta nahlas, po prečítanej časti príbehu ju druhý žiak prerozpráva aj s vlastným hodnotením príbehu, postáv a ich konania.

Diskusia

Je jednou zo základných metód kooperatívneho vyučovania, v literárnej výchove je využiteľná na interpretáciu napr. básne alebo iného nejednoznačného textu. Súčasťou metódy je zadanie komplexu úloh, týkajúcich sa obsahu textu, vyvolaného zážitku, formulácie názorov a postojov k zobrazenej problematike. Ich konfrontáciou majú členovia tímu prísť ku konsenzu, identifikovať spoločné prvky v individuálnych zážitkoch jednotlivých členov. Výsledky diskusie môžu byť zachytené písomne, alebo ich môžu vybraní hovorcovia konfrontovať s výsledkami diskusie ostatných skupín v celotriednej diskusii.

Ako aplikáciu možno použiť stratégiu Skladačka II /JIGSAW II (12).

Žiaci v skupinách po štyroch až piatich členoch čítajú spoločný text (v rámci literárnej výchovy poviedku alebo báseň). Následne každý žiak dostáva špecializovanú úlohu, týkajúcu sa obsahu prečítaného textu. Do úloh tejto stratégie možno zapojiť otázky z literárnej teórie a literárnej histórie, ktoré majú priamy súvis s prečítaným textom. Žiaci, ktorí majú úlohy z jedného tematického okruhu sa na stanovený čas stretávajú v expertných skupinách, diskutujú, následne sa vrátia k svojim pôvodným skupinám a učia ostatných obsah svojej témy. Po skončení procesu kooperatívneho učenia nasledujú individuálne testy, ktorých skóre sa prirába k celkovému skóre tímu.

Študijný turnaj (13)

Je to technika, ktorá využíva kooperatívne učenie a súťaž medzi študijnými tímami po 2 – 6 členoch. Je využiteľná pri opakovaní učiva alebo na upevnenie práve prebratého učiva z jazyka i literatúry. Žiaci v skupinách študujú vymedzenú časť študijného materiálu, vzájomne diskutujú o náročných miestach. Nasleduje krátky test, ktorý žiaci vypracúvajú samostatne. Body sa pričítajú k celkovému skóre tímu. V druhom kole tímy opäť študujú časť študijného materiálu a jednotliví členovia si medzi sebou vzájomne overujú pochopenie učiva. Nasleduje ďalší krátky test, individuálne skóre sa opäť prirátajú ku skóre skupiny. Študijný turnaj môže mať ľubovoľný počet kôl, skupiny musia mať medzi jednotlivými kolami priestor na štúdium a diskusiu.

Súťaž v relatívnom zlepšení tímov (STAD) (14)

Dlhodobá stratégia, v princípe podobná technike Študijný turnaj. Žiaci pracujú v heterogénnych 4– až 5–členných skupinách, ich úlohou je zvládnuť učebnú látku. Každý člen skupiny musí zvládnuť zadanú úlohu. Po skončení procesu učenia nasleduje test, ktorý je hodnotený individuálne. Do celkového skóre skupiny sa však zaratúvajú body, ktoré predstavujú zlepšenie jednotlivca oproti jeho skóre v predchádzajúcom teste. Týmto spôsobom sa eliminuje negatívny postoj členov tímu voči slabším žiakom, ktorí môžu rovnako prispieť do celkového skóre tímu ako talentovaní žiaci.

Skladačka I/ JIGSAW I (15)

Žiaci pracujú v šesťčlenných tímoch. Učivo (z jazyka, z literárnej teórie alebo z literárnej histórie) je rozdelené na šesť častí. Každý člen tímu študuje svoju časť, diskutuje o problematike v expertnej skupine žiakov s rovnakou časťou učiva. Následne sa vracia do svojej pôvodnej skupiny, učí ostatných členov skupiny svoju časť. Nasleduje hodnotenie individuálnym testovaním.

Think-pair-share (16)

Technika využiteľná na opakovanie učiva aj na zdieľanie názorov a postojov (napríklad pri čítaní literárneho textu). Učiteľ položí otázku, žiaci majú aspoň sedem sekúnd na premyslenie. Vytvoria dvojice a navzájom sa zhodnú na odpovedi. Učiteľ nakoniec vyvolá náhodného žiaka, ktorý zreprodukuje odpovede svojej dvojice. Jej využitie je efektívne, ak všetci študenti dokážu odpovedať, vychádzajúc zo svojich predchádzajúcich skúseností.

Obmenou môže byť Write Pair Share, kde žiaci v dvojiciach odpovede píšú.

Príklady otázok: Čo vieš o? Čo by si chcel vedieť o.....? Čo si myslíš o..... a prečo? Čo je podľa teba najdôležitejšie....? Myslíš si, že by mal urobiť? Prečo? Ktoré slová v texte vyjadrujú...? Povedz príklad na (synonymá, antonymá,...) k slovu....! Nájdi slová, ktoré sa rýmujú ... (so špecifickým zvukom, ...)

Numbered-heads-together (17)

Použitie tejto techniky je efektívne zvlášť pri opakovaní náročnejšieho učiva a pri úlohách, vyžadujúcich náročnejšie myšlienkové operácie, s ktorými by si niektorí žiaci sami neporadili. Študenti sa rozdelia do skupín po štyroch, každý z nich má svoje číslo. Učiteľ položí otázku. Členovia tímu „dajú hlavy dohromady“ a uistia sa, že každý člen tímu vie odpovedať. Učiteľ zvolá číslo a žiak s týmto číslom vstane a odpovie na

otázku. Príklady otázok: Nájdi a vysvetli vzťahy medzi....! Definuj..... a použi vo vete! Napíš aspoň jeden príklad na ... (porovnanie, metaforu, personifikáciu...)! Keby si mal písať o, ako by si postupoval?

Roundrobin (18)

Technika je podobná brainstormingu, Roundrobin však efektívne zapája každého člena tímu. Študenti sa rozdelia do skupín po štyroch, každý má svoje číslo. Učiteľ položí otvorenú otázku (s rôznymi možnými odpoveďami). Žiaci v skupine postupne hovoria možnosti. Ak niekto nevie pridať možnosť, keď je na rade, jednoducho pokračuje ďalší člen skupiny. Po stanovenom čase učiteľ zvolá číslo, dotýčny žiak vstane a opakuje možnosti, ktoré zazneli v skupine. V skupine mladších žiakov je možné ako vizualizáciu predávania slova využiť drobný predmet (ceruzku, zástavku, atď.) Ako variáciu je možné na literárnej výchove týmto spôsobom prerozprávať dej prečítanej rozprávky alebo poviedky (každý člen skupiny povie jednu vetu). Príklady úloh: Povedz príklady na....! Povedz, čo vieš o! Prerozprávaj príbeh! Zhrň hlavné myšlienky prečítaného! Vymenuj čo najviac nápadov, ako....! Povedz, aký dojem vyvoláva....!

Roundtable (19)

Technika je podobná technike Roundrobin, líši sa tým, že študenti odpovede vyslovia a zároveň ich píšu na jeden spoločný papier. Využíva sa vtedy, keď je dôležitá presnosť odpovedí. Z časových dôvodov nie je vhodné zadať otázku, na ktorú musia študenti odpovedať celou vetou. Študentov v rámci rozvoja jazykových zručností možno viesť k tomu, aby vyslovili celú vetu a zapísali len kľúčové slovo. Príklady na úlohy: Zapište... (napr. slová, ktoré sa rýmujú so slovom mačka; slová, ktoré súvisia s letom...)! Napíšte charakteristiky hlavného hrdinu! Zapište hlavné pojmy z tohto učiva, ktoré si myslíte, že budete potrebovať na teste!

Blind hand sequencing (20)

Žiaci sú rozdelení do skupín po troch alebo štyroch. Každá skupina dostane obálku s kartami, ktoré popisujú časti nejakého procesu (v literárnej výchove časti príbehu prečítaného diela, časti dialógu a pod.). Žiaci si ich medzi sebou rozdelia. Postupne každý z nich, bez toho, aby kartu ukázal spolužiakom, popisuje jej obsah. Členovia skupiny sa musia zhodnúť na poradí, v akom karty postupne uložia na stôl. Nakoniec poradie kariet spoločne s učiteľom skontrolujú.

Záver

Spolupráca, hoci je jednou z najprirodzenejších foriem medziľudskej interakcie, je tiež niečo, čomu sa musíme učiť. Kooperatívne vyučovanie túto možnosť ponúka. Najmä v období puberty a adolescencie, keď je mladý človek zameraný na sociálne vzťahy, je vhodné využiť možnosti spolupráce v skupine, a tým napomôcť rozvinúť zručnosti, spôsobilosti a kompetencie, ktoré sú potrebné na efektívnu prácu v skupine. Kooperatívne vyučovanie nielenže napomáha individuálnemu rozvoju každého žiaka, ale je aj dobrou prípravou na zvládnutie požiadaviek tímovej práce v profesionálnej aj v mimopracovnej sfére.

Poznámky

- (1) Dargová, In: Technológia vzdelávania, č. 10, r. 2001, s. 10.
- (2) Johnson, Johnson, and Holubec podľa Dell, D.F : Adapting Kagan Cooperative Learning Structures To Asynchronous Online Learning Communities [online]. [cit.2007-07-08]. Dostupné na internete:
<<http://dianadell.com/eportfolio/coursepapers/kaganstructuresonlineenvironment.doc>>
- (3) Čížová, M.: Kooperatívne vyučovanie. In: Pán učiteľ, r. 2006, č. 10, s. 28 –29.
- (4) podľa Kasíková, H.: Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha : Portál, 1998. 147 s. ISBN 80-7178-167-3 ; Čížová, M.: Kooperatívne vyučovanie. In: Pán učiteľ, r. 2006, č. 10, s. 28 – 29.
- (5) Kasíková, H.: Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha : Portál, 1998. 147 s. ISBN 80-7178-167-3 , s. 16.
- (6) podľa Čáp, J. – Mareš, J.: Psychologie pro učitele. Praha : Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X, s. 412.
- (7) Vygotskij podľa Čáp, J. – Mareš, J.: Psychologie pro učitele. Praha : Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X, s.197.
- (8) Čáp, J. – Mareš, J.: Psychologie pro učitele. Praha : Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X, s.198.
- (9) Held, L – Pupala, B.: Psychogenéza žiakovho poznania vo vyučovaní. Bratislava : vlastný náklad, 1995. 106 s. ISBN 80-967362-7-2, s. 83.
- (10) Slavík, J.: Pojem koncept v autonomním pojetí výchovy. In: Pedagogika, r.1995, č. 4.
- (11) Kasíková, H.: Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha : Portál, 1998. 147 s. ISBN 80-7178-167-3, s. 48.
- (12) cit. dielo, s. 62.
- (13) Silberman, M.: 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování. Praha : Portál, 1997. 311 s. ISBN 80-7178-124-X, s. 176 – 177
- (14) Kasíková, H.: Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha : Portál, 1998. 147 s. ISBN 80-7178-167-3, s. 59.
- (15) cit. dielo, s. 59.
- (16) Kagan podľa Gordon, J.: Summaries and examples by Jeanette Gordon (Illinois Resource Center, 847-803-3112) of cooperative structures from Cooperative Learning: Resources for Teachers by Spencer Kagan (800-Wee-Coop) [online].[cit.2007-07-08]. Dostupné na internete:
<http://www.thecenterlibrary.org/cwis/cwisdocs/coopstructures.pdf>
- (17) cit. dielo
- (18) cit. dielo
- (19) cit. dielo
- (20) cit. dielo

Použitá literatúra

- 1) Blažeková, Vlasta: Kooperatívne vyučovanie v škole. In: *Pedagogické rozhľady*, r. 2004, č.3, s. 21–24.
- 2) Čáp, J. – Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X
- 3) Čížová, M.: Kooperatívne vyučovanie. In: *Pán učiteľ*, r. 2006, č. 10, s. 28 – 29.
- 4) Dargová, J.: Tvorivá kooperácia vo výučbe. In: *Technológia vzdelávania*, r. 2001, č. 10, s. 10–12.
- 5) Dell, D.F : Adapting Kagan Cooperative Learning Structures To Asynchronous Online Learning Communities [online].[cit.2007–07–08]. Dostupné na internete:<<http://dianadell.com/eportfolio/coursepapers/kaganstructuresonlineenvironment.doc>>
- 6) Goran, D. – Braude, S.: Social&Cooperative Learning in the Solving of Case Histories. In *The American Biology Teacher*. Reston> Feb 2007, Vol. 69, Iss. 2, pg. 80 – 85. Vyhľadané cez databázu ProQuest 4. 4. 2007, ProQuest document ID: 1239409881
- 7) Gordon, J.: Summaries and examples by Jeanette Gordon (Illinois Resource Center, 847–803–3112) of cooperative structures from *Cooperative Learning: Resources for Teachers* by Spencer Kagan (800-Wee-Coop) [online].[cit.2007–07–08]. Dostupné na internete: <http://www.thecenterlibrary.org/cwis/cwisdocs/coopstructures.pdf>
- 8) Held, Ľ – Pupala, B.: *Psychogenéza žiakovho poznania vo vyučovaní*. Bratislava : vlastný náklad, 1995. 106 s. ISBN 80-967362-7-2
- 9) Huss, J. A.: Gifted Education and Cooperative Learning: a Miss or a Match? In: *Gifted Child Today*. Waco: Fall 2006. Vol.29, Iss. 4; pg.19–24. Vyhľadané cez databázu ProQuest 4. 4. 2007, ProQuest document ID: 1157213031
- 10) Kasíková, H.: Kooperatívni učené má väčší ambice než kooperatívni špásování: reakce na dopis Miloše Burdy. In: *Moderní vyučování*, r. 2005, s.8-9.
- 11) Kasíková, H.: *Kooperatívni učení, kooperatívni škola*. Praha : Portál, 1998. 147 s. ISBN 80-7178-167-3
- 12) Silberman, M.: *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha : Portál, 1997. 311 s. ISBN 80-7178-124-X
- 13) Slavík, J.: Pojem koncept v autonomním pojetí výchovy. In: *Pedagogika*, r.1995, č. 4.

LITERÁRNÍ VÝCHOVA PROBLEMATICKÁ? ANEB MULTIFUNKČNOST LITERÁRNÍ VÝCHOVY V DNEŠNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Ilona Pokorná

Resumé: Příspěvek uvádí očekávané výstupy jednotlivých složek předmětu Český jazyk a literatura – Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Ukazuje široký rozsah části Literární výchova ve srovnání se dvěma dalšími. Obsahuje vymezení průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu a jejich efektivní uskutečňování v literární výchově.

Klíčová slova: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova, literární výchova, očekávané výstupy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v předmětu český jazyk a literatura, vzdělávací obsah českého jazyka a literatury, průřezová témata.

Summary: The article features expecting performance of parts of the subject Czech language and literature – Communication and stylistic education, Lingual education and Literary education. The article shows wide range of the part Literary education in comparison with the two others. It contains delimitation of cross-sectional items of Framework of educational programme and effective implementation of the cross-sectional items in Literary education.

Key words: communication and stylistic education, lingual education, literary education, expecting performance of Framework of educational programme in subject Czech language and literature, cross-sectional items.

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zahrnuje bezesporu klíčový předmět Český jazyk a literatura, který vybavuje žáky takovými vědomostmi a dovednostmi, aby mohli vnímat různá jazyková sdělení, aby je dokázali dekodovat, porozumět jim a zároveň aby mohli prezentovat výsledky svého poznávání. Specifičnost předmětu Český jazyk a literatura spočívá i ve skutečnosti, že je sice ve výsledném hodnocení považován za předmět komplexní, ale i podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je „pro přehlednost rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná.“ (s. 20)

Komunikační a slohová výchova by měla žáky směřovat k těmto výstupům:

- vnímat a chápat různá jazyková sdělení
- číst s porozuměním

- kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu vztahujícího se k nejrůznějším situacím
- text analyzovat a kriticky posoudit jeho obsah
- později také posoudit formální stránku textu a jeho výstavbu

Jazyková výchova slouží žákům k:

- získávání vědomostí a dovedností potřebných k osvojování spisovné podoby českého jazyka
- rozlišování dalších forem jazyka
- přesnému a logickému myšlení, které je předpokladem jasného a srozumitelného vyjadřování
- prohloubení obecných intelektových dovedností (srovnávání jevů, třídění, zobecnění)
- pochopení jazyka nejen jako nástroje získávání informací, ale i jako předmětu poznávání

Literární výchova vede žáky k:

- poznávání základních literárních druhů prostřednictvím četby
- vystižení uměleckých záměrů autora
- formulování vlastních názorů na přečtená díla
- rozlišování literární fikce od skutečnosti
- získávání a rozvíjení základních čtenářských návyků, schopnosti tvořivé recepce, interpretaci a produkci literárního textu
- poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnoty a obohacovat duchovní život

Vědomosti a dovednosti, které by si měli žáci osvojit ve složkách komunikační a slohová a v jazykové, jsou východiskem pro složku literární, která se teprve na tomto základě může rozvíjet tak, aby v souladu s cílovým zaměřením vzdělávací oblasti vedla k individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání.

Literární výchova se ve srovnání s Komunikační a slohovou výchovou a s Jazykovou výchovou s ohledem na předložené učivo v RVP – ZV jeví jako nejnáročnější z hlediska tvorby školního vzdělávacího plánu. A to z toho důvodu, že je z těchto tří složek nejméně konkretizována, a tudíž může dojít k její největší diferenciaci v plánech jednotlivých škol týkajících se předmětu Český jazyk a literatura.

Učivo Komunikační a slohové výchovy:

- čtení – praktické (pozorné, přiměřeně rychlé, znalost orientačních prvků v textu), věcné (zdroj informací), kritické (analytické, hodnotící), prožitkové
- naslouchání – praktické (výchova k empatii, podnět k jednání), věcné (soustředěné, aktivní), kritické (objektivní a subjektivní sdělení, komunikační záměr mluvčího, zvukové prostředky souvislého projevu, prostředky mimojazykové), zážitkové
- mluvený projev – zásady dorozumívání (komunikační normy, základní mluvené žánry podle komunikační situace), zásady kultivovaného projevu (technika, prostředky nonverbální a paralingvální), komunikační žánry (připravený i nepřipravený projev, referát, diskuse)

- písemný projev – na základě poznatků o jazyce a stylu, slohových postupech a žánrech, vyjádření postoje ke sdělovanému obsahu, vlastní tvořivé psaní (výpisek, žádost, soukromý a úřední dopis, objednávka, strukturovaný životopis, popis, výklad, úvaha)

Učivo Jazykové výchovy:

- zvuková stránka jazyka – zásady spisovné výslovnosti, modulace souvislé řeči (přízvuk slovní a větný), intonace, členění souvislé řeči (pauzy, frázování)
- slovní zásoba a tvoření slov, slohové rozvrstvení slovní zásoby, význam slova, homonyma, synonyma, obohacování slovní zásoby, tvoření slov
- tvarosloví – slovní druhy, mluvnické významy, tvary slov
- skladba – výpověď a věta, stavba věty, pořádek slov ve větě, rozvíjející větné členy, souvětí, přímá a nepřímá řeč, stavba textu
- pravopis – lexikální, morfologický, syntaktický
- obecné poučení o jazyce – čeština (jazyk národní, mateřský), skupiny jazyků, rozvrstvení národního jazyka, jazyk a komunikace (jazyková norma a kodifikace, kultura jazyka a řeči, jazykové příručky)

Učivo Literární výchovy:

- tvořivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, záznam a reprodukce hlavních myšlenek, interpretace literárního textu, dramatizace, vytváření vlastních textů, vlastní výtvarný doprovod k literárním textům
- způsoby interpretace literárních a jiných děl
- základy literární teorie a historie – struktura literárního díla (námet a téma díla, literární hrdina, kompozice), jazyk literárního díla (obrazná pojmenování, zvukové prostředky poezie, rým, rytmus, volný verš), literatura umělecká a věcná (populárně-naučná, literatura faktu, publicistické žánry)
- literární druhy a žánry – poezie, próza, drama, žánry lyrické, epické, dramatické v proměnách času – hlavní vývojová období národní a světové literatury, typické žánry a jejich představitelé

Pro skutečně efektivní způsob práce je nutné, aby učitelé dobře promysleli, jak literární výchovu pojmu a jakou čítanku zvolí. Na druhé straně je eventualita různorodého přístupu v hodinách literární výchovy velkou možností pro tvořivé způsoby práce a originální výuku, která může žáky přivést k opravdovému zájmu a k rozvoji čtenářství vnímání zejména uměleckých textů jako nezbytné součásti vlastního života.

Literární výchova je zároveň díky textům, se kterými žáci pracují, také velice důležitá při tvorbě školních vzdělávacích programů jako živná půda pro naplňování ideje průřezových témat. Ta jsou prezentována jako okruhy aktuálních problémů současného světa, a tudíž se přesouvají do centra zájmu v dnešním výchovně-vzdělávacím působení. Mají formovat a rozvíjet individualitu jedince a zároveň jej činit osobou empatickou a kooperující. Průřezová témata by rovněž měla integrovat jednotlivé vyučovací předměty tak, aby žáci získali ucelený a neroztržštěný soubor vědomostí a zejména dovedností, návyků a postojů pro praktický život. V RVP – ZV jde konkrétně o tato témata:

- Osobnostní a sociální výchova – formativní působení s praktickým využitím v každodenním životě, kdy učitelem se stává žák či skupina žáků, kterým je

pomáháno najít vlastní cestu ke spokojenému životu, který je založen na dobrých vztazích k sobě samému, k dalším lidem a ke světu. Cílem je vytvoření pozitivního postoje k sobě a ke druhým, uvědomovat si významnost spolupráce a pomoci, preventivně zabránit sociálně patologickým jevům, vnímat hodnotu různosti lidí a přístupů k řešení problémů, vštěpovat si mravní zásady v lidském jednání

- Výchova demokratického občana – představuje syntézu hodnot jako je spravedlnost, tolerance a odpovědnost, je zaměřena na rozvíjení kritického myšlení, vědomí práv a povinností a porozumění demokratickému uspořádání společnosti. Cílem je aktivní postoj v životě, sebekritika, sebekázeň, samostatnost, angažovanost, posuzování společenských jevů a událostí z různých úhlů pohledu (lokální, národní, globální), respektování odlišností, asertivní jednání, pomoc slabším a nutnost kompromisů
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech – výchova budoucích evropských občanů jako jedinců zodpovědných a tvořivých, potenciálně schopných mobility a flexibility, vytváření evropské identity s respektem identity národní. Cílem je překonání stereotypů, pozitivní postoj k různorodosti a k evropským hodnotám
- Multikulturní výchova – seznamuje s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami, zároveň pomáhá více si uvědomovat vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty, seznamuje se specifiky minorit žijících ve společném státě, dotýká se mezilidských vztahů ve škole, mezi školou a dalšími společenskými institucemi. Cílem je tolerance k ostatním sociokulturním skupinám, uvědomění si vlastní identity, vnímání odlišností jako obohacení, nikoliv jako zdroj konfliktů, potírání intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu
- Environmentální výchova – vede k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí, směřuje jedince k aktivní účasti na ochraně a utváření prostředí, ovlivňuje z hlediska udržitelnosti rozvoje civilizace životní styl a hodnotovou orientaci žáků. Cílem je pochopit význam nezbytnosti udržitelného rozvoje, podnětění aktivity, tvořivosti a ohleduplnosti ve vztahu k prostředí, přispívat k utváření zdravého životního stylu, vnímat estetické hodnoty prostředí, angažovanost v ochraně životního prostředí
- Mediální výchova – elementární orientace a dovednosti v mediální komunikaci a v práci s médií, schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost, komunikační záměr. Cílem je rozvoj citlivosti vůči stereotypům a zjednodušujícím soudům o společnosti, možnost svobodného vyjádření vlastních názorů a odpovědnost za způsob jejich formulování a prezentace, uvědomění si hodnoty vlastního života a odpovědnosti za jeho naplnění

Literární výchova tedy vede nejen k získávání literárně-teoretických, historických, reprodukčních a produktivních vědomostí a dovedností, ale díky textům, které jsou při výuce interpretovány, získává ojedinělé postavení mezi předměty umožňující poskytnout žákovi široký přehled týkající se rozličných oborů. Zároveň může formovat jeho osobnost prostřednictvím takových hodnot jako je zodpovědný vztah člověka k druhým lidem, k sobě samému či k životnímu prostředí. Aby tyto možnosti byly naplněny, je zapotřebí, aby literární výchova nebyla brána povrchně jako předmět, kde si žáci pouze procvičují čtenářské dovednosti, ale aby s nabízenými texty bylo promyšleně, efektivně a přitom záživně pracováno. Na vyučujícího jsou tudíž kladeny vysoké odborné, všeobecné a pedagogické nároky. Ale právě prostřednictvím

literární výchovy lze nenásilně a smysluplně propojovat jednotlivé složky předmětu Český jazyk a literatura, naplňovat průřezová témata a upevňovat mezipředmětové vztahy.

Použitá literatura

- 1) Gavora, P.: Žiak a text. Bratislava 1992.
- 2) Chaloupka, O.: Rozvoj dětského čtenářství. Praha 1982.
- 3) Kolektiv autorů. 2004. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha 2004.
- 4) Pokorná, I.: Charakteristika čítanek pro 6. ročník základních škol. In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Olomouc 2005.
- 5) Řeřichová, V.: Výchova čtenáře v české počáteční škole. Olomouc 1999.

JAK DÁL VE VYUČOVÁNÍ SLOHU?

Milan Polák

Resumé: Autor se zamýšlí nad slohovým vyučováním po roce 1989 a pojmenovává některé tendence v jeho vývoji v širších souvislostech.

Klíčová slova: slohové vyučování, učitel českého jazyka, slohové práce, integrace, komunikační výchova, rámcový vzdělávací program, kritické myšlení, multimédia, vzdělávání učitelů

Summary: The author judges Czech language teaching in recent years and mentions some particular trends in broader relations.

Key words: Czech language teacher, Composition lesson, essay, new educational programme (RVP), integration, critical thinking, teachers education

Vyslovená otázka v titulku našeho příspěvku není pouze řečnickou otázkou, proto se budeme snažit odpovědět na ni co nejkompletněji.

V první části příspěvku se zaměříme na slohové vyučování z pohledu učitelů českého jazyka na základních školách, ve druhé části se potom budeme snažit pojmenovat některé tendence, jež se objevují v našem systému vzdělávání po roce 1989 a ovlivňují zákonitě také vyučování slohu.

Tematika vyučování slohu se objevuje v příspěvcích lingvistů a pedagogů již tradičně, často jsou proti sobě stavěny názory diametrálně odlišné. Je tomu tak například v otázce efektivit slohového vyučování.

Je samozřejmé, že nejvýrazněji ovlivňuje také slohové vyučování osobnost učitele českého jazyka, proto se zaměříme na jejich názory a budeme je konfrontovat s celkovou situací.

Jak vyplývá z výzkumných šetření (např. Polák, 2001), právě učitelé českého jazyka nemají sloh v oblibě a uvádějí následující důvody:

- náročnost slohového vyučování na invenci učitele,
- nedostatek námětů do slohového vyučování,
- časovou náročnost oprav a subjektivitu při hodnocení slohových prací,
- didaktické problémy spojené s předchozími (například obtížnou motivací žáků), výsledek slohového vyučování podle učitelů často neodpovídá vynaloženému úsilí.

Pokusíme se nyní jednotlivé problémy posoudit.

Slohové vyučování je opravdu mimořádně náročné na invenci učitele. To vyplývá mimo jiné také z toho, že **má propojovat obě složky jazyka** (mluvnici a literární výchovu), ale **nabízí také integraci v daleko širším slova smyslu, a to se všemi vyučovacími předměty.** Tato vnější integrace vyplývá z možnosti využití mezipředmětových vztahů nejenom v klasickém pojetí slohového vyučování (představují je zejména tradiční slohové útvary). Pokud totiž použijeme pro označení této složky jazyka širšího termínu *komunikační výchova* (Čechová, 1998), je záber slohového vyučování ještě širší. Toto vše klade zcela jistě nároky na učitelovy znalosti z různých oblastí lidské činnosti, ale také na užívání různorodých metod a forem práce.

Další problémy **vyvstávají ve slohovém vyučování také v souvislosti s některými pedagogicko-psychologickými poznatky**, z nichž jazykové vyučování nejvýrazněji ovlivňuje **teorie vícečetných inteligencí** (Gardner, 1999) – lingvistická inteligence je pouze jednou složkou osobnosti každého člověka a je rozvinuta u každého člověka na různé úrovni; to ovšem přináší právě ve slohovém vyučování řadu problémů; učitelé by například měli být schopni přistupovat ke každému žáku individuálně, což ovšem z různých důvodů často možné není.

Zejména v této souvislosti zaznívala v nedávné minulosti často ze strany učitelů českého jazyka připomínka, že nemají dostatek rozmanitých invenčních zdrojů pro slohové vyučování. Jaká je tedy současná situace?

Na knižním trhu se po roce 1989 objevovaly příručky věnované slohu (Jodasová, 2002), **jež většinou vycházejí ze slohových útvarů a nabízejí pro jejich uživatele řadu námětů.** Za mnohé jmenujme alespoň publikace *Sloh od šestky do devítky* (1998), *I slohu se dá naučit* (1999), *Tradiční sloh netradičně* (2000), a konečně asi nejzdařilejší publikace: *Tvořivý sloh* Zdeňka Kožmína (1995) a *Sloh* Mileny Fucimanové (1998). Právě posledně jmenovaná kniha překračuje svým zaměřením tradiční pojetí slohového vyučování a nabízí mimo jiné také řadu námětů z oblasti mluvené komunikace. Zcela logicky se objevuje tato tematika také v publikacích věnovaných dramatické výchově, z celé řady titulů uveďme například *Hry pro šest smyslů* H. Budínské (1994).

Současné učebnice českého jazyka až na výjimky neintegrují jazykové a slohové učivo (1), některé z nich ovšem **nabízí velmi dobře zpracované oddíly věnované také útvarům v minulosti nedostatečně v učebnicích propracovaným či opomíjeným.** Jako příklad můžeme uvést **učebnice z nakladatelství Tobiáš** s kapitolami věnovanými například úvaze či subjektivně zabarvenému popisu. **Z hlediska integrace a komunikační výchovy patří na našem knižním trhu mezi ojedinělé a velmi zdařilé učebnice českého jazyka z nakladatelství Fraus, které vycházejí zejména z požadavků Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.**

Také v oblasti didaktiky českého jazyka a slohu najdeme podnětné tituly: Didaktice slohového vyučování je věnován významný oddíl v publikaci M. Čechové *Čeština a její vyučování* (1998). Velmi podnětná pro učitelskou praxi jsou třídílná miniskripta vydaná kolektivem brněnských autorů pod vedením P. Hausera s oddílem věnovaným slohu (E. Minářová). V něm najdou učitelé pomoc při práci se slohovými pracemi, stejně jako v publikaci *Do světa češtiny jinak* (1993) – v ní se pokusil J. Kostečka mimo jiné také vytvořit stupnici pro hodnocení slohových prací.

Právě slohové práce znamenaly pro učitele i jejich žáky značnou zátěž a také jejich realizace na základních školách prošla v poslední době určitým vývojem.

Posledním dokumentem pro základní školu, jenž upravoval psaní kontrolních slohových prací, byly osnovy z roku 1991. Na druhém stupni byly psány čtyři (převážně školní) slohové práce ročně. Pokud si uvědomíme, že výuce slohu byla věnována jedna hodina týdně (což představuje při 33 plně odučených týdnech za rok 33 hodin slohového vyučování), byla přípravě (obvykle jedna hodina), samotnému psaní (dvě vyučovací hodiny) a opravě kontrolních slohových prací (jedna hodina) věnována (lépe řečeno obětována) podstatná část slohového vyučování (celkem 16 hodin). Byl tak posilován důraz na psaný projev, samotná komunikace byla vlastně oslabována.

První výraznou kritiku jazykového vyučování vyslovil v roce 1991 ve své publikaci *Vrátíme smysl hodinám českého jazyka?* Ondřej Hausenblas. Vyslovuje zde mimo jiné myšlenku, že účelem jazykového vyučování není nutně zvládnutí jazykového systému všemi žáky, jazykové vyučování má být založeno především na komunikačních situacích. **Každý učitel a každá škola si má vytvářet vzdělávací programy, v nichž mají být respektovány možnosti školy, žáků s využitím mezipředmětových vztahů a vhodných místních témat. Tentýž autor se později kriticky vyjadřuje také k samotnému slohovému vyučování – to je totiž podle něj orientované převážně na klasické slohové útvary, které se ovšem v čisté podobě v reálném životě takřka nevyskytují,** a navrhuje proto hovořit spíše o slohových postupech. Jiní autoři (např. M. Čechová) hovořili o nutnosti integrace slohového vyučování a komunikační výchovy.

Obě tyto tendence se postupně promítaly také do práce učitelů na základních školách. Na většině škol tak píší po dohodě učitelů s vedením již méně kontrolních slohových prací (obvykle dvě ročně), učitelé se snaží také při volbě zpracovávaných témat vycházet především ze zájmů žáků a aktuálních problémů.

Více času je věnováno cvičným pracím a jiným projevům a aktivitám žáků. Mnohem častěji také volí učitelé různorodé metody například z oblasti kritického myšlení, v souvislosti se slohovým vyučováním jde nejčastěji o tzv. volné psaní. Jeho účelem není vytvoření dokonalého slohového útvaru, ale především rozvoj fantazie a tvořivosti žáků. **To vše se děje souběžně se snahou o integraci slohového vyučování do nových rámcových programů základních škol.**

Souběžně s těmito tendencemi se nabízí učitelům nejenom ve vyučování českého jazyka a slohovém vyučování využití multimédií a internetu. Na druhou stranu je třeba připomenout fakt, že zejména učitelé českého jazyka se využití těchto prostředků často vyhýbají, někdy se **hovoří o nigramotnosti učitelů** v této oblasti. Přístup k internetu a možnost práce s počítačem by ovšem měla být pro učitele samozřejmostí již také proto, že **mnohá nakladatelství nabízejí jako součásti didaktických textových komplexů (učebních textů) také CD s doplňujícími cvičeními a informacemi či ukázkami, na internetových stránkách některých nakladatelství (například Tobiáš a Fraus) potom najdeme cvičení k učebnicím.**

Pokud si uvědomíme naznačené tendence v širších souvislostech, je pro celý systém našeho vzdělávání nezbytně nutné zajistit celoživotní vzdělávání učitelů. Vysoké školy připravující učitele musí na tuto situaci reagovat nejenom změnou obsahu oborových didaktik (v našem případě didaktiky českého jazyka), ale také inovací učebních plánů.

Poznámky

(1) Tuto integraci učitelé z různých důvodů odmítají, podrobněji Polák, 2001.

Použitá literatura

- 1) Budínská, H.: *Hry pro šest smyslů*. Praha: 1994.
- 2) Čechová, M.: *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN, 1998.
- 3) Fucimanová, M.: *Sloh* Praha: Fortuna, 1998.
- 4) Frantlová–Bláhová, R.: *I slohu se dá naučit*. Olomouc: 1999.
- 5) Gardner, H.: *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999.
- 6) Hanzová a kol.: *Sloh od šestky do devítky*. Praha: Fortuna 1998.
- 7) Hausenblas, O. *Vrátíme smysl hodinám českého jazyka?* Zbuzany: 1991.
- 8) Hauser, P. a kol. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ (tři díly)*. Brno: MU 1994.
- 9) Jodasová, H. *Vyučování slohu tradičně, nebo netradičně?* In: *Netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: UP 2002, s. 80 – 85.
- 10) Kostečka, J. *Do světa češtiny jinak: didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi*. Jinočany : H & H, 1993.
- 11) Kožmín, Z.: *Tvořivý sloh*. Praha: Victoria Publishing, 1995.
- 12) Polák, M. *Učitel českého jazyka v podmínkách současné základní školy*. Olomouc: UP 2001.
- 13) Seifertová, A.: *Tradiční sloh netradičně*. Praha: 2000.

VYUŽÍVANIE LEXIKÁLNYCH VÝRAZOVÝCH PROSTRIEDKOV V SLOVENSKEJ PUBLICISTIKE

Jozefína Porubcová

Resumé: *Príspevek pojednáva o výskytu lexikálnych jednotiek používaných športovými novinármi v žurnalistike, vlivu týchto jednotiek na kulturu jazyka a slovnú zásobu našich žiakov a študentů (pozn. red.).*

Kľúčové slová: *lexikálne jazykové prostriedky, publicistický štýl, športová terminológia, výskyt neologizmov, metafora, personifikácia a metonymia v publicistike, šport a mladí ľudia*

Summary: *The paper Usage of lexical units in Slovak journalism deals with occurrence of lexical units in journalism, units used by sport journalists and their impact on language culture and vocabulary of our pupils and students. In conclusion of the paper the author suggests some didactic methods intended for Slovak language lessons and practice to improve and enlarge student's vocabulary not only in standard language but even in international units, neologisms and other lexical units.*

Key words: *lexical and language means, publicistic style, sport terminology, occurrence of neologisms, metaphor, personification and metonymy in journalism, sport and young people*

Cieľom môjho príspevku je poukázať na možnosti využívania lexikálnych výrazových prostriedkov v publicistike a ich vplyv na rozvoj slovnej zásoby a jazykovej kultúry žiakov a študentov.

Úlohou publicistiky je informovať a prinášať vecné informácie z oblasti spoločenského, politického, hospodárskeho, kultúrneho doma i v zahraničí. Médiá chcú získať a presvedčiť adresáta o správnosti svojej argumentácie, prostredníctvom svojho textu publicista ovplyvňuje, formuje jeho postoje a názory.

Tento proces ovplyvňovania a získavania verejnosti je v podstate komunikačný proces. Publicistické texty sú špecifické v tom, že autor nepodáva iba vecnú konkrétnu informáciu, ale prostredníctvom jazyka, výrazových prostriedkov ovplyvňuje postoje čitateľov, poslucháčov a divákov.

Publicistika má obrovský vplyv na mladých ľudí. Novinári, moderátori, komentátori v publicistike sú si vedomí svojej funkcie. Snažia sa zapôsobiť na poslucháčov, informovať ich, propagovať, ale aj motivovať.

O pestrosti využívania lexiky v publicistickom štýle chceme poukázať a čerpať z oblasti športu, pretože šport ako taký má veľký vplyv na dospievajúcu mládež a má aj výchovnú funkciu.

Každý športový novinár si vyberá starostlivo jazykové prostriedky, aby dosiahol svoj predpokladaný cieľ a požadovaný efekt. Športový text má svoj obsahovo-tematický rozmer, ktorý má autor podať adresátovi v objektivizovanej podobe. Objektívnosť a faktografickosť športových informácií sa posilňuje aj cez jazyk. Jazyk má veľkú silu, vety sú spravidla jednoduché, enumeratívne, hodnotiace výrazy sa takmer nevyskytujú.

V našom príspevku sa budeme venovať predovšetkým lexike a výskytu slov v športovej terminológii.

VEEMI SILNÉ ZASTÚPENIE V ŠPORTOVEJ TERMINOLÓGII MAJÚ:

1) **neologizmy**, slová, ktoré sa začínajú vyskytovať až v poslednom desaťročí. Neologizmy, ak sa vhodne využívajú, rozvíjajú slovnú zásobu a pomenúvajú veci čo najkratším spôsobom. Najviac sa ich dostalo do športovej terminológie práve preberaním z cudzích jazykov, predovšetkým z angličtiny: moderátor, biatlonista, kouč, golman, windsurfing, hobby, tím, trend, analýza, Šatanov hetrik, biatlon a pod. V ostatných rokoch možno povedať, že slová z angličtiny ovplyvňujú do väčšej miery športovú terminológiu a otvorenie sa svetu aj v tejto oblasti. Preto je dôležité, čo sa v posledných rokoch pozitívne prejavuje medzi športovcami, ale aj v športových reláciách, že športoví komentátori ovládajú angličtinu, čo umožňuje aj hľadanie adekvátnych pomenovaní na označenie nových javov, disciplín, podujatí, športov, a že sa často stretávame v športovej terminológii s anglickými pomenovaniami, prípadne skratkami, ktoré označujú viacslovné pomenovanie. Preto zavádzanie športových výrazov v angličtine má svoje opodstatnenie už aj preto, že uľahčuje medzinárodnú komunikáciu medzi športovcami.

2) Niektoré nové slová v športovej terminológii vznikli aj **tvorením slov z domácich základov**: presilovka, palubovka, vyklápačka, disciplinárka, lyžovačka, registračka, zjazdovka, ďalej skladaním: stredopoliar, vodnopoliar, duatlonista a pod.

3) Kvôli pohotovej komunikácii a úspore výrazu sa tvoria aj v tejto oblasti nové **skratky a značkové slová**: SZLH, TJ, HC, AC Miláno, UEFA, FIFA a pod, ktoré sa vyslovujú ako iné slová a mnohé dokonca možno tvarovo zaradiť k niektorému skloňovaciemu typu. FIFA rozhodla (ž. r.), HC klub Slovana odchádzal (m. r.) do Mníchova a pod.

4) V športovej terminológii môžeme pozorovať aj silný výskyt **odborných výrazov(názvov)**, čo súvisí s tým, že aj v športovej terminológii treba pomenovať isté veci v texte presne a jednoznačne. Používanie odbornej terminológie je nevyhnutné a má silné zastúpenie v športovej terminológii: 100m znak, lutz, motýlik, ofsajd, singlová trať a pod.

5) Veľmi častými lexikálnymi prostriedkami sú tie slová, ktorými sa prejav osobne motivuje. Emocionálnosť je citové zafarbenie vyjadrovacieho prostriedku a zároveň je aj expresívne. **Eufemizmy** sú slová, ktoré v športovej terminológii, a nielen v nej, pomáhajú zjemňovať slová a výrazy pre neprijemné a drsné veci. Napr.: opustil farby nášho klubu (namiesto vyhodili ho), nenašlo sa preňho miesto v základnej zostave (je slabý), celú sezónu sedel na lavičke (nedostal možnosť hrať), klub mu nepredĺžil zmluvu (nechcú ho) a pod.

Na druhej strane sú aj slová opačného významu, ktorými sa zveličuje chyba alebo nedostatky športovcov, sú to **dysfemizmy, pejoratíva a vulgarizmy**. V športovej terminológii je ich výskyt pomerne malý a nemal by mať silné zastúpenie v publicistickom štýle. Stáva sa, že pri citovom zaujatí sa vyskytne slovo ako leňoch, ťarbák, hráči pôsobia ťarbavo – sú pomalí, má dlhé hnáty a pod.

Častejšie sa však vyskytujú slová zdrobňujúce (**deminutíva**), ktoré pomenúvajú malé drobné veci alebo osoby: tenká, ľahká ako pierko, kolík, loptička, rúčka, ale aj

pomenovania vlastností dejov: trošička vyšší, tenučko. Expresívne slová využívajú autori textu na vyjadrenie osobného vzťahu. Autor musí mať jemný cit na to, aby vedel, kedy ich môže použiť.

6) Na pomenovanie jedinej veci, deja alebo stavu sa často používa v športovej terminológii viacej slov spojených do jedného celku, teda **frazeologizmy**. Zachytila som tieto príklady na frazeologické zrasty, napr.: má v rukách trójskeho koňa, hodil hráča cez palubu, uplietol bič na súpera, hráči ťahajú za jeden povraz, tréner vyčistil hráčom žalúdok, tréner stúpil hráčom do svedomia, chytiť rozum do hrsti, hráči Slovana zaspali na vavrínoch, rúbali vysoko, súper vypálil protihráčom rybník a pod.

7) Častým používaním združených pomenovaní vznikajú v športovej terminológii **novinárske kliše**: Drvivá väčšina hráčov, Slováci pripravili slovenským hokejistom búrlivé ovácie, neutíchajúci potlesk, mobilizovať hráčov, zvyšovať aktivitu, mať drvivú prevahu, nevyčerpatel'ný zdroj energie, sily a húževnatosti, neochvejne ísť za svojím cieľom, smelé plány, lacný gól a pod.

8) V športovej terminológii sa vyskytujú často **multiverbizované slová**: Hráči vyjadrili súhlas s trénerom (súhlasili), funkcionári urobili analýzu súčasného stavu družstva (analyzovali), podali Slovenskému zväzu ľadového hokeja správu, uskutočnili dohodu (dohodli sa), požiadal o prestup (prestúpil) a pod.

Oproti multiverbizácii sa vyskytuje pomerne často športovej komunikácii aj **univerbizácia**: palubovka, presilovka, spiatočka a pod. Tieto univerbizované slová sa v športovej terminológii vyznačujú presnosťou.

9) V slovníku športových pracovníkov pozorujeme aj **výskyt tzv. okrídlených výrazov a citátových výrazov** (používajú sa v pôvodnej podobe), napr.: nevešajte hlavu, chlapci, kocky sú hodené, hrať otvorenú hru, s jedlom rastie chuť, posledný mohykán, po zápase bolo vidieť slzavé údolie a sklamanie. Citátové výrazy: in medias res, fair play, happy end, cez prekážky k víťazstvám, k hviezdám.

10) Musíme konštatovať aj **výskyt nespisovných výrazov**, ktoré sa využívajú, napr. v užšej športovej skupine, prípadne v rozhovoroch, interview s trénermi a hráčmi klubov. Ide o prevzaté slová a zväčša prispôbené slovenčine: finišovať, šanoval súpera, veľa bohemizmov: zbalit' si švestky, ježkove oči, zízal, vybral si túto variantu, hráči sú v pohode není, za 1., za 2., medaile, zbalíme krám a pod.

11) V tejto súvislosti treba spomenúť časté **využívanie metaforických slovies**: Hráči vysánkovali trénera, vyboxovali si vyššie prémie, obuli sa do Vengloša, Adamec zvozil hráčov, opečiatkoval brvno, vyprášil mu betón, vymietol pavučinu (dal do vinkla gól – hovorové slovo), vydolovali tri body, otestoval tvrdosť mantinelu, za lístkami na zápas Grécko – Portugalsko sa len tak zaprášilo.

12) Výskyt **dialektizmov** v slovníku športových moderátorov a redaktorov je nižší, ale napriek tomu sa stretávame s nimi aj na obrazovkách televízie, hlavne v športových prenosoch. Časté sú výrazy: proste (jednoducho), dal si vlastenca, postúpil z béčka Slovana do áčka a pod.

Veľkú zásobu slangových slov predstavuje športový slang: kontrovať, narážачka, nožničky, kanonier, zadák, rybička, osobka, registračka, ľavačka, panenkovská jedenástka, robinsonáda a pod. Mnohé z týchto výrazov prenikli i do spisovného jazyka (ľavačka, registračka).

13) **Výskyt prívlastkov** v športovej terminológii má svoje opodstatnenie a zastúpenie a plní estetickú funkciu: búrlivé ovácie, oslavy v Grécku, medailová radosť, strieborný medailista, zlatý gól, žičlivé prostredie, národný hrdina, Gréci uctieľajú novodobých bohov, horkokrvní, temperamentní Gréci.

14) Základným štýlotvorným princípom dobrého športového textu je pestrý výber výrazových prostriedkov a najviac možností pre takýto výber dáva práve

synonymia. Pomocou synonymie sa sleduje variabilizácia textu, zovšeobecňovanie alebo zhrnutie. Text sa štylisticky zafarbuje. Výskyt synonym v športovej terminológii je veľmi častý, napr.:

- na ihrisku vládne zmätok, neistota, chaos,
- hráči sú nesústredení, nervózni, podráždení,
- vsietil pekný, krásny, nádherný gól,
- brankár, golman,
- tréner, kormidelník Slovana,
- hrubosť, surovosť na ihrisko nepatrí,
- funkcionár, predseda Slovana,
- pod Akropolou zavládlo búrlivé, neutíchajúce nadšenie,
- veľké, obrovské sklamanie Portugalcov,
- kvalitný, dynamický, ofenzívny futbal,
- múdro a trezливо postupovali,
- krásny, tvorivý európsky šampionát je za nami,
- je to úžasná, neopakovateľná chvíľa.

Synonymia sa využíva v ústnom prejave:

a) **na estetizáciu textu**, napr. pri opise prostredia, kde sa odohráva športové podujatie: nová lesknúca sa ostravská hala, alpskí velikáni nás vítajú v nádhernom bielom šate.

b) **na gradovanie výrazu**. Športový redaktor využíva synonymické výrazy, no jeho informačné jadro je v podstate rovnaké: Naši priaznivci hokeja, naši mladí fanúšikovia očakávali našich hokejistov na letisku a netrpezливо postávali.

c) **ako prostriedok zafarbujúci text**: Hráči do 21 rokov si so záujmom prezerajú nové, novučičké hokejky.

Pri využívaní synonymie v športovej terminológii treba povedať, že čím viacej synonymných prostriedkov sa vyskytne v jazyku športového moderátora, príp. hlásateľa, tým sú väčšie predpoklady pre jeho bohatú a pôsobivú štylizáciu a vyjadrovanie. A nato by mali športoví moderátori myslieť už pri tvorbe a štrukturovaní pripravovaného športového textu, materiálu, s ktorým idú do vysielania, do novín a pod.

15) **Antonymá** majú pomerne silné zastúpenie v športovej terminológii, pretože slovo anti má význam proti a v športe sú väčšinou hráči pri a proti sebe, môžeme povedať, že sú vo vzťahu k súperovi v opozícii: hráč–protihráč, domáci – hostia, hrali dobre – zle, kúpili – predali, ľavák – pravák, ľavačka – pravačka, draho – lacno, mladý – starý, veselý – smutný, začiatok – koniec zápasu. Antonymá sa využívajú aj tvorením zložených výrazov z protikladných typov: Bil hlava–nehlava, ani sem, ani tam, hrali na život a na smrť, behali hore–dole a pod.

16) Veľmi často sa v športovej terminológii využíva **metafora**, **personifikácia** a **metonymia**, čiže prenášanie významu. Metafora je silný subjektívny výrazový prostriedok, ktorý dáva textu ďalšie dimenzie a hyperbolizuje niektorý jeho detail: Nohy neslúžia (personifikácia), koreň veci, vítal nás celkom iný obraz, ako sme si predstavovali, tancujú končiare alpských velikánov, kormidlo drží v rukách Adamec, Hantuchová si skriži rakety s Ruskou Zvonarevovou, bezhlasé slzy, mlčanie po zápase bolo vo vzduchu, má dobrú mušku, nemali svoj deň, rozhodca je pán na ihrisku, dirigent, režisér hry, strelil gól matematickou presnosťou Pytagora, extra porcia, nadstavovaná torta (predĺžený hrací čas), poklona pre Grékov, 1. miesto Grékov je v správnych rukách, slovo dostane Merčiak, Grékov čaká olympiáda, nálada sa dostala do bodu varu, nový grécky Zeus, lúčime sa so všetkými, ktorí venovali svoj čas futbalu, Gréci nabúrali program novinárom, ktorí chceli uloviť zlatých hráčov, život sa vracia do

normálnych koľají a pod.

Metonymia je založená na využívaní spríbuznených významov: v družstve nebolo opory, Púchov vyhral. Pod Tatrami sa oslavuje (v Poprade). Miláčikovia hokeja sa vrátili. Najväčším úlovkom pre Slovan je Višňovský. Funkcionári Slovana s ním uzatvorili zmluvu, a tým si udržali práva na Višňovského (okrem metonymie pozorujeme aj multiverbizáciu – udržali si práva). Brankár Vencel mal dobre nastavené tyče (súperi nemohli dať gól). Zlatí Gréci, poklona pre Grékov. Grécko dalo zlatý gól. Gréci majú zlaté nohy. Grécko oslavuje, Portugalsko smúti. Za 8.000 lístkami sa len tak zaprášilo. Po prvom góle sme sa už nedostali na vrchol.

Metonymiou sa výraz dynamizuje. Pomerne často sa využíva v športovej terminológii aj **prirovnanie**. V prirovnaní sa blízkosť javov explikuje, a preto je menej dynamické, ako napr. vlastná metafora: pomalý ako slimák, pohyblivý ako rybička, po prehre nastalo ticho ako v hrobe, deravý ako ementál, rútil sa ako tank, ľahký ako pierko, hrajú ako o život, je to ako rozprávka, vrchol Olympu, chráni protihráča ako oko v hlave, slabý ako mucha, urastený ako jedľa (Chára).

18) Veľmi časté je aj **opakovanie výrazových prostriedkov a enumerácia**. Veci, vlastnosti alebo deje sa vymenúvajú za sebou: Nejde a nejde streliť gól; nedarí sa a nedarí sa; hru, hru musíme sledovať, chlapci; prišiel hráč, hráč neobyčajne skúsený; medailu, medailu si želáme, všetci. Želáme si, aby sa naše kluby, Slovan Bratislava, Matador Púchov, FC Ružomberok.....sa stali európskymi klubmi.

Silným prostriedkom je gradácia: Chlapci, veríme vám, veríme, lebo vás poznáme ako dobrých, húževnatých hráčov.

19) Pomerne časté v športovej terminológii je **využívanie hovorových prvkov** v športových prejavoch, hlavne pri komentovaní športových prenosov: Nenachytal ho na hruškách; kopol pánu bohu do okien; pred očami sa mu zažltlo, začervenalo; obul si strelecké kopačky; to bol nákup, družstvo prehralo; vypálil mu rybník; zrátal mu všetky rebrá; neustále mu dýcha na chrbát; zvalil všetko, čo mu stálo v ceste; vydolovali tri body; mal v nohe dynamit; Grécko je hore nohami; postavil vysoko latku a pod.

V mojom príspevku som si všimla iba problematiku využívania lexikálnych výrazových prostriedkov v športovej terminológii. Okrem lexikálnych výrazových prostriedkov by sa žiadalo v prejavoch športových moderátorov v budúcnosti zachytiť aj využívanie gramatických výrazových prostriedkov, konkrétne využívanie gramatických kategórií slovných druhov, využívanie modálnosti, vetných členov, súvetí, ale aj expresívnych konštrukcií v syntaxi, ako sú elipsy, vytýčené vetné členy, osamostatnené vetné členy. Dôležitú funkciu má aj zvuková stránka a mimojazykové výrazové prostriedky, ktoré pôsobia v symbióze s jazykovými výrazovými prostriedkami a pre športového redaktora, hlavne v televízii nie sú zanedbateľné. Práve naopak, ide o obraz, pri ktorom si divák všimá nielen to, čo sa povie, ale aj to, ako sa to povie a podá.

Na základe uvedených poznatkov využívania lexikálnych prostriedkov v športovej terminológii môžeme navrhnúť a odporučiť pre učiteľa slovenského jazyka niektoré postupy práce so žiakmi a študentmi priamo na hodinách slovenského jazyka.

1. Učitelia slovenského jazyka by mohli, hlavne pri žiakoch, ktorých zaujíma šport a je ich nemálo, ale aj slabších žiakoch, získať cenné výsledky a poznatky o žiakoch. Učiteľ materinského jazyka by sa na hodinách gramatiky mohol upriamiť na športové záujmy žiakov – napr. nájsť vhodný článok v športovom časopise a v tomto športovom texte by mohli žiaci robiť slovný rozbor, vetný rozbor alebo tvoriť slohové práce na témy, ako sú napr.: Môj vzťah k športu. Lyžovačka. Ako trávim víkendy a voľné dni. Je čas prázdnin a oddychu. Opis ihriska. Reportáž zo športového prenosu a pod.

2. Ako motivačný a tvorivý prvok na hodine gramatiky a slohu by sme mohli, hlavne so

slabšími žiakmi, urobiť veľmi veľa nielen pre zvýšenie sebavedomia slabších žiakov, ale aj pre jazykovú kultúru a rozvoj slovnej zásoby našich žiakov. Ak žiak pozná významy slov ako singlová trať, impozantným spôsobom, skúsený kouč, je schopný osvojiť si aj domácu lexiku primerane veku a schopnostiam, ale aj gramatické pravidlá v požadovanej miere a ich praktické využitie na hodinách, ale aj v bežnom živote. Inventár výrazových prostriedkov v športovej terminológii je veľmi široký a má uplatnenie aj v iných oblastiach spoločenského života, nielen v športe. Žiak je živý, tvorivý a v tomto období formovateľný, s ktorým treba citlivo, pomaly narábať a pri tvorbe komunikácie, textu využívať všetky poznatky z lexikológie, ale aj z morfológie a zo syntaxe.

3. Učitelia by mohli na hodinách slovenského jazyka poskytovať dostatok komunikačných situácií, napr. z oblasti športu, poskytovať pre žiakov tzv. námety a pod vedením učiteľa nacvičovať komunikačné zručnosti bez väčšej teoretickej prípravy, napr. porozprávať zážitky z futbalového zápasu, pozvať aktívneho športovca na besedu, urobiť plagát s pozvánkou na besedu, pripraviť pozvánku na športové podujatie a pod.. Takouto praktickou činnosťou získa učiteľ mnohými pokusmi skôr komunikačné zručnosti ako systematickým štúdiom teoretických poznatkov. To však neznamená, že by nemal pracovať aj s poznatkami z jazyka.

Žiaci v tomto veku sledujú pomerne často športové prenosy a dobre ovládajú športovú terminológiu. Je teraz na športových redakciách, aby sa správnej športovej terminológii venovali naďalej a intenzívnejšie, pretože športoví moderátori vplývajú na rozvoj slovnej zásoby žiakov a študentov, obohacujú ju o nové výrazy a pomáhajú formovať rečové návyky žiakov v pubertálnom veku a v období adolescencie. Oni vplývajú nielen na rozvoj slovnej zásoby, ale pomáhajú aj pri zvyšovaní jazykovej kultúry našich žiakov. Správna výslovnosť, spodobovanie, správna artikulácia patria medzi základné výslovnostné priority. Vieme, že v tomto období sa slovná zásoba rozvíja najrýchlejšie a žiaci na seba naberajú najviac poznatkov a vedomostí zo všetkých oblastí spoločenského života. Väčšina žiakov aj aktívne športuje, čo vo veľkej miere umocňuje aj vzťah žiakov k športu ako takému.

Pri sledovaní športových prenosov a počúvaní športových relácií žiaci fixujú slovnú zásobu a osvojujú si uvedenú terminológiu. Ich reč sa aj pomocou športovej terminológie obohacuje a rozširuje. Pozitívne je, že si obohacujú svoje poznatky nielen o našu spisovnú slovenčinu, a o to nám hlavne ide, ale aj internacionalizmy vplývajú na kultúru prejavu našich žiakov a študentov. Otvorenie sa svetu a vstup do Európskej únie nám umožňuje v prejavoch spoločenského života využívať nové výrazy, ktoré do nášho jazyka vstupujú. Jazyková kultúra mladých ľudí je ovplyvnená spoločenským, politickým i kultúrnym životom spoločnosti. Slovná zásoba vychádza z potreby spoločnosti. Treba však, aby sme aj napriek silnému vplyvu neologizmov, hlavne slov z angličtiny, dbali na správnu jazykovú kultúru nášho jazyka a v takých prípadoch, kde môžeme použiť slovenské slovo, nepoužívali cudzie výrazy – najčastejšie anglicizmy: golman, ale brankár, hokejový tím, ale hokejové družstvo, hobby – záujem a pod., a tak posilňovať využívanie našich domácich výrazových prostriedkov. Aj v športovej terminológii sa pričasto vyskytuje veľa cudzích slov a mnohokrát sa preberajú tieto slová bez náležitého odôvodnenia.

Musíme si uvedomiť, že športové prenosy, správy sú určené širokej verejnosti, a preto by mali byť slová, vety, slovné spojenia, texty zrozumiteľné pre každého príslušníka slovenského národa. Prenikaniu cudzích slov do nášho jazyka sa nevyhneme, prináša ich rozvoj vedy a techniky. Je pravdou, že cudzie slová neochudobňujú slovnú zásobu spisovného jazyka, ale rozširujú ju o nové výrazy. Je veľmi potrebné v tejto súvislosti povedať, že učitelia slovenského jazyka by mali na

hodinách naučiť žiakov pracovať so slovníkmi cudzích slov a naučiť ich cudzie slová využívať, ale zároveň poukazovať na význam, synonymiu cudzieho slova, ale aj na gramatické pravidlá a zákonitosti v našom jazyku. Tým dosiahneme, že sa bude intenzívne rozvíjať aj slovná zásoba spisovnej slovenčiny.

Nám ide o to, aby sa intenzívnejšie rozvíjala predovšetkým slovná zásoba spisovnej slovenčiny a aktívny, tvorivý vzťah príslušníkov národa k svojmu jazyku. A tak športovní novinári, moderátori, redaktori, učitelia a všetci tí, ktorí pôsobia pri formovaní mladých ľudí a ktorí v tejto oblasti pracujú, by mali ešte intenzívnejšie, hlavne v dnešnom období úpadku slova, prispievať k posilňovaniu a stabilite spisovnej slovenčiny a k zvyšovaniu úrovne jazykovej kultúry mladých ľudí.

Použitá literatúra

- 1) Vaňko, J.– Kráľ, Á. – Kralčák, L. Jazyk a štýl súčasnej slovenskej publicistiky. Nitra: UKF, 2006.
- 2) Mistrík, J.: Štylistika. Bratislava: SPN, 1985.
- 3) Porubcová, J.: Slohová výchova v základnej škole. Bratislava: Metodické centrum, 2001.
- 4) Findra, J.: Jazyk, reč, človek. Bratislava: Q111, 1998.

K VYUŽITÍ AUTENTICKÉHO JAZYKOVÉHO MATERIÁLU VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA

Lucie Radková

Resumé: *Jednou z možností, jak žákům zpestřit výuku mateřštině, jak jim naznačit praktický význam osvojených poznatků, jak je nenásilně podnítit k uvědomělému přemýšlení o jazyce, je umožnit jim, aby pracovali s autentickým jazykovým materiálem, který si sami v terénu opatřili. Příspěvek pojednává o reálném sociolingvistickém výzkumu provedeném v národnostně a jazykově smíšeném prostředí českého Těšínska.*

Klíčová slova: *autentický jazykový materiál, sociolingvistický výzkum, výzkumná metoda, dotazníková metoda, respondent, jazykové specifikum místa bydliště, národnostně a jazykově smíšené prostředí, české Těšínsko*

Summary: *One of the ways how to support illustrativeness of mother language teaching, to indicate the meaning of acquired knowledge and to connect theory with practice, is working with current language material collected by pupils themselves during their field work. Pupils from higher year-classes at elementary schools are likely capable to make a simple sociologic & linguistic research under an appropriate guidance of their teacher and to welcome an opportunity to learn methodological principles of scientific investigations, field work and possibilities of following evaluation of genuine lexical corpus achieved.*

Key words: *genuine language material, sociologic & linguistic research, field investigation, respondent, questioning method, questionnaire form, language specific in the place of residence, Czech Tesinsko, multinational and multi-linguistic environment*

Není pochyb, že čeština představuje od počátku školní docházky předmět klíčový. Žáci opouštějící základní školu mají za sebou devět let a před sebou většinou další čtyři roky systematické jazykové, komunikační a literární výchovy a je nezbytné je v hodinách mateřštiny přesvědčit o nutnosti kontinuálního získávání poznatků z českého jazyka, o užitečnosti a reálné využitelnosti předmětu v běžné komunikační praxi.

Abychom docílili výše zmíněného, je nutné se v souvislosti s věkem žáků a jejich dosavadními znalostmi o jazyce neustále zamýšlet nad výběrem vhodných metod, tzn. způsobů, jak žáky v hodinách českého jazyka zaujmout, nenudit, rozšířit staré a zpřístupnit nové učivo. Je žádoucí, aby školní mládež díky jazykové výuce postupně dospěla k vnímání jazyka coby otevřeného, dynamického jevu, nikoliv však jevu bezbřehého a neuchopitelného.

Jednou z možností, kterou lze podpořit názornost vyučování mateřštině, naznačit praktický význam osvojených poznatků, propojit teorii s praxí, posílit motivaci a někdy

taky budoucí profesní orientaci některých jedinců, je umožnit žákům, aby pracovali s autentickým jazykovým materiálem, který si sami v terénu opatřili.

Když jsem se zamýšlela nad způsobem, jak žákům vyšších ročníků základní školy zpestřit výuku mateřštině, jak je nenásilně podnítit k uvědomělému přemýšlení o jazyce, inspirovala jsem se specifikem prostředí, ze kterého sama pocházím, českým Těšínskem. Vzhledem ke skutečnosti, že se jedná o území, které je obývané občany většinově české a menšinově polské národní orientace, se tato oblast díky své mnohojazyčné povaze vyznačuje takovými jazykovými zvláštnostmi, s nimiž bychom se jen stěží setkali v prostředí monolingvním (1). V takovémto prostředí, ve kterém se v běžné verbální komunikaci střídají jednotlivé kódy, lze získat cenný jazykový materiál, který nabízí pohled na jazyk z různých perspektiv.

Dříve než přistoupím k tomu, jak žáky ke sběru jazykového materiálu motivovat, jak je naučit ho excerpovat, jak je seznámit s metodologickými základy vědeckého bádání apod., považuji za nezbytné jazykovou situaci na českém Těšínsku stručně charakterizovat. Popisované území, které tvoří dřívější karvinský a frýdecko-místecký okres, se nachází v Moravskoslezském kraji. Tato hustě osídlená průmyslová oblast zaujímá rozlohu asi 805 km² a leží v česko-polském pohraničí v podélném pásmu vymezeném na jihovýchodě obcí Mosty u Jablunkova a na severozápadě městem Bohumín. V české odborné literatuře se v souvislosti s tímto územím objevuje termín polsko-český smíšený pruh (Bělič, 1972, s. 307) a místní dialekt byl již dříve označen jako východolašské nářečí (Kellner, 1946 a 1949). V polské literatuře je tato oblast často nazývána slovem Zaolzie, jelikož se z polského pohledu nachází za hraniční řekou Olší (Olzou). Tento termín lze do češtiny přeložit jako Záoľší, Záoľzí, Zaolzí. Vzhledem k tomu, že neexistuje žádné „Předolzí“, řada českých lingvistů tento překlad neuznává a upřednostňuje opisná pojmenování – Těšínsko v ČR, české Těšínsko.

Jak již bylo výše uvedeno, na území českého Těšínska dochází v běžné denní verbální komunikaci ke střídání jazykových kódů, a to těšínského nářečí, standardní češtiny a polštiny. Nutno zdůraznit, že uvedené jazykové kódy se liší mírou své prestiže. Zatímco těšínské nářečí je chápáno jako kód běžně dorozumívacího stylu, spisovná čeština a spisovná polština jsou vhodné pro komunikaci veřejnou, zejména oficiální. Chtěla bych podotknout, že zmíněné těšínské nářečí není kódem národnostně vyhraněným a je s oblibou užíváno jak místními občany české, tak polské národní orientace.

Vraťme se k výše avizované excerpci autentického jazykového materiálu a jeho použitelnosti ve výuce českého jazyka. Vzhledem ke skutečnosti, že se žáci z českého Těšínska v každodenní komunikační praxi běžně setkávají se střídáním jazykových kódů, se nabízí možnost využití této lokální mnohosti jazyků (kódů) jako „pozadí“ pro výuku jednoho z nich – spisovné češtiny. Inspiruji se vlastním sociolingvistickým výzkumem provedeným nedávno na popisovaném území a jsem přesvědčena, že žáci vyšších ročníků základní školy jsou schopni pod vhodným vedením učitele takovýto výzkum ve zjednodušené podobě provést také. Má pozornost se tehdy soustřeďovala na školní i mimoškolní jazykové vyjadřování českých a polských žáků a studentů žijících ve zmíněné oblasti. Cílem mého úsilí bylo sestavit tematicky řazený slovník aktuálního jazykového výraziva zdejších mladých lidí českého a polského jazykového původu, který by měl přispět k bližšímu poznání vzájemného vztahu češtiny a polštiny na tomto dvoujazyčném území. Zajímalo mě především to, zda existuje nápadný rozdíl ve vyjadřování žáků českých a polských, co se týče expresivity, jazykové kreativity apod.

Ve stručnosti se zmíním o metodologii daného výzkumu, jejíž význam nelze u takového úkolu podcenit. Na počátku mého bádání stál úkol shromáždit reprezentativní korpus autentického lexika školní mládeže na Těšínsku. Po vymezení

úkolu bylo nezbytné formulovat hypotézu tak, abych ji výzkumem buď potvrdila, či vyvrátila. Vzhledem ke skutečnosti, že se místní polská mládež denně pohybuje v českém prostředí a je do jisté míry „izolována“ od prostředí v Polské republice, hypotéza zněla, že mládež české a polské národnosti disponuje podobnými jazykovými prostředky. Následně jsem se rozhodovala, jakou zvolím techniku pro sběr a analýzu dat a jakým způsobem provedu výběr vzorku populace. Pro sběr a vyhodnocování dat máme k dispozici celou řadu metod – od čistě kvalitativních až po přísně kvantitativní. Jsem si vědoma, že každá metoda má své nesporné výhody, ale rovněž svá omezení. O vhodnosti použití té které metody vždy rozhodujeme na základě okolností, jež dané šetření provázejí (rozpočet, časová a prostorová omezení, velikost výzkumného týmu atd.). Povaha mého popisovaného výzkumu si žádala šetření v terénu, přímo ve školním prostředí žáků a studentů, a kombinaci metody kvantitativní a kvalitativní zejména ve fázi zpracování jazykového materiálu. Vzhledem k primárně tezaurizačnímu cíli práce, tzn. snaze shromáždit reprezentativní korpus jazykového materiálu, příp. k cíli diagnostickému, tzn. učinit jistá teoretická zjištění, jsem se rozhodla pro metodu dotazníkovou.

Jak známo, podstata dotazníkové techniky spočívá v tom, že potřebné informace získáváme prostřednictvím písemného dotazu, tzn. že komunikace mezi badatelem a respondentem je zprostředkována sériemi vzájemně souvisejících otázek, které pokrývají zkoumanou oblast problému. Odborná literatura zabývající se problematikou výzkumu hodnotí dotazník jako efektivní techniku, kterou lze v poměrně krátkém čase postihnout velký počet dotázaných (Disman, 1993, s. 141). Není divu, že dotazníkové šetření díky svým hlavním přednostem, tj. nenáročnosti po stránce organizační a finanční, patří k nejpoužívanějším způsobům terénního sběru informací. Uvědomuji si rovněž nevýhodu, která může být s touto metodou spjata, a to skutečnost, že ne všechny dotazníky poskytují respondentovi široký prostor pro vyjádření. Dotazník je vlastně formulář obsahující otázky a varianty odpovědí; může však v něm být – jako v mém případě – pamatováno i na místo pro respondentovu samostatnou odpověď.

Před samotným sestavením dotazníku jsem předem zvolila určitá sémantická pole, v rámci kterých se podle mého názoru žáci nejčastěji vyjadřují, jazykově projevují. Poté jsem stanovila dvanáct tematických okruhů a na základě vlastních asociací je doplnila o výrazy z prostředí školního i mimoškolního. Zvolila jsem následující okruhy: Znamky; Prostory školy; Materiální vybavení školy, pomůcky žáka; Vyučovací předměty; Činnosti související s učením a zkoušením; Žáci a pracovníci školy; Slova vyjadřující emocionální stavy, vzhled, vlastnosti; Soukromý (intimní) život; Rodinní příslušníci, rodinné situace; Volný čas; Části těla a Různé. Připouštím sice, že výběr hesel a způsob řazení lexémů byl do značné míry subjektivní povahy. Podotýkám zároveň, že se školním prostředím i s metodologií sběru jazykového materiálu mám jisté vlastní zkušenosti.

Popisované šetření se uskutečnilo v období září – říjen 2003. Objektem výzkumu byly náhodně vybrané třídy českých a polských základních a středních škol na území českého Těšínska. Pro výzkum byly stanoveny tři základní skupiny respondentů; šetření se týkalo prvního, druhého a třetího stupně vzdělávání (9 – 10 let, 13 – 14 let, 17 – 18 let) v českých a polských školách. Celkem se výzkumu účastnilo 180 respondentů (90 z českých a 90 z polských škol). Poměr zastoupení chlapců i dívek a jazykový původ respondentů tohoto šetření byl v zásadě stejný. Převážná část dotázaných pocházela ze zmíněné jazykové oblasti (Karviná, Český Těšín, Třinec, Jablunkov, Havířov, Orlová, Bohumín), pouze šest respondentů uvedlo, že se narodilo jinde než na Těšínsku (dva respondenti v Polsku, dva na Slovensku, dva v jiné části České

republiky). Z následného rozhovoru s vyučujícími vyplynulo, že i většina rodičů žáků pochází ze stejné jazykové (nářeční) oblasti.

Sociolingvistický dotazník byl pro všechny stupně jednotný; skládal se ze dvanácti okruhů (obsahoval 210 lexikálních jednotek). Celkem bylo vyplněno 180 dotazníků ve 12 třídách po 15 žácích, tj. 1080 dotazníkových stran. Dotazníkové archy byly vyplňovány v rámci školního vyučování bez přítomnosti učitelů. Vzhledem ke skutečnosti, že dotazníky byly sestaveny v češtině, výjimku tvořily první stupně polských škol, kde vyučující pomáhali žákům překládat určitá slova do polského jazyka. Učitelé se však ani zde nepohybovali mezi lavicemi a nenahlíželi do tiskopisů. Všichni respondenti byli poučeni o tom, jak mají dotazník vyplňovat. Od respondentů jsem žádala konkrétní a pravdivé odpovědi, ujistila jsem je o diskrétnosti a anonymitě šetření. Úvodní část, tj. osobní údaje (věk, pohlaví a rodiště), byla vyplněna společně, dále žáci pokračovali každý svým individuálním tempem. Respondenti měli na vyplnění dotazníku dostatek času (časové omezení nebylo určeno), všichni však práci odevzdali nejpozději po 45 minutách. Žáci a studenti mohli vyplňovat dotazník v češtině, polštině a nářečí. Smyslem výzkumu bylo získat co nejpestřejší jazykový materiál. Dotázaní byli požádáni, aby – v případě, že nepoužívají jiný výraz než spisovný (neutrální) – nechali příslušnou kolonku prázdnou. Polské děti byly upozorněny na to, aby neuváděly slova, která jsou pouhým překladem polského lexému do češtiny.

Dotazníky jsem vyhodnocovala po jednotlivých stupních, tzn. za každý stupeň 60 odpovědí (30 českých a 30 polských). Zaznamenala jsem veškeré výrazy i frekvenci jejich použití. Připouštím možnost, že některé výrazy mohly být respondenty vytvořeny ad hoc pro potřebu daného sociolingvistického výzkumu. Tuto skutečnost mi však v této chvíli nepřísluší hodnotit. Při sestavování přehledu excerpovaných výrazů jsem se rozhodovala mezi abecedním a frekvenčním řazením získaných jazykových příkladů. Nakonec zvítězilo frekvenční hledisko, neboť to podle mého názoru nejvíce vypovídá o oblíbenosti toho kterého výrazu. V závorce za každou lexikální jednotkou jsem uvedla četnost jejího výskytu nejdříve u českých, pak u polských respondentů. Jednotlivé zápisy jsem se nesnažila sjednocovat, všechny výrazy excerpované z dotazníkových listin jsem uvedla v původní podobě a pravopisné chyby jsem neopravovala.

Z takto shromážděného a prezentovaného jazykového materiálu vyplynulo, že ve způsobu vyjadřování místní české a polské mládeže nebyl spatřen podstatný rozdíl. Obecně lze říci, že mluvčí obou národností disponují podobnými, často dokonce stejnými výrazovými prostředky. Za pozornost stojí zjištění, že zatímco výskyt polských výrazů u českých žáků byl spíše ojedinělý, používání českých výrazů Poláky bylo běžné. Příčina existujícího stavu se jeví zřejmá, nepřísluší mi ji však na tomto místě analyzovat.

Vraťme se však k praktickému využití výše popisovaného způsobu sběru autentického jazykového materiálu v hodinách českého jazyka (zaměřím se opět na jazykově smíšené prostředí českého Těšínska). Vzhledem ke skutečnosti, že se zdejší žáci denně setkávají se střídáním jazykových kódů, je podle mého názoru vhodné, aby se v hodinách mateřštiny cíleně a uvědoměle tímto fenoménem zabývali. Je totiž zřejmé, že často pocházejí ze smíšených česko-polských rodin, přátelí se s dětmi polské/české národní orientace, různé kódy slyší v běžných komunikačních situacích, tudíž se jich otázka střídání kódů přímo dotýká. V této souvislosti se nabízí možnost, aby se žáci vyšších ročníků základní školy vydali do terénu a opatřili si vlastní korpus aktuálního lexika. Dle metodologických zásad vědeckého zkoumání uzpůsobených jejich věku a schopnostem mohou vytvářet různé „slovníčky“ výrazů požívaných jejich rodinnými příslušníky, kamarády a ostatními lidmi z nejbližšího okolí (mohou tak

sledovat generační rozdíly ve vyjadřování, využít jazykového specifika svého místa bydliště apod.).

K práci s „vlastním“ jazykovým materiálem je možno přistoupit buď v rámci řádné výuky českého jazyka (to je však z časových důvodů komplikované), nebo v hodinách volitelných. Domnívám se, že pro realizaci takového šetření je nezbytné učinit následující kroky:

- před samotným zahájením „výzkumu“ žáky dostatečně poučit o jazykové situaci v místě prováděného šetření (vycházet z jejich vlastních jazykových zkušeností);
- seznámit je s metodologickými základy vědeckého bádání (pokusit se je přimět, aby sami navrhli způsob, jak jazykový materiál získat, jak s ním „naložit“);
- motivovat je k ověření jazykových poměrů přímo v terénu (tuto fázi nelze podcenit);
- stanovit „výzkumný“ úkol (např. shromáždit reprezentativní korpus autentického lexika školní mládeže na Těšínsku; je důležité, aby se žáci s cílem „výzkumu“ ztotožnili);
- formulovat hypotézu (hypotézy) tak, aby ji (je) bylo možno výzkumem buď potvrdit, či vyvrátit (nechat žáky navrhnout hypotézy – na tomto místě se nabízí i metoda brainstormingu);
- rozhodnout se pro vhodnou techniku sběru a analýzy dat (zvolit např. metodu dotazníkovou (2));
- zvolit určitá sémantická pole, v rámci kterých lze získat zajímavý jazykový materiál co do expresivity vyjadřování, jazykové kreativity apod.;
- sestavit samotný tiskopis dotazníku;
- vybrat vzorek populace (v případě realizace výzkumu na českém Těšínsku s výše stanoveným cílem přichází v úvahu školní mládež české a polské národní orientace – ve srovnatelném zastoupení);
- provést sběr jazykového materiálu v terénu (v rámci šetření lze navštívit školy s českým a polským vyučovacím jazykem);
- získaný materiál vyhodnotit (sestavit slovník výrazů pocházejících od českých a polských respondentů, konečná zjištění prezentovat v podobě referátů).

Mám za to, že žáci osmé a deváté třídy základní školy uvítají příležitost seznámit se s metodologickými základy vědeckého bádání a s prací s autentickým jazykovým materiálem, který si sami v terénu opatří. Předpokládám, že tato reálná zkušenost je jednou z možností, jak je přesvědčit o praktickém významu osvojených poznatků z českého jazyka.

Poznámky

(1) Popisované prostředí českého Těšínska bývá hodnoceno jako bilingvní a zároveň diglosní (Bogoczová 2001, s. 16). Jak vyplývá z příslušné odborné literatury, o bilingvismu lze hovořit tehdy, jde-li o střídavé používání dvou různých národních jazyků, nikoliv pouze jejich útvarů. Pro označení přechodu z útvaru standardního do substandardního a naopak se doporučuje používat termín diglosie. Stejně jako bilingvismus předpokládá diglosie výrazný funkční rozdíl mezi jednotlivými kódy. Ty se pak v tomtéž jazykovém společenství používají v závislosti na okolnostech. Bilingvismus na Těšínsku má povahu bilingvismu individuálního i skupinového; u většiny členů místního společenství jde o bilingvismus aktivní, byť ne vždy symetrický (Bogoczová, 2001, s. 19). Často se stává, že původně nářeční mluvčí může

v jisté komunikační situaci začít používat češtinu, anebo polštinu podle toho, v kterém jazyce je komunikačně pohodovější.

(2) Je zřejmé, že kromě výše popisovaného dotazníkového šetření přicházejí v úvahu i jiné možnosti explorační, jako např. studium dokumentů nebo metoda experimentu. Jako reálné vidím také nahrávání ústních projevů jednotlivých mluvčích (informátorů) na diktafon nebo videokameru. Uvědomuji si, že pro zajištění validity každého výzkumu je vhodná kombinace více metod najednou; to je ale v podmínkách školní praxe málo pravděpodobné.

Použitá literatura

- 1) Bělič, J. *Nástin české dialektologie*. Praha 1972.
- 2) Bogoczová, I. *Typologicky relevantní rozdíly mezi polštinou a češtinou jako zdroj jazykové interference*. Ostrava 2001.
- 3) Čechová M. – Styblík, V. *Čeština a její vyučování*. Praha 1998.
- 4) Disman, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha 1993.
- 5) *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha 2002.
- 6) Jandourek, J. *Úvod do sociologie*. Praha 2003.
- 7) Kellner, A. *Východolašská nářečí I.-II.* Brno 1946, 1949.
- 8) Szebestová, L. *Jazyková kreativita školní mládeže na Těšínsku*. Diplomová práce. Ostrava 1999.
- 9) Radková, L. *Aktuální příznaková slovní zásoba české a polské školní mládeže na Těšínsku v ČR (sociolingvistický výzkum)*. Rigorózní práce. Ostrava 2006.

Přílohy

Návrh práce s autentickým jazykovým materiálem (dotazník, prezentace získaného jazykového materiálu)

Příloha A: Prezentace dílčí části tiskopisu dotazníku – tematický okruh: Znamky (1)
(žáci měli uvést jimi nejčastěji užívaná pojmenování)

výborný /1/	dostatečný /4/
chvalitebný /2/	nedostatečný /5/
dobry /3/	

PŘÍLOHA B: PREZENTACE DÍLČÍ ČÁSTI ZÍSKANÉHO KORPUSU JAZYKOVÉHO MATERIÁLU – TEMATICKÝ OKRUH: ZNÁMKY (2)

I. STUPEŇ

výborný	– jedna (6+4), super (8+0), jednička (5+2), jedynka (0+5), jedyna (0+4), ajncka (0+4), einz (2+2), bič (1+1), jedyn (0+2), one (1+1), jeden (0+1), jednula (1+0)
chvalitebný	– dvojka (7+4), dvojka (10+0), dwója (0+9), dwa (0+5), zwei (3+2), dwuja (0+4), dva (3+1), dwójka (0+2), dvě (2+0), łabyndź (0+2), two (1+1), labuť (1+0)
dobry	– troja (11+4), truja (0+8), trojka (5+2), vrána (5+1), tři (2+2), gawrón (0+4), dobrak (0+3), drei (1+1), wróna (0+1), trojca (1+0)
dostatečný	– čtvera (12+0), czwóra (0+9), czwórka (0+4), čtyra (2+2), čtverka (2+1), cztery (0+2), czwórka (0+2), czwura (0+2), čtyři (1+1), vier (1+1), stolička (1+1), židle (1+1), židlička (1+1), stołek (0+2), čtyřka (1+0)
nedostatečný	– peca (10+17), kula (2+16), dělo (5+1), bura (5+0), five (3+2), koula (4+0), bomba (3+1), buro (4+0), pětko (2+0), koule (2+0), piet (0+2), basa (1+1), fünf (1+1), pecka (1+0)

II. STUPEŇ

výborný	– jedna (21+1), jedynka (0+14), jednička (12+2), ajncka (1+3), jeden (0+4), einz (2+2), super (1+0), ruská pětka (1+0), jednulka (1+0), jedyna (1+0), anča (0+1), one (1+0)
chvalitebný	– dvojka (13+0), dwója (0+13), dvojka (10+2), dva (8+0), dwójka (0+6), zwei (3+2), dvě (3+0), dwuja (0+2), dvojec (2+0), łabyndź (0+2), dwujka (0+1)
dobry	– troja (18+2), trója (0+13), tři (8+1), trojka (3+0), trójka (0+3), dobrak (0+3), truja (0+2), průměr (2+0), havran (1+0), vrána (0+1), trojec (1+0), brzuszek (0+1), good (0+1), trio (1+0)
dostatečný	– czwóra (0+14), čtvera (12+1), čtyra (10+0), czwórka (0+4), cztery (0+4), čtyry (4+0), stolička (3+0), čtyři (1+2), čtyřka (2+0), čtverec (2+0), čtverka (2+0), židle (2+0), židlička (1+0), cztery (0+1), krzesło (0+1), čtyrec (1+0), čtyřec (1+0), forka (1+0), vier (1+0), quatro (1+0)

nedostatečný	– buro (12+0), peca (2+9), kula (1+10), bura (10+1), pětka (6+1), fünf (3+2), bómbo (0+5), five (2+2), piątka (0+4), pieć (0+4), dělo (1+3), koule (2+1), burko (3+0), bur (2+0), pět (1+0), burec (1+0), pecka (1+0)
III. STUPEŇ	
výborný	– jedna (17+7), jednička (14+1), ajncka (1+6), ania (0+6), anča (0+3), jedyńka (0+2), jednuška (1+0), super (1+0), uno (1+0), einz (1+0)
chvalitebný	– dvojka (19+1), dvojka (13+4), dva (5+6), dwója (0+10), dvě (4+0), dvojec (2+0), labuťka (1+0), łabyndź (0+1), zwei (1+0), duo (1+0)
dobrý	– trojka (16+1), tři (8+7), troja (9+3), trója (0+6), trojec (5+0), dobrak (0+4), drei (0+2), good (1+1), trio (1+0), vrána (1+0), lidula (1+0), lidule (1+0), průměr (1+0)
dostatečný	– čtvera (15+3), čtyřka (9+0), czwóra (0+9), čtverec (8+0), čtyři (5+3), czwórka (0+5), štykla (0+2), stołek (0+2), židle (2+0), four (1+0), vier (1+0), hranatá (1+0), čtyra (1+0), stolička (1+0), krzeselko (0+1), żezło (0+1), skoroburo (1+0)
nedostatečný	– dělo (15+2), kula (3+12), buro (4+10), basa (10+4), bura (8+2), peca (2+6), bomba (6+1), plný počet (5+2), jackpot (5+0), bómbo (0+5), pětka (5+0), bur (0+4), bas (1+3), koule (3+0), bingo (2+0), ani ťuk (2+0), five (1+1), fünf (1+1), pět (1+0), pecka (1+0)

Poznámky k přílohám

(1) Dílčí část dotazníku pochází ze sociolingvistického výzkumu provedeného v roce 2003 v národnostně a jazykově smíšeném prostředí českého Těšínska. Dotazník obsahuje 12 tematických okruhů (celkem 210 lexikálních jednotek): Znamky; Prostory školy; Materiální vybavení školy, pomůcky žáka; Vyučovací předměty; Činnosti související s učením a zkoušením; Žáci a pracovníci školy; Slova vyjadřující emocionální stavy, vzhled, vlastnosti; Soukromý (intimní) život; Rodinní příslušníci, rodinné situace; Volný čas; Části těla a Různé.

(2) Kompletní korpus jazykového materiálu se skládá z 12 tematických okruhů. Výrazy pocházejí od 180 žáků české a polské národní a jazykové orientace (ve srovnatelném zastoupení). Lexikální jednotky byly vyhodnoceny po jednotlivých stupních vzdělávání (tzn. 30 českých a 30 polských odpovědí za daný stupeň); za každou z nich je uvedena frekvence jejího výskytu u českých, pak u polských respondentů.

DIDAKTIKA SLOVENSKÉHO JAZYKA A LITERATÚRY NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE UK V BRATISLAVE

Anna Rollerová

Resumé: Tento príspevok sa zaoberá problematikou didaktiky materinského jazyka na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Ďalej sa zameriava na zmeny v štruktúre a obsahu tohto predmetu, ako aj zmeny vyplývajúce z kurikulárnej premeny predmetu slovenský jazyk a literatúra na všetkých stupňoch vzdelávania.

Kľúčové slová: Rámcový vzdelávací program, kurikulárna transformácia predmetu SJL, výučba didaktiky predmetu SJL v dvojodborovom štúdiu a jej inovácie.

Summary: This contribution discusses the issues of first language teaching didactics at the Pedagogical Faculty of Comenius University in Bratislava. It furthermore describes changes in structure and content of this subject, as well as changes resulting from curricular transformation of subject 'Slovak language and literature' on all levels of education.

Key words: general educational program, curricular transformation of the subject of Slovak language and literature, teaching didactics of the subject of Slovak language and literature within the double-major studies.

Súčasnú koncepciu výučby slovenského jazyka a literatúry čakajú nevyhnutné zmeny na všetkých úrovniach vzdelávania vyvolané prirodzenými zmenami v bežnom živote. Výstupom projektu kurikulárnej prestavby výučby na strednom stupni vzdelávania má byť Rámcový vzdelávací program ako základný pedagogický dokument vytvorený na úrovni štátu. Je samozrejmé, že na jeho príprave sa podieľajú školské útvary viacerých stupňov, teda aj riešiteľský kolektív pedagógov PdF UK v Bratislave (bola som jeho členkou), a to od roku 2003 až do januára 2007 prostredníctvom grantovej úlohy Východiská, ciele a koncepcia kurikulárnej prestavby predmetu slovenský jazyk a literatúra na ZŠ a SŠ (Kega č. 3/122203). Cieľom príspevkov vypracovaných na podporu kurikulárnej transformácie výučby slovenčiny bolo prostredníctvom skúseností z výučby lingvistických a literárnych disciplín na Katedre slovenského jazyka a literatúry PdF UK poskytnúť tvorcom doterajšej koncepcie výučby slovenského jazyka spätnú väzbu o jej validite a reliabilite a prispieť tak k jej inovácii.

Isté zmeny sa už zrealizovali aj vo vysokoškolskom štúdiu. Študijné programy prešli na kreditovú formu. Ak sa má vnímať kurikulárna prestavba predmetu slovenský jazyk komplexne ako zmena projektu vzdelávacieho programu, nevyhnutne sa musí dotýkať tak štruktúracie, ako aj učebného obsahu tohto predmetu aj na vysokej škole,

d'alej transformácie teoretického systému jazyka a poznatkov z literatúry do didaktického systému a ich následnej implementácie do školskej praxe.

V tomto príspevku načrtávam didaktické uchopenie jazykového systému slovenčiny tzv. dvojodborového štúdia na našej katedre a uvádzam zmeny, ktoré už nastali v štrukturácii výučbového programu na úrovni našej vysokej školy, a teda aj v disciplínach v premete SJL, a predkladám perspektívu schválenej transformácie študijného programu na PdF UK.

Didaktika SJL na našej fakulte je dôležitou súčasťou prípravy jednak študentov dvojodborového štúdia a jednak študentov študijných programov elementárnej a predškolskej pedagogiky. V dvojodborovom štúdiu sa didaktika predmetu tradične autonomizuje na tri zložky, a to podľa štruktúry obsahu na didaktiku jazyka (2 hod./týž. v ZS a LS), didaktiku slohu (1 hod./týž. v 1 sem.) a didaktiku literatúry (2 hod./týž.), a tieto sú zahrnuté do študijného programu 3., resp. 4. roku. Akreditácia súčasnej formy tzv. dobiehajúceho magisterského štúdia sa končí v šk. roku 2008/09.

Napriek tomu, že v učebných osnovách pre ZŠ je slohové učivo integrované do jazykového učiva, naše klasické oddelenie didaktík týchto zložiek predmetu je motivované rozvrhnutím jazykových disciplín v študijnom programe VŠ. Keďže didaktika slohu je naviazaná na predmety štylistika a štylistický rozbor, vyučuje sa paralelne s týmito disciplínami, a to vo 4. roku štúdia.

Aj keď v súčasnom kontexte didaktického vzdelávania dvojodborového štúdia na našej katedre sú jednotlivé disciplíny pomenované užším termínom ako *teória vyučovania slovenského jazyka I., II., teória vyučovania slohu a teória vyučovania literatúry*, neznamená to, že sa k nim pristupuje len ako k vedným disciplínam. Na prednáškových kurzoch, ktorých je, žiaľ, v jednom semestri v priemere trinásť, si študenti prehľbujú, upevňujú a usúvzťažňujú vedomosti získané na prednáškach z teórií pedagogicko – psychologického a všeobecno – didaktického základu s odbornými poznatkami predmetu SJL, čím sa potvrdzuje syntetizujúca a integračná funkcia didaktiky SJ.

Okrem orientácie na všeobecné pedagogické prvky ako sú: ciele a obsah predmetu, vyučovací a učebný proces, normatívne dokumenty, štandardy, tematické plány a ich zostavovanie, osobnosť učiteľa a jeho príprava na vyučovanie, osobnosť žiaka, hodnotenie a klasifikácia, učebnice a iné moderné, najmä audiovizuálne pomôcky potrebné pre výučbu SJL na jednotlivých stupňoch škôl, je náplňou jednotlivých kurzov predovšetkým metodická príprava študentov na budúcu profesiu učiteľa SJL sledujúca najnovšie trendy v pedagogickom i odborovom výskume.

Z dôvodu vyššie uvedeného časového obmedzenia však nie je reálne metodicky zvládnuť celý rozsah učebného obsahu slovenčiny jednotlivých stupňov vzdelávania, preto študenti dostávajú na seminárnych kurzoch metodické návody na explikáciu selektovaných tém, na tvorbu rozmanitých jazykových cvičení, problémových úloh a ich riešení, didaktických testov, testov na prijímacie skúšky do rozmanitých typov škôl, diktátov, na ich korekciu a diagnostikovanie a pod. Adepti na učiteľskú profesiu sú vedení k tvorivosti, aby pri expozícii gramatických javov a ich následnej fixácii využívali rozmanité jazykové hry, prešmyčky, dopĺňovačky, písmenkové, slovné i obrázkové rébusy, osemsmerovky, kombinačné hádanky, didaktické hry s kartičkami a pod. Na spomínaných didaktikách sa študenti učia popri klasických metódach o výchove a vzdelávaní aplikovať najmodernejšie vyučovacie metódy (kooperatívne m., brainstorming, m. tvorivej vizualizácie, EUR, cinquain a i.) na modelové situácie. Simulujú sa tak vyučovacie hodiny, čo im umožňuje ľahší vstup na pedagogickú prax. Praktické študentské mikrovýstupy s konkrétnymi témami a ich následné analýzy majú

za cieľ podporovať rozvoj komunikačných kompetencií samotných študentov. Mnohé konkrétne úlohy sa stávajú východiskom pre témy diplomových prác.

Budúci učitelia slovenčiny v literárnovedných disciplínach získavajú vedomosti o slovenskej i svetovej literatúre, o literárnej histórii a literárnej vede a na kurzoch teórie vyučovania slovenskej literatúry sa ich usilujú uvádzať do svojej školskej praxe na vybranej cvičnej škole. Ide o metodiku rôznorodých typov recepcie a interpretácie umeleckých diel, kde sú študenti motivovaní k recepcnej a interpretačnej identite, k následnému sebahodnoteniu a tiež k vzájomnej analýze interpretácií literárneho textu. Sú nabádaní k vlastnej kreatívnej autorskej činnosti písaním recenzií o knižných novinkách, literárno-kritických esejí na vybrané literárne témy, prozaických, poetických či dramatických žánrov v závislosti od individuálnych talentových predispozícií a pod.

Študijný program okrem povinných predmetov ponúka na prehĺbenie komunikačných a interpretačných schopností a zručností aj povinne voliteľné predmety *moderné vyučovacie metódy, interpretačný seminár I., II.* a výberové kurzy *základy odbornej komunikácie a umelecký prednes.*

Z predchádzajúcich poznámok sa môže javiť, že jednotlivé didaktické disciplíny sa v praktickej realizácii učebného obsahu slovenčiny od seba separujú, avšak mohla by som uviesť množstvo príkladov dokumentujúcich ich vzájomnú prepojenosť a tiež súčinnosť s inými vyučovacími predmetmi (cudzími jazykmi, dejepisom, občianskou výchovou, výtvarnou výchovou, hudobnou výchovou a i.). Na ilustráciu uvádzam jeden príklad. K východiskovému textu – básni A. Plávku *Ruky* (6. roč. II, s. 24) a k učebnicovým morfológickým, syntaktickým a slohovým úlohám (určovanie významových vlastností, gramatických kategórií a vetnočlenskej platnosti zámen, využitie námety básne na tému slohovej práce: *Ruky, ktoré si vážim* – úvaha alebo opis) študenti vytvárajú vlastné úlohy zamerané na obohatenie slovnej zásoby, na rozvíjanie tvorivých invencií či komunikačných zručností:

Nahradte päť ľubovoľných podstatných mien a päť ľubovoľných slovies synonymami. Obmenené texty nahlas prečítajte a pozorujte zmeny.

Slová z básne zaradte do skupín podľa toho, či sa používajú 1. v bežných rozhovoroch v rodine – hovorové slová, 2. pri vznešenom, básnickom vyjadrovaní – básnické, knižné slová (individuálna práca).

Vymýšľajte rýmy na vyčlenené hovorové a básnické slová (párová úloha).

Vytvorte krátke štvorveršia, pričom na literárne stvárnenie použite:

- A) príslovky z druhej strofy básne, B) podstatné mená zo štvrtej strofy básne, C) zámená z posledných dvoch strof básne (skupinová práca).

V podobe stručných, výstižných výrazov zachyťte hlavnú myšlienku a svoje pocity z básne (m. cinquain).

Pomenujte, čo vyjadrujú jednotlivé gestá na obrázkoch (individuálna činnosť zameraná na neverbálnu komunikáciu).

Od šk. roku 2005/06 sa študijný program transformoval na 3-ročné bakalárske štúdium s možnosťou pokračovať v 2-ročnom magisterskom štúdiu, do ktorého sú didaktické disciplíny presunuté v celom rozsahu, pričom didaktika slohu je integrovaná do didaktiky jazyka (3 hod./týž.).

Isté zlepšenie v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov nastalo už v minulom školskom roku, odkedy novozriadený referát pre pedagogickú a odbornú prax zaisťuje priebežnú a súvislú prax na vybraných cvičných školách v Bratislave.

Keďže medzinárodná evaluačná komisia začlenila Univerzitu Komenského do európskeho priestoru vysokých škôl, nová štruktúra študijného programu pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov prihliada, pravdaže, aj na požiadavky vyslovované tak v Národnom programe výchovy a vzdelávania Milénium na najbližších 15–20 rokov, ktorý zdôrazňuje pokračovať v humanistickej tvorivosti v jeho príprave na budúcu profesiu, ako aj na požiadavky v kontexte európskeho vzdelávania. Ide hlavne o to, aby absolventi našej fakulty dosiahli rovnakú úroveň ako pedagógovia z ostatných členských štátov EÚ.

Komplexnú pripravenosť našich študentov na profesionálnu seberealizáciu, na suverénne zvládnutie akejkoľvek komunikačnej situácie v novej študijnej koncepcii podporujú tiež ďalšie povinné (P), povinne voliteľné (PV) i výberové (V) predmety. Do magisterskej formy štúdia bol začlenený ako povinný predmet *základy jazykovej kultúry* (v dobiehajúcej forme PV) a povinne voliteľné predmety *spisovná výslovnosť, rétorika, pravopisné princípy*.

V tzv. všeobecnom základe naša katedra ponúka študentom iných predmetov (okrem slovenčiny) v bloku ôsmich PV predmetov dva kurzy, a to *základný kurz jazykovej kultúry a pravopisné princípy*. Prax totiž odhalila, že títo nemajú primerane rozvinuté komunikačné schopnosti a ovládanie pravopisnej normy je tiež na nízkej úrovni.

V pedagogickej oblasti naša katedra spolupracuje aj s PdF UK v Prahe. Pri našej ostatnej návšteve na Katedre češtiny tejto fakulty nás zaujalo, že jej študijný program ponúka okrem základných didaktík češtiny aj didaktiku ČJ IV – *didaktiku češtiny ako druhého jazyka*, zameraného na prácu učiteľa v ZŠ v multietnických triedach a v triedach, kde sa čeština vyučuje ako druhý jazyk. Pravdepodobne zvýšený prílev cudzincov do ČR v posledných rokoch (čo sa zatiaľ na Slovensko nevzťahuje) a ich začlenenie do bežnej školskej praxe bolo impulzom pre vytvorenie tohto seminára. Až prax preverí navrhovanú koncepciu magisterského štúdia na našej PdF UK a ukáže, či aj v našich podmienkach (mám na mysli školy s cudzím vyučovacím jazykom a výučbu slovenského jazyka a literatúry v národnostne zmiešaných regiónoch, najmä s prevahou po maďarsky hovoriaceho obyvateľstva) bude potrebné podľa českého vzoru vytvoriť podobný predmet, teda didaktiku slovenčiny ako druhého jazyka.

Kurikulárnu transformáciu je potrebné zaistiť tak personálne, ako aj materiálne. Učiteľ musí mať vytvorené vhodné podmienky na vykonávanie svojej profesie. Len tak je schopný plniť náročné úlohy, ktoré vyžaduje pedagogická prax v nových podmienkach zjednotenej Európy.

Použitá literatúra

- 1) ROLLEROVÁ, A.: *Nová koncepcia vyučovania predmetu slovenský jazyk a jej reflexia vo vedomostiach študentov VŠ*. In: K problémom vyučovania slovenského jazyka a literatúry na ZŠ a SŠ. Bratislava: UK PdF, Katedra slovenského jazyka a literatúry 2006, s. 38 – 45. ISBN 80-89113-25-7
- 2) Učebné osnovy. Slovenský jazyk a literatúra pre 5. až 9. ročník základnej školy, vyd. MŠ SR, 1997.
- 3) Učebnice slovenského jazyka pre 5. – 9. ročník ZŠ, Tibenská a autor. Kolektív, 1997 – 2004.

KNIHA – CESTA ZA POZNÁNÍM SEBE SAMA

Blanka Rozehnalová

Resumé: *Respektování a důkladná znalost činitelů podílejících se na všestranném rozvoji žáků je předpokladem vhodného pedagogického působení. Referát seznamuje s některými stanovisky odborníků zabývajících se rozvojem myšlení, zaměřuje se na problematiku čtenářství a vedení čtenářského deníku. Nabízí náměty pro literární výchovu, které zajišťují vytvoření přirozeného vztahu ke knize a motivují žáka k efektivnímu učení, k řešení problémů a k tvůrčím činnostem.*

Klíčová slova: *Symbióza faktorů zajišťujících rozvoj žáka; obecná inteligence, sedm (osm) druhů inteligence; vliv hudby, tělesného pohybu a zdravé výživy; čtenářský deník; kniha jako kulturní statek; náměty pro práci s knihou.*

Summary: *Respect and complete knowledge of the agents that are concerned in versatile pupils' development is a presumption for proper pedagogical function. The report deals with some attitudes of professionals who are engaged in cogitation development; and is focused on reading difficulties and writing the reading log. It offers some topics for literature lessons. The topics lead to create a natural relation to a book and motivate a pupil to an effective learning, to solving problems and to creative activities.*

Key words: *Symbiosis of factors leading to a pupil's development; general intelligence, seven (eight) types of intelligence; influence of music, physical movement and well-balanced sustenance; a reading log; a book as a cultural property; topics for activity with a book.*

Kniha – cesta za poznáním sebe sama

Prioritou moderní školní výuky je orientace na mnohostrannou kultivaci osobnosti žáka a růst jeho tvůrčích možností. Chtějí-li učitelé zvyšovat svůj podíl na výchově mládeže, musí znát faktory ovlivňující proces žádoucího formování. To je podmíněno biologickými, psychologickými, sociálními a pedagogickými činiteli, jež jsou ve vzájemné součinnosti. Heinrich Roth, německý psycholog, zdůrazňuje dialektický vztah mezi dědičností, prostředím a svobodnou vůlí jedince: „Člověk se stále učí. Sotva kdo může říci, že už se nemůže dále učit. Každý člověk na určitém stupni inteligence má ještě možnosti naučit se nekonečně víc.“ (Dostál, 1967, s. 35) Široký okruh předpokladů, jako jsou např. společenské faktory, individuální osobnostní vlastnosti, temperament, poznávací rysy, motorický vývoj atd., hraje v určitém období

člověka svou roli a současně se některým aspektům přičítá rozdílná závažnost. Mezi nadhodnocené podmínky patří pojem obecné inteligence. O ní se vyjadřuje Howard Gardner ve své knize *Dimenze myšlení* (Gardner, 1999, s. 98): „Inteligence nejsou fyzikálně ověřitelné entity, ale jen umělé vědecké pojmy, které potřebujeme k výkladu skutečnosti... Jde jen o přijatelný způsob označení určitého fenoménu, o němž ani nevíme, zda existuje.“ Gardner se zabýval podílem inteligence na podstatu tvůrčí činnosti v různých oborech a vymezil sedm inteligencí: *jazykovou (lingvistickou); logicko-matematickou; hudební (muzikální); prostorovou; tělesně-pohybovou (kinestetickou); interpersonální formu personální inteligence (influenční) a intrapersonální formu inteligence (introspektivní)*. Dacey a Lennon (2000) hovoří o osmém typu inteligence, jež H. Gardner (Dacey, Lennon, 2000, s. 67) popisuje jako „*inteligenci spočívající v chápání reálného světa*“.

Každý z inteligenčních modelů se odlišně podílí na tvůrčím přijímání problémů; libovolný výsledek činnosti je determinován intelligenčními zaměřenými, neboť jedinec může disponovat i více druhy inteligence. Zdůrazňujeme, že učitelé, a nejen oni, nadále nesprávně preferují obecný typ inteligence nebo první dva uváděné modely. Zejména učitelé českého jazyku a literatury upřednostňují inteligenci jazykovou, obzvláště když se seznamují s výsledky mezinárodních i českých výzkumů zabývajících se čtenářskou gramotností.

Čtení je předpokladem úspěšného učení. Metou funkčního čtenářského procesu je umět porozumět textu odlišného rázu, přemýšlet o něm, propojit dosavadní vědomosti a zkušenosti s novými poznatky, využívat různých myšlenkových strategií, schopností a dovedností ke konečnému kritickému přijetí textu a k jeho osobní interpretaci. Takto připravit jedince do života je zodpovědný úkol, a bude-li splněn, zvýší se našemu školství míra prestiže. Jen se nesmí opomenout, že čtenářská gramotnost vyžaduje uchopení rozdílných stylů textu, nejen uměleckých! Jakoby tento fakt mnozí učitelé literární výchovy ignorovali. Nadále se pracuje s pojmy nezbytnost, nutnost, neodkladnost četby krásné literatury. Ještě stále se povinně vyžadují ve školách čtenářské deníky, čtenářské referáty.

Pilotní projekt společnosti Gabal Analysis and consulting *Cílené rozvíjení čtenářské gramotnosti*, který je financován z prostředků Evropského sociálního fondu a ze státního a pražského rozpočtu, má za cíl přesvědčit žáky 6. a 7. tříd čtyř pražských základních škol o potřebě číst. Úmysl je chvályhodný. Děti se seznamují s knižními tituly, vytvářejí vlastní hitparádu knih, navštěvují divadelní adaptace (pražské školy tuto možnost mají!). Autoři projektu (manažerka E. Holečková) chtějí žáky povzbudit k vlastnímu tvůrčímu psaní; dále navrhuje zpracování plakátů, cestování po stopách spisovatelů; předpokládají vedení kulturního deníku. Vše podnětné, pokud budou aktivity nabízeny novými netradičními metodickými způsoby. Obáváme se, že učitelé opět přistoupili na konvenční řešení některých námětů, a nejen na něj.

Ke skeptickému názoru nás přivedlo seznámení s kritérii hodnocení a kontroly čtenářského deníku, autory pojmenovaného *kulturní deník*. Ten se odevzdává učitelům 1x měsíčně. Jednou za 2 měsíce by kulturní deník měla prohlédnout nějaká třetí osoba, patřící do okruhu žáka, která má připojit aspoň k jednomu žakovskému záznamu svůj komentář. Pro učitelovu dokumentaci o revizi kulturních deníků byla vytvořena závazná šablona. Pedagog každému žákovi přidělí jeden ze tří stupňů kvality zpracování pěti požadavků na deník. Mimo tuto analýzu učitel kontroluje a posuzuje poznámky nezaujaté 3. osoby. Čistě praktická sumace – dokážete si představit časovou a určitě formálně odbytou práci, jestliže ve třídě je v průměru 20 žáků; ti přečtou za 10 školních měsíců nejméně 200 knih; sledovaných položek u jednoho žáka je 6; tudíž 6 x 200 knih je 1 200 odškrtnutých údajů... Dále autoři projektu připravili manuál pro práci

s kulturním deníkem, v němž se mimo jiné uvádějí parametry pro jeho hodnocení, mezi než patří i stupňovací škála pro formální úpravu. Učitel by měl připisovat do deníku poznámky typu: „*Ilustrace není provedena pečlivě, kreslíš fixou...; svůj text jsi nedoplnil žádnou ilustrací...*“

Máme za to, že takový přístup je spíše kontraproduktivní a žáci nebudou pociťovat potřebu své čtenářské zážitky zpracovávat. Čtenářský deník, spíše špalíček, kodex, portfolium, by měl být hájemstvím žáků, poněvadž se v něm kromě bibliografických dat mají objevovat i emotivní výpovědi, mnohdy až osobní zpovědi; zápis může obsahovat postoje, názory, třeba i kontroverzní, vše by mělo být zpracováno stylem, který je žáku vlastní. Pragmatický typ žáka nepotřebuje si své dojmy doprovázet kresbou, naopak umělecky založený žák dá přednost bohatému výtvarnému zpracování. Jiný žák je tak informačně gramotný, že jeho čtenářský deník obsahuje plno materiálů získaných z různých datových zdrojů, zejména z internetových serverů.

A jsme opět u nerespektování druhů inteligence. Četba bezpochyby člověka doživotně obohacuje po mnoha stránkách, určuje jeho životní priority a hodnoty, ale přiznejme si, že nejen četba má takové formativní účinky. Stejně mocně ovlivňuje člověka hudba, tělesný pohyb, zdravé kulturní návyky, výtvarné umění apod. Proč se nežádá od žáků, že musí povinně před třídou zahrát na hudební nástroj, jestliže psychologové univerzity v Hongkongu došli na základě výsledků výzkumu o efektu hudby na rozvoj jedince k poznání, že u 9 – 15letých dětí se projevuje účinek pravidelné hudební výuky na jejich verbální paměti? Děti, které neprošly výukou na hudební nástroje, si zapamatovaly méně slov než sledovaná skupina. (*Lidové noviny*, 29. 7. 2003)

Stejně tak by žáci měli povinně prezentovat domácí přípravu tělesných cviků, jestliže tělesná výchova napomáhá kromě nezbytného zlepšení fyzických a psychologických základů jedince k posílení disciplinárních aspektů, jež vedou k sebeovládání, a dále zajišťuje hlediska aktivizující, jako jsou např. samostatnost, rozhodnost, sebedůvěra, které směřují k tvořivé aktivitě (Doležal 1964). Hlavsa (Hlavsa, 1986, s. 153) také konstatuje, že tělesný pohyb je „tvůrčím produktem se širokou stimulační a rozvojovou funkcí a ještě řadou funkcí dalších, které jsou s tvořivostí analogické“.

Budeme-li analogicky pokračovat v interpelacích na učitele, můžeme se ptát, proč žáci nepředkládají učitelům povinné zprávy o svých stravovacích návycích. Odborníci z Oxfordské univerzity Londýnské lékařské univerzity potvrdili dřívější bádání, že vhodná strava má dopad na vývoj a rozvoj mozku. Svým výzkumem dospěli k závěrům, že nenasycené mastné kyseliny obsažené v různých potravinách mohou mít vliv na léčbu dětí s poruchami učení a poruchami soustředění. Strava dětí s poruchami pozornosti a učení byla při výzkumu doplněna potravinovým doplňkem obsahujícím nenasycené tuky. U dětí bylo zaznamenáno výrazné zlepšení mentálních schopností, dále byly děti méně úzkostlivé a plaché. Specifické mastné kyseliny odstraňují i poruchy ve zpracování informací, napomáhají ke zlepšení činnosti mozku. (*Lidové noviny*, 15. 2. 2002)

Studenti didaktiky literární výchovy museli na své řízené praxi metodou soudu zjistit, jaký postoj mají žáci na základní škole a víceletých gymnáziích ke čtenářskému deníku.

U naprosté většiny žáků převažovala nechuť k jeho povinnému zpracovávání. Jeden z reprodukováných názorů žáků: „*Čtení nám nevadí, ale nebaví nás zapisování do deníků. Místo zapisování bychom si přečetli něco dalšího.*“ Jiný žák připsal argument

proti deníku: „*Učitelé si myslí, že se vzděláváme čtením knih, i když to jde i jiným způsobem.*“

Přes uvedené výhrady víme, že čtení kvalitní umělecké literatury patří k nejmocnějším zážitkům člověka. Jen přivést žáky k tomu, aby poznali sílu slova, moc umělecké výpovědi! Je to v možnostech nás všech, kteří pracujeme s mládeží a knihou, je to našim závazkem. Prvním předpokladem cesty ke knize je knihu přiblížit. Kniha ne jako povinný prostředek ke vzdělání, ale jako životní potřeba. Kniha jako artefakt, jenž má svou genezi, jako kulturní statek, jako jeden z nejvýznamnějších produktů lidské civilizace.

Abychom zlepšili vztah žáků ke knize, musíme se oprostít od formálních metodických postojů při výchově ke čtenářství. Předkládáme pouze několik námětů, které žáky přinutí knihu vzít do rukou (i to je smyslem práce češtináře); dovedou k zamyšlení nad jejím posláním a kulturní cenou; objeví taje vzniku, seznámí se s knižními termíny. Vypěstují v žácích bibliofilský vztah. Žáci poznají své skryté možnosti, neboť mohou hledat, vymýšlet, uplatňují pohotovost, nápady, osobitě mění zavedené.

Návrhy:

Motto

JOHNSON: „*Umění paměti záleží v umění pozornosti.*“

Procvičení paměti v kruhu

Žáci sedí v kruhu. Jeden z žáků začíná s formulí: *Četl jsem knihu, která se jmenovala...* Uvede titul knihy, další žák toto souvětí opakuje a přidá další titul knihy. Vše se opakuje v kruhu skupiny.

Motto

arabské přísloví: *O knize se dá soudit i podle názvu.*

Vtipálkova knihovna (námět Bakalář, 1980)

Žáci zapisují vtipné nápady inspirované tituly knih pro následující využití:

*Vymysli pro knihu vhodného dárce (studentka za několik měsíců věnuje své mamince – *Němcová: Babička*; pánovi, který vystál dlouhou frontu na pisoár – *Remarque: Vítězný oblouk*).

*Přenes význam názvu knihy na význam jiné skutečnosti, např. na předmět; jev: (*Jirásek: Proti všem* – antikoncepční tablety; *Skácel: Uspávaný*: přednáška z historické mluvnice).

*K názvu titulu vymyslete jiný obsah a symbolické ztvárnění: (*Foglar: Stínadla se bouří* by upoutala starým malovaným porcelánovým nočníkem a popisovala by účinek bylinných projímadel).

*Využijte titulu knihy k vyjádření kontrastní myšlenky: (*Komenský: Informatorium školy mateřské* – nápis nad nevěstincem).

Motto

GOETHE: „*Psaní jest dělná zahálka.*“

Názvy knih

*Vyjmenuj co nejvíce knih, v jejichž titulu se objeví číslice (Poláček: *Bylo nás pět*), příbuzenský vztah (Goldflam: *Tatínek není k zahození*), vlastní jméno (Procházková: *Kryštofe, neblbni, slez dolů*), literární pojem (Diviš: *Říkadla a kecadla*), povolání (Winter: *Rabín a čarodějnice*), hmyz (Dědeček: *Šli červotoči do houslí*)... atd.

Motto

PAUL: „Dílo tištěné pouze velkými písmeny se těžko čte. Právě tak život ze samých nedělí.“

Velikost knížek

*Dones největší; nejmenší knížku.

Motto

HORNÍČEK: *Knihy mají své osudy a hynou nezájmem čtenářů*

Nejúspěšnější bibliofil

*Vyhlaste soutěž o nejuspěšnějšího bibliofila. Kdo vlastní knihu s nejhezčí vazbou; nejkrásnější nebo nejoriginálnější úpravou, neobvyklým tiskem...

Motto

SMILES: „Člověka lze poznat podle knih, které čte.“

Užívaná knížka

*Vyhledej v domácí nebo veřejné knihovně nejohmatanější, tudíž nejpoužívanější, nejčtenější knihu.

Motto

MAURUS: „Knihy mají své osudy.“

Anketa

*Vyhlaste anketu na téma *Které knihy mi v životě pomohly?* Proveďte tento plebiscit mezi spolužáky ve škole, v rodině, na ulici (známá vtipná odpověď: „Kuchařka mé matky a šekovní knížka mého otce.“).

Motto

DE MONTAIGNE: „Musíš se mnoho učit, abys poznal, že málo víš.“

Literární pojmy

*Žáci soutěží o nejlepší znalost naukových pojmů vztahujících se ke knize.

Např.: *knižní desky* (vnější obal knižního bloku); *knižní obálka* – *knižní přebal*; *knižní vazba* (měkká, polotuhá, tuhá); *patitul* (první strana samostatného listu před titulem s názvem knihy); *předsádka* (spojuje knižní blok s deskami, často barevná)...

*Zjistí první papírovou obálku (z roku 1482 s dřevorezem v Německu). (Palát, 1982, s. 113)

*Vytvoř návrh knižních desek, knižního přebalu z různého materiálu. (1)

*Vymyslete, jak by měla vypadat předsádka knihy.

Motto

RUBAKIN: „Člověk se stane vzdělavcem jen díky vlastní duševní práci, to znamená vlastním samostatným promýšlením a procitováním všeho, co se dovíme od jiných lidí nebo z knih.“

Ilustrovaná knížka

*Charakterizuj celek na základě poznání detailu.

Žákům se ukáže část ilustrace, pomocí níž se snaží žáci interpretovat celek a fabulovat ilustrovaný příběh.

*Podle návrhu obálky odhadni název knihy.

*Vyjmenuj podle abecedy české ilustrátory

*Přines nejbarevnější knihu z domova, z knihovny.

Motto

JOUBERT: „*Stinnou stránkou nových knih je, že kvůli nim nemůžeme číst knihy starší.*“

Nejstarší kniha

*Žáci vyhledají v domácí knihovničce nebo veřejné knihovně nejstarší knižní výtisky. (2)

Inspirací může být informace o nejstarší dochované městské knize z českých a slovenských měst, již je vedle chebské knihy psanců městská kniha Starého Města pražského z roku 1310. Vzácny exemplář se nalézá v Archívu hlavního města Prahy. (Ryvola, 1989, s. 57)

*Vyhledej knihy, které četli tví prarodiče, rodiče. Seznam spolužáky s těmito tituly.

Motto

VERGILIUS: *Duch hýbá hmotou.*

Tvorba vlastní knihy

*Vytvoř vlastní knihu, v níž bude shromážděno nejméně 10 úryvků z prózy i poezie popisujících určený motiv. Výběr žánrů literatury pro děti a mládež není omezen. Kniha musí splňovat všechny formální náležitosti, včetně bibliografického aparátu. Umělecky zpracovaná bude vazba, knižní obálka, výtvarný doprovod (původní či převzaté ilustrace, fotografie), písmo apod. Tvůrčí restrikce se netýkají názvu knihy, vytvoření tiráže. Úvodní slovo bude obsahovat jasně formulované zaměření, zdůvodnění výběru ukázek, osobní vyznání. Originalitě se meze nekladou, ta přesto musí být vyvážena účelností a prospěšností artefaktu nejen pro samostatného tvůrce. (3)

Motto

Arabské přísloví: *Kniha je jako zahrada, kterou nosíš v kapse.*“

Čtenářské prostředí

*Vypište, kde všude byste chtěli číst knihu a uveďte konkrétní knižní titul.

Inspirace: „Karel Čapek vzpomíná, že těžkou nebo zakázanou četbu hltal na břicho pod postelí, Chaloupku strýčka Toma v trámoví půdy, a Tři mušketýry prý dokonce seděl obkročmo na plotě.“ (Pavlát, 1982, s. 60)

Hrubín, F. Zde je mír: „...běžím se svým malým pokladem za chalupu na polorozpadlou zeď zahrady: mám na ní pod převislou větví starého ořechu skrýši. Čtu zde, leže na břicho na měkkém a přitom drsném polštáři z netřesků nebo sedě obkročmo na větvi, odnikud neviděn. Zde je mír...“ (Forst, 1988, s. 10)

*Vyberte pro různé typy knih prostředí, v němž by mělo být čteno.

*Navrhněte knihy, které byste předčítali v dětských domovech, nemocnicích. (4)

Motto

Nadpis nad knihovnou v Murcii: *Zde mrtví otvírají oči živým.*

Knihovna

*Navštivte některou z knihoven (obecní, městskou, krajskou, státní, univerzitní, vědeckou...). Zjisti o ní základní data. Kdy byla založena; rozsah knižního fondu; počet výpůjček; její kulturní a čtenářské aktivity.

*Přines knihu, kterou ti doporučila knihovnice.

*Vyhledej knihu, kterou si chceš přečíst na základě vlastního výběru.

Motto

RUSKIN: „*Rozum se posiluje nebo zeslabuje čtením právě tak jako tělo čerstvým nebo špatným vzduchem.*“

Počet knih

*Spočítejte, kolik knih se vyskytuje na celém světě, jestliže v roce 1989 byl počet titulů nejrůznějších knih přibližně 35 miliónů a každý rok se zvyšuje o dalších 450 000 titulů. (Ryvola, 1989, s. 12).

*Spočítejte počet knih ve domácí knihovně.

*Udělejte plebiscit mezi lidmi, kolik kdo vlastní knih.

Motto

SCHOPENHAUER: „*Požadovat, aby si někdo zapamatoval vše, co četl, je jako žádat, aby v sobě nosil to, co kdy snědl. Z tohoto žil tělesně a z onoho duševně a stal se prostřednictvím toho tím, čím je.*“

Nejdelší název knihy

*Vyhledávejte nejdelší název beletristické knihy doma; v knihovnách; v knihkupectví.

Inspirace: D. Defoe: „*Život a podivuhodná, úžasná dobrodružství Robinsona Crusoa, námořníka z Yorku, který prožil osmadvacet let sám na opuštěném ostrově u pobřeží Ameriky, nedaleko ústí řeky Orinoko, a který se dostal na břeh následkem ztroskotání lodi, při němž zahynuli všichni kromě něho. S vyprávěním o tom, jak byl zvláštním způsobem zachráněn z tohoto stavu piráty. Knihu napsal on sám.*“

*Vyhledejte knihy s nejkratším názvem.

Motto

Japonské přísloví: *Učenec přemýšlí o knihách, řezník o sviních.*

Sochy lidí s knihou

*Vyhledávejte sochy, sousoší, které zpodobňují umělce s knihou, nebo jejich součástí je kniha.

Inspirace: Kovovou knihu obsahuje náhrobek Karla Čapka v levé části Vyšehradského hřbitova. (Ryvola, 1989, s. 80).

*Vyhledej v kostelech, hřbitovech náhrobky, na nichž lze spatřit knihu.

Motto

GOETHE: *Knihtisku a jeho svobodě vdčíme za nepředstavitelné dobro a nesmírný účinek.*“

Vynález knihtisku

*Vyhledejte informace o vynálezu knihtisku z různých zdrojů (např. Pavlát, 1982; Kneidl, 1989).

* Každá skupina navrhnete a vytvořte grafický list, na němž budou uvedeny nejdůležitější údaje o vzniku knihtisku (použity mohou být tisky nejstarších památek, portrét vynálezce). Důležitá je přehlednost, strukturace dat.

*Zjistí, která je nejstarší česky tištěná kniha – L. Pavlát uvádí z r. 1476 *Statuta Arnošta z Pardubic před Trojanskou kronikou* (Pavlát, 1982, s. 51).

*Dones knihu, která má podle tvého názoru nejhezčí grafickou úpravu.

Motto

VOLTAIRE: „*Nejužitečnější jsou knihy, které nutí čtenáře k doplnění.*“

Ex libris

*Zjistí, co je to ex libris a které tištěné je v českých zemích nejstarší. (5)

*Navrhnete si vlastní ex libris.

*Pokuste se o vytvoření sbírky uměleckých ex libris.

Motto

MAUROIS: „Četba pěkné knihy je nepřetržitým dialogem, v němž kniha mluví a naše duše odpovídá.“

Citáty o knize

*Vyhledávejte citáty o knize.

Základní škola má za úkol nejen vzdělávat, ale zejména vychovávat. Literární výchova má především v dětech pěstovat nejužší vztah ke knize. Jsme si vědomi, že příspěvek může být pro mnohé příjemce kontroverzní, může vyvolat i bouřlivou polemiku. Věřte, že jsme horliví zastánci knihy, že považujeme literární výchovu za jednu z nejhezčích a nejzajímavějších učebních disciplín. Jen jsme toho názoru, že by ve svých cílech měla vycházet z potřeb a přání žáků, že pouze citlivým přístupem můžeme knihu a její četbu představit jako nezbytné životní hodnoty. Ludvík Vaculík v jednom ze svých vynikajících fejetonů (*Lidové noviny*, 28. 3. 2006. s. 12) napsal: „Když jsem chodil do školy, také nás četlo jen několik ve třídě. Proto mne nematou stížnosti, že se málo čte: vždyť tak vzniká v národě nějaká elita.“ Autor dodává, že tato poznámka o elitě upoutala studenty, s nimiž se setkal na besedě. Doufejme, že svými metodickými podněty taktéž zaujmeme některé žáky a studenty a vyprovokujeme je k touze nesetrvávat na jednom místě, ale usilovat o pozici těch, které kniha přivedla k vnímavosti, k přemýšlivosti a k poznání nejen sebe sama.

Poznámky

(1) Tento úkol plní studenti při tvorbě knihy. V semináři z literatury pro děti a mládež musí studenti vytvořit knihu na dané téma, preferují u nich tvůrčí osobitost. Studenti navrhuji různé knižní přebaly. Obálku nahrazují pouzdra – pletené tašky; pleny ze šátků, z hedvábí; originální byla kniha – polštář, který se otevřel pomocí zipu a listy s ukázkami byly vevnitř ... Desky bývají kožené, uháčkované, s rozličnými kolážemi; rukodělný student vyrobil dřevěné desky, tedy kodex; jindy je mi nabídnut soubor svitků...

(2) V lednu 2007 přinesly deníky zprávu, že v Čechách našla žena v domácí knihovně 220 let starou německy psanou knihu z roku 1787.

(3) Studenti tvoří knížky vždy s jiným obsahem. Jednou je to zimní tematika, naposledy musely vybrat ukázky z oceněných knih. Jindy studenti vyhledávali úryvky, v nichž se vyskytl motiv vody, pírká, nenávisti, ohně, přátelství, nosu, ruky, výsměchu, chleba...

(4) Hlasité čtení knih v různém prostředí podporuje projekt Celé Česko čte dětem. Projekt pod záštitou senátora Jařaba, s logem Emy Srncové, zahájený počátkem roku 2007 má v úmyslu podpořit snahy školy o rozvoj čtenářství, ale zejména chce upozornit na nenahraditelnou roli rodiny ve vytvoření vztahu ke knize a poukázat na prospěšnou funkci předčítání v dětství.

(5) Ex libris (z lat. ex = z; liber = kniha) je vlastnická značka lepený štítek na vnitřní stranu desky knihy, do levého horního rohu. Ex libris jsou navrhovány i renomovanými výtvarníky; vytvářejí se z nich umělecké sbírky.

Držitelkou ex libris byla ve 14. stol. abatyše Kunhuta, dcera Přemysla Otakara II. Nejstarší tištěné ex libris si nechal zhotovit v roce 1536 humanista Jan Hodějovský z Hodějova. (Pavlát 1982, s. 116)

Použitá literatura

- 1) DACEY, J.S.; LENNON, K.H. *Kreativita*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. 252 s. ISBN 80-7169-903-9.
- 2) DOLEŽAL, J. (ed.) *Hygiena duševního života*. 2. vyd. Praha: Orbis, 1964. 532 s.
- 3) DOSTÁL, A.M. *Pedagogické problémy současné školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1967. 148 s.
- 4) GARDNER H. *Dimenze myšlení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 400 s. ISBN 80-7178-279-3.
- 5) FORST, V. aj. *Literární výchova pro 5. ročník základní školy*. Praha: SPN, 1988, VII. vydání, 240 s.
- 6) HLAVSA, J. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1986. 192 s.
- 7) KNEIDL, P.Z *historie evropské knihy*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1989. 144 s.
- 8) PAVLÁT, L. *Tajemství knihy*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1982. 208 s.
- 9) RYVOLA, M. (ed.). *Knihy – přítel člověka: Člověk – přítel knihy*. 2. vyd. Praha: Lidové nakladatelství, 1989, 119 s.
- 10) VACULÍK, L. O jaru. *Lidové noviny*, 28. 3. 2006. s. 12.
- 11) Vědci: Hudební výuka zlepšuje paměť. *Lidové noviny*, 29. 7. 2003
- 12) Vhodná strava rozvíjí mozek. *Lidové noviny*, 15. 2. 2002
- 13) CZ.04.3.07/3.1.01.3/3100

TRADIČNÍ ŽÁNRY V NETRADIČNÍ PODOBĚ

Vlasta Řeřichová

Resumé: *Příspěvek si všímá nejnovější české historické a životopisné literatury pro děti a mládež a sleduje proměny těchto žánrů, k nimž došlo během posledních šestnácti let.*

Klíčová slova: *česká literatura pro děti a mládež, historická a životopisná literatura, vývojové tendence od r. 1990*

Summary: *The contribution deals with the contemporary Czech historical a biographical literature for children and youth focusing on the changes within the last sixteen years.*

Key words: *Czech literature for children and youth, historical a biographical literature, the development tendencies since 1990*

Historická a životopisná próza se stala významnou součástí české literatury pro děti a mládež a jejich četby už v 19. století. V obdobích národně emancipačních snah a formování novodobého samostatného státu přispívala k vlasteneckému uvědomění, v dobách národního ohrožení a ve válečných letech chtěla odkazem na minulost povzbuzovat naději v lepší budoucnost. Důraz na výchovnou funkci v ní přetrval i v druhé polovině 20. století. V této době však ve své většině účelově podmíněným zúžením pohledu na historii jen obhajovala existující politické a společenské poměry.

K nepřehlédnutelným rysům nejnovější české historické a životopisné literatury pro děti a mládež vydané od roku 1990 patří: 1. posun od zjednodušené interpretace dějinných událostí a přehodnocování výkladu s cílem vytvořit objektivní obraz národních dějin; součástí této tendence je také úsilí objektivně zhodnotit úlohu české šlechty v národních dějinách; 2. snaha zasadit národní dějiny do evropského kontextu a současně ve čtenářích posilovat povědomí o národní příslušnosti; 3. příklon k dějinám všedního dne; 4. skutečnost, že větší pozornost, než tomu bylo doposud, je věnována dějinám žen a dětí.

Např. V. Vondruška, historik a autor životopisných a dobrodružných příběhů pro děti i dospělé čtenáře, v knize *Slavné bitvy českých panovníků* (1) přehodnocuje dosavadní schematický výklad o některých významných etapách českých dějin a historických osobnostech (2). Svá vyprávění o slavných bitvách zbavuje patosu, nikoli však dramatičnosti, a demytizuje mnohé události a jejich protagonisty. V podobě komentářů, které vysvětlují nezbytné historické souvislosti a zmiňují mnohé dosud málo známé skutečnosti, také uvádí na pravou míru četné nepravdy tradující se už od 15. století, jež převzal a petrifikoval Al. Jirásek. Např. císaře Zikmunda, kterého Jirásek nazýval „proradnou liškou ryšavou“, nepřitelem husitů a českého národa, Vondruška s odvoláním na moderní historické studie charakterizuje jako vynikajícího politika

a diplomata, mecenáše umění a vzdělaného humanistu s jedinou chybou – Zikmund byl špatným válečníkem. Zcela odlišně hodnotí i Václava IV. Na rozdíl od Jiráska, který vytvořil obraz Václava IV. jako panovníka milujícího český lid a trestajícího nepoctivé řemeslníky, ho označuje za nerozhodného lenocha a opilce bez vladařských schopností. Upozorňuje i na další Jiráskův mýtus – pojmenování psohlavci pro obyvatele Chodska a zobrazení psí hlavy na jejich praporu.

Ani husitství nevidí Vondruška zjednodušeně. Zasazuje ho do širších politických a ekonomických souvislostí a schematické zobrazení husitů jako bojovníků za pravdu boží nahrazuje obrazem středověkých lidí, „mezi nimiž byli poctiví věřící stejně jako ziskuchtiví šejdiři, lidé shovívaví i krutí...“(3), kteří „pálili, drancovali a vraždili jako každá jiná armáda.“(4). Husitské revoluci i přesto přiznává výjimečnost, především proto, že měla svou jasnou a ve své době moderní ideologii a dokázala spojit část českého národa proti vnějšímu nepříteli. Podotýká také, že je to jediná etapa českých dějin, která se dostala do všech evropských učebnic o středověku.

Z celkového pojetí publikace je rovněž patrná snaha o zasazení národních dějin do evropského kontextu. Už její název naznačuje, že se autor zaměřil na bitvy, v nichž se bojovalo za zájmy českých panovníků nejen v Čechách, ale i na mnohých dalších evropských bojištích. Vondruška svá vyprávění doprovází hutným a přesto čtivým komentářem objasňujícím zejména politické a hospodářské souvislosti bitev a umožňujícím pochopit postavení a význam českých zemí ve středověké Evropě. Pozornost věnuje také „obyčejným“ lidem, jejich životu, způsobu myšlení a změnám jejich hodnotového systému a na rozdíl od dřívějších autorů nezdůvodňuje dějinné proměny třídním uvědomováním – významnou roli přisuzuje proměnám myšlení jedince v každodenním běhu života. Tematika všedního dne dominuje ve výkladu takových pojmů jako dědické právo, legitimita, manželství a morálka šlechty i poddaných ve středověku.

Bylo již uvedeno, že součástí tendence usilující o vytvoření objektivního obrazu národních dějin je i zhodnocení úlohy české šlechty. Zatím nejvýraznější prací tohoto typu určenou dětským čtenářům je další publikace V. Vondrušky s názvem Významná sídla české šlechty (5). Autor nechtěl jen podat vyčerpávající soupis majitelů, událostí a stavebních proměn jednotlivých sídel. Snažil se zejména přiblížit atmosféru života ve středověku a připomenout roli české šlechty při utváření českého státu. Činí tak prostřednictvím povídek zasazených do prostředí dvanácti českých a moravských hradů a zámků doplněných informacemi o dějinách šlechtických rodů, o hospodaření na jejich panstvích a dalšími zajímavostmi souvisejícími s daným místem i životem ve středověku vůbec. Objasňuje např. pojmy rytíř a rytířská kultura, světci, kanonizace a liturgické barvy, osvětluje změnu myšlení a životního stylu šlechty i poddaných v období renesance. Život středověké šlechty dokresluje ukázkou z milostné korespondence a poznámkou o příbuzenských vztazích a sňatkové politice, jež sehrávala rozhodující roli v osudech jednotlivců i celých rodů.

Vondruška je rovněž autorem dobrodružného historického románu Fiorella a Bratrstvo křišťálu (6), v němž skloubil historickou prózu s příběhem s dětskými hrdiny a detektivkou. S lehkostí zkušeného vypravěče a současně s respektem k historii evokuje autor realie i atmosféru života uliček, náměstí a řemeslnických dílen Prahy v počátku 17. století a s důrazem na detail i historickou hodnověrnost komponuje příběh plný tajemství, napětí i humoru. Jeho ústřední zápletku tvoří krádež peněz ze staroměstské radnice doprovázená dvěma záhadnými vraždami a pátrání po pachateli, kterého se ujmu syn neprávem obviněného městského písaře, jeho kamarád a dcera alchymisty Rudolfa II. Fiorella. Postavy středověkých lidí, jejichž prostřednictvím předává čtenářům nenásilně, jakoby mimochodem generacemi ověřené životní

zkušenosti, vykresluje Vondruška velmi přesvědčivě, nikoli jako pouhé typy nebo představitele určité sociální skupiny. A jeho protagonisté, přestože mají mnohé vlastnosti současných lidí, jsou ve svých středověkých „rolích“ věrohodní.

Netradičním ztvárněním českých dějin vzbudila mimořádný ohlas malířka a ilustrátorka L. Seifertová, autorka devítimetrového komiksového leporela Dějiny udatného českého národa a pár bezvýznamných světových událostí (7). Sdělovací prostředky i odborný tisk již knize, která získala všechny významné domácí literární ceny, věnovaly značnou pozornost (8), připomeňme proto jen několik z pohledu našeho tématu zásadních skutečností. Publikace přibližuje klíčové etapy českých dějin, vývoj kultury, náboženství, architektury, řemesel a dalších oborů lidské činnosti, přičemž uspořádání informací dovoluje čtenáři konfrontovat domácí dějiny s událostmi světovými. Zprostředkovávaná fakta odlehčila L. Seifertová humorem, nadsázkou a ironií, jež podtrhují svébytný výtvarný rukopis autorky a vyvracejí představu o dějinách jako nezáživném výčtu více i méně důležitých událostí.

Humor, nadsázku a parodii jako základní princip interpretace národních dějin zvolila také M. Drijverová v zatím dvou vydaných dílech Českých dějin očima Psa (9). V knize určené mladším čtenářům je Pes glosátorem a v duchu zvoleného způsobu vyprávění někdy i původcem událostí a jeho humorné komentáře zbavují mytické i reálné historické postavy a události nedotknutelnosti a předurčenosti.

Netradiční pohled na dějiny nabízí i encyklopedie Svět dětí historičky J. Lněničkové (10). Autorka obsáhla časové rozpětí od starší doby kamenné po současnost a zaměřila se zejména na proměnu chápání dětství a postavení dětí v jednotlivých sociálních vrstvách, na vývoj jejich vzdělávání a trávení volného času, na stravování a péči o zdraví dětí i vývoj dětského oblečení. Nechybí ani poznámky o rozvoji literatury pro děti, dětských časopisů, filmu a divadla pro děti. Dopad společenských poměrů na život nejmladší generace je zachycen zejména v kapitolách věnovaných oběma světovým válkám a období normalizace po roce 1969. Faktograficky bohatý výklad podtrhují a doplňují četné ilustrace, faksimile a ukázky z umělecké literatury i dobových dokumentů.

Vybraným ženám české minulosti i současnosti se věnují knihy J. Fidlera České královny a A. Wagnerové České ženy vydané nakladatelstvím Fragment v edici Odkaz. J. Fidler (11) zahrnul do svého přehledu manželky českých panovníků počínaje sv. Ludmilou a konče Zitou Parmskou a soustředil se především na zhodnocení jejich významu pro politické, kulturní a náboženské poměry v českých zemích. Ozřejmuje podstatu sňatkové politiky v mocenském zápasu o evropský vliv a v dalším plánu poukazuje na druhořadou roli většiny žen – královen, jejichž postavení se odvíjelo především od počtu porozených mužských potomků, následníků trůnu.

V publikaci České ženy (12) jsou představeny přední příslušnice panovnických a šlechtických rodů, umělkyně, političky, lékařky, sportovkyně a vědecké pracovnice, jejichž životní osudy byly a jsou spjaty s osudy české společnosti. Autoři vyzdvihují především jejich sociální citění, inteligenci, pracovitost i odvahu prosazovat své názory, které se staly příkladem pro další generace žen. Jak výběrem osobností, tak způsobem výkladu usiluje rovněž toto dílo o co nejobektivnější přístup bez zjednodušování a zkreslování. Současně vede čtenáře k hlubšímu pochopení historie i podstaty ženské otázky a emancipačního hnutí v českých zemích.

Jedněmi z posledních titulů české životopisné literatury pro děti a mládež jsou knihy Karel IV. (13) a Tomáš Garrigue Masaryk (14) vydané nakladatelství Práh v roce 2005 a 2006. Reprezentují pilotní tituly řady, která se hodlá věnovat vybraným osobnostem naší historie.

V první zmíněné knize se autorky A. Ježková a R. Fučíková zaměřily na nejvýznamnější etapy Karlova života – dětství, které jako syn Jana Lucemburského a Elišky Přemyslovny prožil z větší části ve Francii, jeho návrat do Čech a především období, kdy jako český král a římský císař spoluutvářel české a evropské dějiny. Relativně samostatné kapitoly pak tvoří výklad o předních stavebních památkách Karlovy doby – královském paláci s chrámem sv. Víta, Novém městě a dalších stavebních projektech tohoto období, Karlově mostu, univerzitě a Karlštejnu. Karlovu osobnost, dobovou atmosféru i způsob života nejvyšších vrstev středověké společnosti přibližují stránky, kde se autorky věnují Karlu IV. jako vzdělanci a spisovateli a pokračovateli lucemburského rodu. Ilustrace R. Fučíkové připomínající gotické deskové malby a bohatě iluminované rukopisy knize nejsou jen tradičním obrazovým doprovodem textu. Výrazně knize dominují a podtrhují záměr autorek vyvolat ve čtenáři pocit monumentálnosti a výjimečnosti.

Publikace Tomáš Garrigue Masaryk je autorskou knihou R. Fučíkové. Tato v současné době přední česká ilustrátorka v ní prostřednictvím dvou stovek ilustrací a hutného, nicméně čtivého textu sleduje jak soukromý život, tak profesní i politickou dráhu TGM. Usiluje o co nejobektivnější obraz prvního československého prezidenta a bez častého patosu a patrné snahy o glorifikaci připomíná Masarykovu pracovitost, odvahu i důslednost, s níž – často v rozporu s veřejným míněním – obhajoval vlastní názor. Připomíná ho jako vysokoškolského profesora i vlastence, který však nekompromisně a bez ohledu na důsledky svého činu vystoupil proti rukopisným podvrhům V. Hanky a J. Lindy. Vykresluje rodinné vztahy a životy Masarykových dětí ovlivněné rodinným prostředím, ale i politickou dráhou otce. Svůj výklad zasazuje do širšího dějinného rámce a propojuje osudy TGM s klíčovými událostmi českých dějin, ale i s dalšími významnými momenty v historii českého národa (znovuotevření Národního divadla, Zemská jubilejní výstava). Ilustrace tvořící zcela rovnocennou součást knihy jsou s ohledem na dětského recipienta často spojeny do miniaturních komiksů, jejichž forma umožnila Fučíkové užít humoru a nadsázky. Zajímavým prvkem výtvarné podoby knihy jsou také bordury, které lemují jednotlivé oddíly textu a které odkazují především na slovácký folklór spojený s Hodonínem a jižní Moravou, místy Masarykova narození a dětství, na secesi a symboly prvního československého státu.

Obraz současné historické a životopisné literatury pro děti a mládež by ovšem nebyl úplný, kdybych nezmínila skutečnost, že v poslední době začíná i do ní pronikat trivializace, která se projevuje především tím, že historický námět slouží autorovi jako základ k vytvoření konzumního čtiva bez vyšších ambicí.

Jako příklad poslouží román Zuzany Franckové *Osudová láska* (15). Jeho základní zápletka je vcelku jednoduchá a nepříliš původní. Protagonistka příběhu, studentka historie Ivana, si v posledním semináři před prázdninami vybírá téma ročníkové práce – mají to být osudy šlechtického rodu Smiřických – a odjíždí domů. Během cesty se porouchá autobus, Ivana se tedy rozhodne dojít zbytek cesty pěšky, a v lese, kde si chce na chvíli odpočinout, dusnem a únavou usne. Probudí se na stejném místě, ale v úplně jiném století. To postupně zjišťuje během prvního setkání s Eliškou, asi 17letou dívkou, která nejen že je dost nezvykle oblečená a vyjadřuje se poněkud zvláštním způsobem, ale navíc o sobě tvrdí, že žije v nedalekém zámku Smiřických. Zámek Ivanu překvapí svým udržovaným vzhledem i vnitřním vybavením, nicméně všechny přítomné zprvu pokládá za kompars a celou situaci za přípravu k natáčení filmu. Posléze je ale nucena přiznat si, že se ocitla v roce 1607.

Další dějová rovina románu odehrávající se v 17. století vychází ze skutečných dobových událostí a Z. Francková v závěru knihy, kdy se hlavní hrdinka vrací do 20. století a pátrá po dalších osudech Smiřických, dokonce odkazuje na příslušnou

odbornou historickou literaturu. V ní lze zjistit, že Eliška Smiřická, od narození tělesně postižená a postrádající citové zázemí rodiny, se zamilovala do poddaného, kováře Jiříka Wagnera, čímž se provinila proti dobovým konvencím odmítajícím vztah šlechtičny s neurozeným mužem. Po jeho prozrazení byla 11 let vězněna a osvobozena byla až Otou z Vartenberka, který měl po úmrtí všech mužských potomků Smiřických, v době, kdy se zdálo, že rodové panství získá Eliška, zájem především o její majetek.

Některé pasáže románu nezapřou, že autorka, původně učitelka českého jazyka a dějepisu, má historické vzdělání. Vedena základními pravidly zvoleného žánru ovšem Francková přistoupila k historickým faktům poměrně velkoryse a přetavila je v milostnou romanci. Řada románových hrdinů, zejména postava Elišky, kováře Jiříka a Oty z Vartenberka, a motivy jejich jednání jsou výrazně idealizovány tak, aby odpovídaly autorčinu záměru a charakteristice žánru. Např. Ota z Vartenberka je v rozporu s historickými fakty zobrazen jako elegantní, pohledný, sebejistý a dvorný muž a autorka nijak nezastírá, že ji inspirovala postava hraběte Peyraca z filmových příběhů o Angelice. Jiné historické osobnosti jsou v příběhu přítomny jen latentně, pouze jako nositelé určitých vlastností či dovedností lidí 17. století. Nejsou s dějem ústrojněji spjaty a příslušné části textu tak mají jen ilustrativní a deskriptivní ráz.

Akcentován je především dramatický děj plný zvratů, líčení, jakým krutým podmínkám musí Eliška a spolu s ní Ivana, která se rozhodla sdílet nepřízeň osudu se svou přítelkyní, během věznění čelit. Konfrontace způsobu života a myšlení lidí 17. a 20. století působí většinou jako povrchní ilustrace či pokus o humor a nadsázku a reálné historické události doby posledních let vlády Rudolfa II. vyznívají v kontextu vyprávění jen jako příčina dalších dějových peripetií milostného romantického příběhu. Také závěr, který je nepřiliš přesvědčivým způsobem znovu přenesen do současnosti, je přizpůsoben půdorysu dívčího románu a utvrzuje dospívající čtenářky v jejich představě, že nejdůležitější v životě jsou láska a dobrá kamarádka.

Navzdory námětu, stylizovanému jazyku i množství informací o dějinách českých zemí v 1. polovině 17. století je tedy zřejmé, že autorčiným záměrem bylo napsat čtenářsky atraktivní příběh pro dívky zasazený do historických kulis, nikoli historickou prózu určenou širšímu okruhu čtenářů. Ve srovnání s V. Vondruškou, který vytváří dramatický příběh k osvětlení a přiblížení historických událostí, způsobu života a myšlení v minulosti, postupuje Z. Francková opačně – historických událostí využívá ke vytvoření dramatického děje. V kontextu dalších dívčích románů autorky se tak zdá, že výlet do historie pro ni byl jen pouhým zpestřením jejího jinak vcelku tradičního rejstříku námětů (16).

Závěrem je možno konstatovat, že nově vydávané tituly historické a životopisné literatury pro děti a mládež mají poměrně pestrou škálu podob – od beletrizovaných dějin přes komiks a obrázkové knížky k encyklopedicky pojaté uměleckonaučné a naučné literatuře – a ve většině z nich je patrné překonávání ustálených forem a postupů spjatých s dosavadní historickou a životopisnou prózou adresovanou dětským recipientům. Autoři se odklánějí od výchovného, národně obrozeneckého pojetí dějin a poměrně často užívají humoru, nadsázky, ironie či parodie. K čtivosti nejnovější produkce přispívá i to, že přináší řadu zajímavostí ozvláštňujících a přibližujících dětem historické události a osobnosti. Zjevný je také ústup od tradičního jazyka historické prózy příznačného užíváním historismů, archaismů, zastaralé podoby slov a archaického slovosledu. V nejnovější produkci je také patrný značný důraz na ilustrační doprovod a grafickou podobu publikací (17). To vše činí z převážné většiny nejnovější historické a životopisné literatury pro děti četbu, která má schopnost zaujmout dětské čtenáře a rozvíjet jejich vztah k literatuře i historii, prohlubovat jejich znalosti a podílet se na vytváření klíčových kompetencí. Široké spektrum možností nabízí především

projektové vyučování propojující literární a jazykovou výchovu, dějepis, zeměpis a výchovu k občanství.

Poznámky

- (1) VONDRUŠKA, V. Slavné bitvy českých panovníků. Praha: Albatros, 2003. ISBN 80-00-01223-5.
- (2) Srov. např. KRATOCHVÍL, M. V. Památné bitvy českých dějin. 2. vyd. Praha: Albatros, 1987.
- (3) VONDRUŠKA, V., cit., s. 184.
- (4) VONDRUŠKA, V., cit., s. 185.
- (5) VONDRUŠKA, V. Významná sídla české šlechty. Praha: Albatros, 2005. ISBN 80-00-01520-X.
- (6) VONDRUŠKA, V. Fiorella a Bratrstvo křišťálu. Praha: Albatros, 2006. ISBN 80-00-01841-1.
- (7) SEIFERTOVÁ, L. Dějiny udatného českého národa a pár bezvýznamných světových událostí. Praha: Petr Prchal: Euromedia Group-Knižní klub, 2003. ISBN 80-242-1042-8.
- (8) Srov. např. REISSNER, M. Obrázkové dějiny českých zemí. Ladění, 2004, 9 (14), č. 1, s. 21–23. TESARŤ, M. Skvělé prokletí. Reflex, 2004, 15, č. 42, s. 48–50.
- (9) DRIJVEROVÁ, M. České dějiny očima Psa. Praha: Albatros, 2004. ISBN 80-00-01387-8. DRIJVEROVÁ, M. České dějiny očima Psa 2. Praha: Albatros, 2006. ISBN 80-00-01747-4.
- (10) LNĚNIČKOVÁ, J. Svět dětí. Praha: Albatros, 2005. ISBN 80-00-01786-5.
- (11) FIDLER, J. České královny. Havlíčkův Brod: Fragment, 1998. ISBN 80-7200-210-4.
- (12) WAGNEROVÁ, A. aj. České ženy. Havlíčkův Brod: Fragment, 2003. ISBN 80-7200-777-7.
- (13) JEŽKOVÁ, A. a FUČÍKOVÁ, R. Karel IV. Praha: Práh, 2005. ISBN 80-7257-127-6.
- (14) FUČÍKOVÁ, R. Tomáš Garrigue Masaryk. Praha: Práh, 2006. ISBN 80-7252-152-7.
- (15) FRANCKOVÁ, Z. Osudová láska. Praha: Petra, 1999. ISBN 80-85984-67-9.
- (16) Srov. např. Francková, Z. Příští láska bude šťastnější (1998), Začni znovu, Katko (1999), Vždycky zbývá naděje (1999), Jak vypadá láska (1999), Příliš mnoho lásky (2000), Dlouhá cesta ke štěstí (2000), Dvě na jednoho (2003), Trampoty s láskou (2004), Právo na lásku (2004), Právo na štěstí (2004), Střípky štěstí (2005), Odvrácená tvář lásky (2005), Hra na lásku (2006), Vítězství nadosah (2006), Příliš brzy dospěla (2007) aj.
- (17) Mezi přední ilustrátory knih s historickou a životopisnou tematikou vydaných po r. 1989 se vedle zmíněných Lucie Seifertové a Renáty Fučíkové zařadili především Lubomír Anlauf, Eva Anlaufová a Petr Urban.

Použitá literatura

- 1) ČORNEJ, P. Spojité nádoby. Výuka dějepisu na základních, středních a vysokých školách. *Dějiny a současnost*, 2004, roč. 26, č. 5, s. 3–7.
- 2) DOHNAL, R. Vyprávět příběhy. Jaké učebnice dějepisu potřebujeme? *Dějiny a současnost*, 2004, roč. 26, č. 5, s. 8–11.
- 3) DRMOLOVÁ, J. *Historická próza v klasické éře české literatury pro mládež (v druhé polovině minulého století)*. Olomouc, 1970. 170 s. Disertační práce.
- 4) FRANCEK, J. *Příběh tajné lásky: Eliška Kateřina Smiřická a její sexuální skandál*. Praha: Havran, 2005. ISBN 80-85515-57-5.
- 5) KOPÁL, J. a LIBA, P. *Problémy historického žánru a literárne vzdelanie*. Dolný Kubín: Oravské múzeum P. O. Hviezdoslava, 1984.

ČÍTANIE S POROZUMENÍM A SLOH NA 1. STUPNI ZŠ

Marianna Sedláková

Resumé: Čítanie s porozumením a produkcia textu tvoria rámec komunikácie na hodinách slohu prostredníctvom učebnicových motivačných textov. Autorka vyzdvihuje využívanie umeleckých motivačných textov, ktoré sú schopné okrem estetického rozmeru žiakom poskytnúť i obraz bežnej medziľudskej komunikácie a možnosti riešenia najčastejších problémov. Ak má byť slohová výchova komunikačnou výchovou, musia sa v nej objavovať najmä na žiaka psychologicky orientované témy.

Kľúčové slová: komunikácia, motivácia, čítanie s porozumením, produkcia textu, sloh

Summary: Reading with comprehension and the production of texts frame the communication in composition lessons by way of motivating texts in textbooks. The author highlights the use of literary motivating texts that can provide pupils – along with their aesthetic dimension – with an image of common interpersonal communication and ways to deal with the most common problems. If composition teaching is also to be communication teaching, it has to include primarily psychological, pupil-oriented themes.

Key words: communication, motivation, reading with comprehension, production of text, composition.

Pri našich úvahách o mieste čítania s porozumením pri vyučovaní slohu tu vychádzame z komunikačného spôsobu vyučovania, tak ako ho prezentuje moderná didaktika materinského jazyka (1) a tiež z vlastných skúseností z tvorby a praktického overovania učebnicových textov zo slohu pre 3. a 4. ročník ZŠ.

Za kľúčový pri týchto našich úvahách považujeme komplexný pohľad na ľudskú komunikáciu. Na vysvetlenie tu treba dodať, že ku komunikácii v takto široko chápanom význame radíme všetko, každú informáciu, ktorú človek počas svojho života stretne, vedome či podvedome (!) (2) spracuje (a následne akýmkoľvek spôsobom využije). Na podporu nášho tvrdenia využijeme pohľad na komunikáciu ako na biologicky determinovaný fenomén. Cieľom vývinu komunikačných schopností v ontogenéze je totiž získať schopnosti na adekvátne sebaujadrenie, aby si jedinec mohol nájsť adekvátneho (optimálneho) partnera, s prvoradým cieľom zachovania biologického druhu. Schematicky to v tabuľke ukazuje vzostupná krivka postupného osvojovania si komunikačných zručností prostredníctvom jednotlivých komunikačných kanálov v procese vývinu jedinca (od jeho počatia – bod P1).

kanály:	vo vývine jedinca:	partnerských vzťahov:
		V
1) mimozmyslové (mkk)	<i>využívajú vlastné rádioreceptory (rrp)</i>	
2) zmyslové:		
optický (okk)	<i>využíva fotoreceptory (nevlastný rrp) – zrak</i>	
auditívny (akk)	využíva mechanoreceptor – sluch	(JAZYK a REČ)
taktilný (tkk)	<i>využíva mechanoreceptor – hmat</i>	
chemický (chkk)	<i>využíva chemoreceptory – čuch, chuť</i>	
(počatie jedinca)	P1	P2

Najnižšie body amplitúdy – počatie (vznik ľudského jedinca; body P1, P2) – nie sú totiž z biologického hľadiska ničím iným ako výmenou genetických informácií medzi rodičmi prostredníctvom chemického komunikačného kanála (chkk). Poradie komunikačných kanálov v tabuľke je dané zväčšujúcou sa vzdialenosťou pri komunikácii od mínusovej vzdialenosti v chemickom komunikačnom kanáli, cez nulovú pri dotyku (tkk), ... až po neobmedzenú vzdialenosť komunikantov pri mimozmyslovej komunikácii. Táto postupnosť sa odráža i v ontogenéze vývinu komunikačných zručností jedinca (3).

Na túto krivku (na vrchole amplitúdy – bod V) následne nadväzuje (zostupná) krivka vývinu partnerských vzťahov, ktorá pri optimálnom vývine vedie k počatiu potomka (P2). Pri vývine partnerských vzťahov je postupnosť používania komunikačných kanálov teda opačná než pri ontogenéze komunikácie jedinca (4). Komunikácia špecifickým ľudským dorozumievacím systémom – rečou – prebieha u zdravých jedincov prostredníctvom zvukového komunikačného kanála, ktorý sa tým stáva pre človeka dominantný a z načrtnutého systému sa svojou kvalitou výrazne vyčleňuje (5). Hoci približne od jedného roka veku jedinca začína byť pri komunikácii reč dominantná, človek neprestáva po celý svoj život používať pri poznávaní sveta aj ostatné komunikačné kanály, myslí však a poznáva výrazne pod vplyvom jazyka. Podčiarknime teda, že komunikácia – výmena informácií – v samej podstate nie je zo strany príjemcu (percipienta) nič iné ako poznávanie (sebapoznávanie) ako percepčná zložka a zo strany vysielača (expedienta) vyjadrenie (sebavyjadrenie) ako výrazovou zložka a nikdy ich nemožno od seba oddeliť aj preto, že v procese komunikácie je každý človek aj percipientom aj expedientom zároveň.

Keďže cieľom každej ľudskej komunikácie je poznávanie v širokom zmysle slova, nemožno na to zabúdať ani pri školskej komunikácii, ktorá je špecificky zameraná na získavanie poznatkov. Tým, že sa škola v prvom rade sústreďuje na to, čo učiť, v druhom rade na to ako učiť to čo, akoby sa zabúdalo na to, že relevantnými informáciami o živote a svete sú pre žiakov okrem zámerne vybraných informácií aj tie, ktoré ich spontánne pri pedagogickej komunikácii sprevádzajú (napríklad aj ilustračný alebo východiskový text, ale v neposlednom rade i hodnotenie, postoje učiteľa, vzťahy medzi žiakmi, prostredie a i.). Ak by sme tu analogicky aktualizovali tézu R. J. Sternberga o vedomostiach a premýšľaní (6): komunikácia bez poznávania je prázdna, poznávanie bez komunikácie je zbytočné, dospeli by sme ku konštatovaniu, že prázdna komunikácia v pravom zmysle slova ani neexistuje, pretože aj nulová (očakávaná, no nenaplnená) alebo mimovoľná informácia je informáciou v širšom zmysle slova. Alebo

sa môže stať, že mimovoľná informácia poprie relevantnosť zámernej informácie. Na ilustráciu uveďme, čo môže z komunikačného hľadiska spôsobiť text, ktorý neberie do úvahy komunikáciu v širokom zmysle slova a funguje ako čisto formálny model. Pre výraznejšiu názornosť zjádeme po príklad do jazykovej zložky materinského jazyka a použijeme klasické kedysi veľmi často používané príklady viet frekventovaného intencného typu *Mama varí obed. Otec rúbe drevo*. Ak sa takáto veta objaví pri vyučovaní niekoľkokrát, samozrejme začne byť vnímaná, ako „osobitné posolstvo“ (v tomto prípade rolového stereotypu) a môže podať žiakom nežiadúcu informáciu o svete a živote, pretože chtiac-nechtiac si dieťa prirodzene každú novú informáciu konfrontuje s vlastným poznaním. Ak pre matku vzdelávaného žiaka nie je najtypickejším príznakom varenie (obeda) a pre otca rúbanie (dreva), konflikt, ktorý takto v dieťati vznikne, si dieťa samo pre seba môže vyriešiť dvojako. Buď začne svojho rodiča vnímať ako netypického, príznakovo iného (pre zdravého jedinca vyrastajúceho v normálnej rodine je táto možnosť málo pravdepodobná), alebo prestane podobné vety a príklady vnímať ako (obsahovo relevantné) komunikáty, čím sa môže u žiakov postupne oslabiť záujem nielen o čítanie s porozumením, ale aj o aktívne počúvanie. Čítanie/počúvanie bez porozumenia by sme mohli prirovnať k frazeologizmom, ktoré pomenúvajú nenaplnenú (prázdnu) komunikáciu: *jedným uchom dnu, druhým von alebo hádzať hrach na stenu...*, čo v samom dôsledku predstavuje len prejav obrany zdravého organizmu voči „prázdny informáciám“ (7). Krajným prípadom (ak sa podobné schematické texty na vyučovaní objavujú pravidelne vo všetkých vyučovacích predmetoch) môže byť jav, že všetky školské texty začne žiak a priori posudzovať ako čisto formálne, odporujúce jeho životným skúsenostiam, a tak ich prirodzene vyradí zo svojho aktívneho poznania.

Cieľom školskej komunikácie v súlade s prirodzenými cieľmi komunikácie všeobecne by malo byť aktívne poznávanie. Pri aktívnom poznávaní vychádza človek z vlastných potrieb a preto sa jeho poznanie hneď transformuje do postojov a činov, a on ich odovzdáva ďalej prostredníctvom bežnej dennej činnosti (produkcie, tvorby).

Fakt, že „komunikačno-slohová výchova je integrujúcim prvkom jednotlivých zložiek predmetu slovenský jazyk a jedným z nosných vyučovacích predmetov podporujúcich funkčnú gramotnosť“ (Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003, s. 152) a že jej prvoradým cieľom na 1. stupni ZŠ „je rozvíjať súvislý ústny prejav žiakov“ (ibid. s. 154) kladie ešte väčší dôraz na jej kvalitu. Každý „súvislý ústny komunikát“ je totiž (mal by byť) výstupom nejakého komunikačného procesu. V školskej praxi stojí na začiatku tohto procesu nejaký východiskový motivačný text, ktorý môže mať ústnu podobu (vstup zo strany učiteľa) alebo písanú podobu (napr. východiskový text v učebnici). V prvom menovanom prípade je omnoho ľahšie zachovať prirodzený komunikačný rámec, pretože učiteľ sa priamo, v prirodzenej komunikačnej situácii (zoči-voči) obracia k žiakom, ktorých pozná, a teda motiváciu takpovediac šije na mieru. Omnoho ťažšie sa táto komunikačná situácia rieši prostredníctvom písaných/čítaných motivačných textov. Ich úlohou totiž je vyprovokovať v žiakovi potrebu „riešiť nastolený problém“ nejakou formou komunikácie. Autori učebníc texty vyberajú/píšu pre celú populáciu, preto je tu priama adresnosť omnoho problémovjšia ako v priamom dialógu medzi učiteľom a žiakmi. Naše skúsenosti ukazujú, že z komunikačného hľadiska, jednoducho povedané z hľadiska obsahu sa východiskovému textu ako jednej z didaktických pomôcok doteraz nevenovala náležitá pozornosť (8). Výber východiskových textov v jazykovej zložke je totiž v prvom rade determinovaný výskytom preberaných jazykových javov (poznávacím hľadiskom), na ktoré sa kladú vysoké nároky z hľadiska jednoznačnosti a reprezentatívnosti. Na druhej strane, ako sa na inom mieste v citovanej práci uvádza,

v komunikoačno-slohovej výchove „na 1. stupni kognitívny aspekt ustupuje do pozadia a vytvára priestor na uplatnenie komunikačného zreteľa“ (ibid. s. 156 – 157). Ak však vychádzame z podstaty komunikácie (výmeny informácií), poznávanie je jej neoddeliteľnou súčasťou, ako sme uviedli vyššie, čiže nikdy by nemala ustúpiť do pozadia, ale mala by byť jej rovnocennou zložkou. Kým v súčasnej školskej praxi vo vyučovaní materinského jazyka ide (najmä) o jazyk a jeho systém, nemalo by sa zabúdať na to, že reprezentatívne (systémovo čisté, nespochybniteľné príklady musia spĺňať kritérium komunikačnej prirodzenosti a spojitosti so životom. Naopak v slohovej zložke predmetu by to mali byť bežné veci života, vychádzajúce z potrieb a záujmov detí danej vekovej kategórie, ktoré by provokovali ku komunikácii a teda i praktickej aplikácii jazykových poznatkov. V citovanej didaktike sa napokon uvádza nemálo praktických ukážok a podnetov na takto spracované (slohové) témy, v učebniciach ich však podľa nášho názoru stále nie je dost’.

Z komunikačného hľadiska je cieľom východiskového textu vyvolať „úprimný záujem a potešenie“ (ibid. s. 21) z poznávania, z komunikácie. Podľa toho sa i východiskové texty v slohovej výchove na 1. stupni základnej školy môžu rozdeliť na **vecné texty**, ktoré prinášajú objektívne informácie o svete a plnia predovšetkým poznávaciu funkciu. Pri práci s nimi ide zo štylistického hľadiska predovšetkým o reprodukciu textu, ktorá sa postupne stáva návodom na učenie sa aj v iných predmetoch. Vhodným výberom témy a jej spracovaním tu možno dosiahnuť nefalšovaný zážitok z poznávania/poznania, ktorý sa v konečnom dôsledku premietne v schopnosti aktívneho získavania informácií. V našej praxi (9) sa s veľkým záujmom u žiakov stretli témy: Otužilci vo frakoch (spôsob života tučniakov), Zemeguľa má deravý slnečník (ozónová diera), Táto kniha sa mi páči (o spôsobe požičiavania kníh a práce s nimi), Koľko stromov spotrebuješ ty (ekologicky zameraná téma papiera) – v 3. ročníku a témy: Krt obyčajný, Veda a technika žihľavou preniká (oko prejsť žihľavou a nepopfhlit’ sa), Spoločníčky vo fraku (život lastovičiek), Zo života stromov – v 4. ročníku. **Umelecké texty** sprostredkujúce subjektívne informácie plnia okrem svojej primárnej **estetickú funkciu**, ktorej sa napokon perцепčne venuje i osobitný predmet – čítanie (literárna výchova vo vyšších ročníkoch). Každá interpretácia umeleckého diela napomáha komunikáciu v širšom zmysle slova, čím je hlbšia a originálnejšia, tým širší komunikačný rámec ponúka žiakom (10). Umelecká stránka sa na hodinách slohu na rozdiel od hodín čítania prejavuje aj výrazovo, ale spočiatku (na 1. stupni ZŠ) ešte veľmi nesmelo. Omnoho pragmatickejšie slúžia texty umeleckej literatúry na **modelovanie komunikačných situácií**. Nácvik súvislého ústneho prejavu žiakov si totiž v prvom rade vyžaduje vhodné modelové situácie, ktoré sú v umeleckej literatúre zatiaľ najlepšie spracované (11). Pri komunikačných situáciách autori experimentálnych učebníc SJ pre 3. a 4. ročník ZŠ v niekoľkých prípadoch využili priamu simuláciu komunikačných situácií (Žiadame informáciu, Komu sa zdôverím a ako?, Áno a nie, súhlas a nesúhlas, Ako sa k vám dostanem?, Čo prezradza naše telo, Porad’me turistovi). Vo väčšine prípadov si však tvorcovia experimentálnych učebníc úspešne vypomohli umeleckými východiskovými textami, ktoré boli často motivačnými východiskami k viacerým komunikačným témam. S veľkým úspechom u žiakov i učiteľov experimentálnych tried sa stretli témy: Nezblázni sa mamička a Tepovanie koberca (nechtiac spôsobená nepríjemnosť a spôsoby jej riešenia), ktoré súviseli so simulovanou situačnou témou Nepríjemnosti patria k životu. Vzájomne prepojené boli témy motivované textami J. Blažkovej a N. Tanskej: Darček pre deduška, Blahoželanie k narodeninám, Želám si – želám ti. Ako príklad na komunikačnú funkciu umeleckého textu uvedieme text z rozhlasovej hry pre deti od J. Uličianskeho Nedel’a a návrh na jeho didaktické spracovanie.

Nezvyčajná nedeľa (2)

1. Najprv si spoločne prečítajte pokračovanie rozhlasovej hry Nedeľa od J. Uličianskeho.

Otec Vyzleč si bundu! Dáme si veci do šatne.
Chlapec Prečo?
Otec Vidiš predsa! Teta tam sedí za pultom a čaká, kedy si odložíme...
Chlapec Prečo má v sebe napichané špendlíky?
Otec To nemá v sebe... iba na plášti... aby sa jej nestratili... no... špendlíkmi prichytí čísla, aby sa ľuďom kabáty nepoplietli. Nikdy si ešte nebol v šatni?!
Chlapec Nebol! Nechod'me tam! Vyzerá ako... starý pavúk!
Otec (zahriakne ho). Pst! Čo vymýšľaš! Teta háčkuje... takú peknú veľkú dečku...
Aby sa nenudila... To si ešte nevidel?
Chlapec Videl. Na Cartoon networku. Ale to robil pavúk!
Otec Zbláznim sa z teba! Pod'!
Šatniarka Dobrý deň...
Otec Pozdrav pekne!
Chlapec Mmm...
Šatniarka Ako sa mi voláš?!
Chlapec (mlčí)
Otec (rezignovane = vzdal sa už). Nepovie. Nevie. Nedali sme mu nijaké meno!
Čo?!
Šatniarka (zasmeje sa). Nechajte ho... Poznám, aké sú deti! Aj ja tu mám vnučku... No, Paulínka, ukáž sa... pozri, aký pekný chlapec k nám prišiel!... (Zasmeje ja.) No! Vidíte ju?! Nevidíte! Tuto je schovaná, pod pultom! Hanbí sa... za mňa! To sú deti! Ja ich poznám! Nech sa páči lístoček! A nech vám chutí!
Otec (rozpačito). Ďakujem...

2. Myslíte si, že chlapec v rozhlasovej hre je vo vašom veku? Svoju odpoveď zdôvodnite.

3. Porozprávajte sa, čo sa vám páči a čo nepáči na správaní sa jednotlivých postáv v texte.

4. Musel/-a ste sa už niekedy „hanbiť“ za dospelých? Musel sa už niekto hanbiť za teba?

5. Teraz sa pokúste predviesť scénu *V šatni* pred triedou tak, ako by mala vyzerat' podľa zásad slušného správania sa.

(Dialogizované čítanie, beseda o prečítanom texte, rolový situačný rozhovor.)

Tematicky je úvodný text zameraný na vhodnosť/nehodnosť správania sa ľudí na verejnosti. postupujeme podľa pokynov v úlohách. 2. úloha testuje u žiakov čítanie s porozumením, pretože sa pýta na vec, ktorá nie je v texte priamo pomenovaná, dá sa však vypožorovať zo správania sa chlapca. Žiaci by mali z pozície starších a skúsenejších sebedovomo a kriticky pristupovať k správaniu sa postavy chlapca.

V 3. úlohe vedieme žiakov ku kritickému hodnoteniu počínania dospelých (otcova počiatková – z textu neodôvodnená nervozita; neodpovedal na pozdrav šatniarke, hoci k tomu nútil syna; nekontroluje sa, na verejnosti zvyšuje hlas na syna – *Čo?! –*; šatniarka sa príliš dôverne správa k cudziemu chlapcovi – *ako sa mi voláš ?–*, vnučku hanblivosť vzťahuje na seba; zovšeobecňuje skúsenosti s jedným dieťaťom na všetky). Pokojne vysvetlíme aj veľmi frekventované cudzie slovo kritický / kritizovať. 4. Úloha motivuje deti k zamysleniu sa nad vlastným správaním sa a nad skúsenosťami zo správania sa dospelých. Týmito otázkami nechceme z detí mámiť chúlťstivé tajomstvá, skôr všeobecným rozhovorom o tom, čoho (sme) boli svedkom upozorňujeme na neadekvátne správanie sa ľudí na verejnosti. V 5. úlohe sa môžu vystriedať viaceré trojice hercov. Ich prejavy môžeme porovnať. Text poskytuje ešte viac podnetov na rozhovory (o symbole pavúka, o anglickom názve programu pre deti cartoon network a jeho význame, o práci šatniarky, o tom, kde sa nachádza šatňa z textu, o nudení sa a ručných prácach, o tom, z čoho sa kto ide zbláznit, o tom, ako rôzne sa dá v písanom texte prejsť mlčanie človeka a pod.)

Čítanie (s porozumením – príjem obsahu textu) a sloh (produkcia textu) ako osobitné vyučovacie predmety, ale aj ako druhy činnosti predstavujú dva krajné póly špecifickej komunikácie prostredníctvom (písanej) reči, ktoré si dieťa začína osvojovať až počas školskej výučby. Tak ako počúvanie predchádza v ontogenéze rozprávanie, tak isto musí čítanie (s porozumením) predchádzať tvorivé (produktívne) písanie. Z tohto dôvodu zastávame názor, že k tvorbe písomných komunikátov sa treba na hodinách slohu na 1. stupni základných škôl postupne prepracovať komunikačným tréningom v hovorenej podobe s jeho postupným rozširovaním o drobné písomné slohové cvičenia tak, aby sme sa niekedy na konci 3. ročníka prepracovali k prvým súvislejším písomným textom (na báze rozprávacieho slohového postupu; porovnaj Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003). Nácvik hovorenej podoby komunikácie by však mal prevládať počas celého prvého stupňa základnej školy. Na aktivizáciu komunikácie by mal využívať kvalitné vstupné texty, ktoré sú schopné okrem estetického rozmeru žiakom poskytnúť i obraz bežnej medziľudskej komunikácie a možnosti riešenia najčastejších problémov. Ak má byť slohová výchova komunikačnou výchovou, musia sa v nej objavovať najmä na žiaka psychologicky orientované témy.

Poznámky

- (1) Palenčárová, J. – Kesselová, J. – Kupcová, J: Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo, 2003.
- (2) To zdôrazňujeme osobitne, lebo na tento fakt sa často zabúda.
- (3) Od svojho počatia dieťa komunikuje s matkou najprv chemickým komunikačným kanálom (rané nevoľnosti matiek) a naopak matka s dieťaťom (duševný stav matky, stres, fajčenie, pitie alkoholu). Približne od polovice gravidity nastupuje dotykový komunikačný kanál (pohyby dieťaťa; poloha matky a jej vplyv na pohodlie dieťaťa). Vedci tiež dokazujú, že už v prenatalnom období dieťa rozoznáva hlasy okolia, najmä hlas matky; prítomnosť bijúceho matkinho srdca by tiež mohla byť dôvodom na citlivosť ľudského ucha na pravidelný rytmus. Len zrakový komunikačný kanál sa v na komunikáciu v prenatalnom štádiu vývinu nepoužíva, pretože naň nie sú vhodné fyzikálne podmienky (nepřítomnosť svetla).
- (4) Na začiatku partnerského vzťahu môže byť intuícia (záleží to od kvality komunikačných schopností komunikantov ako mimozmyslový vnem), ktorý pokračuje (alebo sa začne, ak chýba mimozmyslová informácia) zrakovým vnemom (padnú si do oka), následne sa budúci partneri dajú do reči, potom sa vzájomne dotknú, a napokon si vymenia genetické informácie. Tu treba upozorniť na to, že toto je len biologický pohľad na ľudskú komunikáciu, pre názornosť zámerné abstrahovaný od jej ostatných aspektov.
- (5) Jazykom/rečou sú ľudia schopní odovzdávať si informácie aj bez bezprostredného kontaktu aj vďaka tomu, že jazykový systém je schopný pomenovať skúsenosti aj z komunikácie prostredníctvom všetkých ostatných komunikačných kanálov (vie pomenovať chute, vône, pocity, farby...).
- (6) „Vědomosti bez přemýšlení jsou zbytečné, myšlení bez poznatků je prázdné“ (Sternberg, 2002, s. 16).
- (7) Svojím dielom v našej školskej praxi tu prispieva aj neodhadnutie miery nácviku rýchleho čítania na prvom stupni základnej školy a jeho častá diagnostika. Tu treba „predovšetkým zdôrazniť“, že medzi rýchlym čítaním písmen a rýchlym čítaním obsahu je síce plynulý prechod, ale v konečnom dôsledku je medzi nimi obrovský rozdiel“ (Mistrík, 1982, s. 38). Nácvik rôznych spôsobov tzv. rýchleho (informatívneho) čítania má svoje miesto niekde na strednej škole a praktické opodstatnenie počas vysokoškolského štúdia a následne v profesionálnej práci s textom alebo vo vedeckej práci.
- (8) Aj vo vyššie uvedenej učebnici sa ponúka len formálna klasifikácia textov (ibid s. 61 – 62).
- (9) Skúsenosti z tvorby a overovania experimentálnych učebníc slovenského jazyka pre 2. – 4. ročník ZŠ vo Vydavateľstve Orbis Pictus Istropolitana v rokoch 2004 – 2007.
- (10) Za mnohé uvedieme napríklad monografiu E. Dolinskej (Dolinská, 2006), ktorá popri vedeckej interpretácii hudobnosti v diele V. Šikulu ponúka i didaktickú transformáciu problematiky v časti Literárny text s prvkami hudobnosti v didaktickej komunikácii (ibid. s. 107 – 136).
- (11) Na vyučovanie komunikačných zručností by bolo vhodné využiť podobné učebné pomôcky, ako sa využívajú pri výučbe komunikácie v cudzom jazyku – napríklad videonahrávky rôznych komunikačných situácií.

Použitá literatúra

- 1) DOLINSKÁ, E.: Hudobné motívy v diele V. Šikulu. Prešov: Rokus 2006. 153 s. ISBN 80-89055-68-0
- 2) HIRSCHNEROVÁ, Z. – KESSELOVÁ, J. – SEDLÁKOVÁ, M.: Slovenský jazyk. Učebnica. Experimentálny učebný text pre 3. ročník ZŠ. 1. časť. 1. experimentálne vydanie. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana 2005. 80 s. ISBN 80-7158-640-4
- 3) HIRSCHNEROVÁ, Z. – KESSELOVÁ, J. – SEDLÁKOVÁ, M.: Slovenský jazyk. Učebnica. Experimentálny učebný text pre 3. ročník ZŠ. 2. časť. 1. experimentálne vydanie. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana 2006. 96 s. ISBN 80-7158-646-3.
- 4) HIRSCHNEROVÁ, Z. – KESSELOVÁ, J. – SEDLÁKOVÁ, M.: Slovenský jazyk. Učebnica. Experimentálny učebný text pre 4. ročník ZŠ. 1. časť. 1. experimentálne vydanie. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana 2006. 80 s. ISBN 80-7158-729-X.
- 5) HIRSCHNEROVÁ, Z. – KESSELOVÁ, J. – SEDLÁKOVÁ, M.: Slovenský jazyk. Učebnica. Experimentálny učebný text pre 4. ročník ZŠ. 2. časť. 1. experimentálne vydanie. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana 2006. 80 s. ISBN 80-7158-762-1.
- 6) KESSELOVÁ, J.: Porozumenie textu ako znovuoživený lingvo-didaktický problém. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, 11, Prešov: Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, 2005, s. 62 – 72. ISBN 80 – 8068-362-X.
- 7) MISTRÍK, J.: Rýchle čítanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1982. 120 s.
- 8) PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá 2003. 224 s. ISBN 80-10-00328-X
- 9) SEDLÁKOVÁ, M.: Miesto učebnice pri zlepšovaní čitateľskej gramotnosti žiakov. Pedagogické spektrum 9/10, 2006, ročník XV, s. 1 – 11.
- 10) SEDLÁKOVÁ, M.: Komunikatívny spôsob vyučovania slovenského jazyka a jeho úskalí. In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na ZŠ. Sborník prací z mezinárodní konference konané 14. dubna 2006 na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. Olomouc: HANEX 2007, s. 203 – 2006. ISBN 80-85783-72-X
- 11) STERNBERG, R. J.: Kognitivní psychologie. Praha: Portál 2002. 640s. ISBN 80-7178-376-5.

NEJČASTĚJŠÍ STRATEGIE POROZUMĚNÍ NEČESKÉMU ŽÁKOVÍ ZE STRANY UČITELE

Kamila Sekerová

Resumé: *Příspěvek představuje nejvýznačnější mechanismy, jež pomáhají v porozumění mezi českým učitelem a jeho cizojazyčně mluvícím žákem (pozn. red.).*

Klíčová slova: *kvalitativní výzkum, zakotvená teorie, individuální polostandardizovaný rozhovor, otevřené kódování, multietnická komunikace ve škole, školská komunikace s nečeským žákem, mechanismy porozumění*

Summary: *This paper introduces the most distinctive mechanisms which help the understanding between a czech teacher and his/her other-language pupil. This work submits particular results that were gained on the basis of interview method which was led with teachers of selected basic schools. Methodological resource is in this case the quality examination; chosen design is one of the most versatile quality methods so called "grounded theory". Interviews were recorded on dictaphone than subsequently transcribed word by word and analysed on the principle of so called "open coding" and "selective coding". The question, a subject of this paper, was: In which way do you solve during your teaching a situation when your other-language pupil doesn't understand you, when s/he doesn't understand your request or a concrete concept? The denomination of codes which arose from individual answers of teachers we simply named "strategy of mutual understanding". To this denomination we included a number of fragmental codes which represent a group of feasible solutions to particular problems with understanding seen by pedagogues themselves – e.g. intermediary langue, recapitulate, simplification of vocabulary, dramatization, cadence of speech, sentence stress, etc.*

Key words: *qualitative research, grounded theory, individual (semistructured) interview, open coding, multiethnic communication at the school, pedagogical communication with a other-language pupil, mechanisms of understanding*

Úvod

Každoročně a velmi systematicky přináší tato konference nové, ne příliš „okoukané“ a v dnešní době progresivně se rozvíjející metody a postupy, na něž může současný pedagog narazit v rámci své každodenní edukační reality.

Poslední informace o národnostním složení obyvatelstva naší republiky (1) doplněné údaji Českého statistického úřadu, které se týkají aktuálního složení české školní třídy co do národnosti jednotlivých žáků (2), jasně vypovídají o tom, že právě

výchovně vzdělávací práce s primárně nečeským žákem k novým trendům na poli českého školství patřit bude.

Z nově se formující společenské situace vychází i tento příspěvek, který představuje dílčí problém širěji pojaté disertační práce zabývající se jazykovými specifiky vzájemné komunikace vedené v rámci výuky na základní škole mezi českým učitelem na straně jedné a nečeským žákem na straně druhé. Cílem je tedy objasnit roli výukového dialogu jako stěžejního reprezentanta školní dvoucestné komunikace ve vztahu k problematice začleňování jinojazyčných žáků do nového jazykového, a mnohdy i kulturního prostředí.

Předkládaná stať se snaží seznámit s nejvýraznějšími mechanismy napomáhajícími porozumění mezi českým učitelem a jeho jinojazyčným žákem. Na základě kvantitativního metodologického ukotvení jsme provedli deskripční a následnou analýzu konkrétních výpovědí tak, jak je uváděli jednotliví učitelé.

Metodologie výzkumného šetření

Metodologickým východiskem zamýšlené disertační práce je šetření kvalitativního charakteru, jehož předpokládaným zvoleným designem bude jedna z nejvšestrannějších kvalitativních metod, a to tzv. zakotvená teorie.

Strauss a Corbinová (Strauss, Corbinová, 1999, s. 14) o ní říkají, že se jedná o „[...] teorii induktivně odvozenou ze zkoumání jevu, který reprezentuje [...]“. Vychází tedy ze skutečnosti, že je zkoumaný problém třeba nejprve dokonale poznat, provést detailní popis celé situace, shromáždit veškeré dostupné informace o zkoumaném jevu a teprve na základě analýzy všech údajů vytvořit konkrétní teorii.

Indukce je zde pojata jako klíčová metoda tvorby vědecké teorie, v rámci níž se zkoumané jevy vyznačují určitou konkrétní vlastností. Stejnou vlastnost pak nacházíme také u dalších jevů či situací, které řadíme do dané kategorie i v případě, že jsou zaznamenány v jiném čase, popř. na jiném místě (Hendl, 2005, s. 36).

Tvorba zakotvené teorie je z důvodu zvýšení objektivit realizována hned dvěma výzkumnými metodami, a to rozhovorem a pozorováním, neboť předpokládáme, že právě kombinace metod nám umožní složit komplexnější výsledný náhled na zkoumaný problém. V tomto příspěvku však budeme věnovat pozornost pouze dílčím výsledkům získaným na základě prvně jmenované metody, tedy rozhovoru vedeného s učiteli vybraných základních škol.

Ke sběru dat byla použita technika vedení hloubkového individuálního polostandardizovaného rozhovoru, v němž sehrávaly dominantní úlohu otázky otevřené povahy. Ty zpovídáním učitelům nabídly dostatečně široké pole pro sdělení celé škály pocitů, názorů a pohledů na danou problematiku. Rozhovory byly nahrávány na diktafon (vždy po důkladném seznámení s projektem výzkumu, po nezbytném ujištění o naprosté anonymitě a se souhlasem respondenta), následně pak doslova přepisovány a analyzovány. Délka jednotlivých rozhovorů nepřekročila 20 až 30 minut.

Samotnou analýzu jsme prováděli na principu tzv. otevřeného a selektivního kódování. Pod pojem kódování zahrnujeme operace, pomocí nichž jsou zjištěné údaje analyzovány, konceptualizovány a opět skládány novými způsoby, což vede k tvorbě nové teorie (Hendl, 2005, s. 228). První fází procesu je otevřené kódování, v rámci něhož jsou vybrané části výpovědí opatřovány obecnějšími názvy, které označují jednotlivé jevy, události, pocity apod. Na základě vzájemného srovnávání následuje vytvoření třídy pojmů, tedy jejich seskupení do kategorií vyššího řádu. Etapa selektivního kódování je podle Hendla (Hendl, 2005, s. 230) „[...] proces, kdy po

výběru (identifikaci) centrální kategorie tuto kategorii systematicky uvádíme do vztahu s ostatními popsány kategoriemi.“

Vzhledem ke skutečnosti, že je jednalo o polostrukturované rozhovory, muselo být rámcové schéma rozhovoru předem připraveno, pouze tzv. doplňující otázky byly specifikovány na základě konkrétní situace. Většina otázek byla zaměřena zejména na subjektivní a z vlastní zkušenosti vycházející vnímání problematiky komunikace s nečeským žákem. Otázka, která je předmětem zájmu tohoto příspěvku, zněla: *Jakým způsobem řešíte ve výuce situaci, kdy vám cizojazyčný žák nerozumí, kdy nechápe význam vašeho požadavku, popř. konkrétních pojmů?*

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl volen na základě metody záměrného (účelového) výběru. Pod tímto termínem chápeme takový postup, kdy „[...] cíleně vyhledáváme účastníky podle jejich určitých vlastností. Kritériem výběru je právě vybraná (určená) vlastnost (či projev této vlastnosti) nebo stav (např. příslušnost k určité sociální nebo jiné skupině). [...] na základě stanoveného kritéria cíleně vyhledáváme pouze ty jedince, kteří toto kritérium (nebo soubor kritérií) splňují a současně jsou ochotni se do výzkumu zapojit [...]“ (Patton, 1990; In Miovský, 2006, s. 135).

Náš vzorek jsme omezili pouze na základní školy, které v rámci povinné školní docházky navštěvují jinojazyční žáci a které tudíž disponují konkrétní praktickou zkušeností s výchovou a vzděláváním této skupiny dětí. Do dnešního dne jsme rozhovory a pozorování realizovali na celkem na třech školách. Na rozhovorech dosud participovalo pět respondentů z řad učitelů.

Předpokládáme, že výslednou škálu oslovených škol budou tvořit jak školy mezinárodního charakteru, popř. základní školy umístěné v blízkosti azylových středisek či základní školy s polským vyučovacím jazykem, které jsou nuceny se s daným problémem potýkat každodenně, tak školy, jejichž učitelé zaujímají aktivní postoj pouze v případě, když se s žákem–cizincem setkají v průběhu své pedagogické práce.

Co se konečného počtu respondentů týče, v současné chvíli se neodvažujeme předkládat přesná čísla. Vzhledem ke skutečnosti, že rozhovory s učiteli jsou hloubkového charakteru, však nepřepokládáme, že by se jednalo o kvantitativně ohromující počet.

Strategie směřující k porozumění mezi českým učitelem a jinojazyčným žákem

Kategorii kódů, která vznikla na základě odpovědí jednotlivých učitelů na výše avizovanou otázku, jsme jednoduše pojmenovali „strategie vzájemného porozumění“. Do této kategorie jsme zařadili celou řadu dílčích kódů, jež reprezentují skupinu možných řešení konkrétních problémů s porozuměním tak, jak je vidí samotní pedagogové.

Jediným předem promyšleným pomocným mechanismem je z pohledu učitelů velmi užitečné zapojení tzv. **zprostředkujícího jazyka** (zpravidla se jednalo o angličtinu, v jednom případě o němčinu). Přítomnost zprostředkujícího jazyka přítom učitelé nejvíce oceňují v počátcích výuky češtiny.

Ze začátku jsme to brali i přes tu angličtinu, kterou měli jakože vygradovánu v ostatních předmětech (3). Takže přes tu angličtinu už bylo možno třeba po půl roce už dost dobře vysvětlit, co chci v té češtině. Angličtina v těch začátcích byla hodně důležitá právě pro to zprostředkování. Ne vždy ale fungovala

angličtina. Když jsem měla ve třídě Němku, která rozuměla anglicky velmi špatně, začala jsem se učit němčinu, abych jí nějak pomohla [...].

(Hanka)

Pokud se dá použít angličtina, tak taky funguje dobře. Tam jsou ale strašné rozdíly u těch dětí, když umí angličtinu. U dospělých je to úplně jinak.

(Igor)

[...] nebo si pomáháme angličtinou. Na začátku jsem ani nevěděla, jaká ta jejich angličtina je. Oni znali pár anglických slov – vlastně jenom *this and this and this*. Dneska už jako vím, na co můžu navázat. I když oni teďka přibírají různé kroužky angličtiny jako odpolední aktivity, takže už se trochu ztrácím v tom, co se učili tam. Protože dneska mi Lucy řekla, že je tolik a tolik o'clock, hodin. To jsem je neučila, to znamená, že se to museli učit někde jinde. Ale je to zase pomoc, protože se dostávají dál. (Gabka)

Zprostředkující jazyk se tedy ukázal jako jediný záměrně užitý prostředek směřující k porozumění jinojazyčnému žákovi v rámci výuky probíhající v češtině. Vesměs totiž učitelé postupují v odbourávání jazykových bariér intuitivně.

Jako velmi hojně využívaný mechanismus můžeme označit **opakování** ze strany učitele, kdy je žákovi nejen daný požadavek předložen znovu, ale je mu nabídnut i určitý časový odstup.

[...] říkl na to není. Snad jen vysvětlit to jinak, znova a potom to ty děti konkrétně oběhnout [...]

(Gabka)

[...] že mu to opakuju, když se mi zdá, že něco třeba špatně pochopil [...]. Protože z počátku roku Thai třeba vůbec nenosil domácí úkoly. Pořád, i když jsem mu to opakovala, ukazovala, že děti mají napsané čárky, je zkrátka neměl, že jo. A tak jsem mu to druhý den znova opakovala, označila barevně, ukazovala. Tak to trvalo vlastně asi dva týdny, než mi začal nosit úkoly, protože než vlastně pochopil, že ten úkol musí doma vypracovat.

(Jarka)

Pedagogové, kteří s žáky–cizinci pracují, si mimo jiné velmi dobře uvědomují, že v případě viditelného nepochopení ze strany dítěte je nezbytné nejen požadavek zopakovat, ale nejlépe také přeformulovat, a to pomocí **zjednodušené slovní zásoby**, u níž lze předpokládat snazší porozumění.

[...] ten můj verbální projev je určitě jednodušší než co se týče slovní zásoby, ale i stavby vět, souvětí. Je to prostě celé takové jako ořezané spíš na ten na ten základ. Když něčemu dítě nerozumí, tak je určitě výborné říct synonymum, jo synonymum a snažit se teda přijít na nějaké synonymum, kterému rozumí nebo které je jednodušší vysvětlit.

(Igor)

[...] nebo zkusím formulovat tu otázku pomocí jiné slovní zásoby, jednodušší. Ehm zkrátka formulovat pomocí té slovní zásoby, které to dítě rozumí, které by podle mého názoru mělo rozumět.

(Iva)

Za další velmi nápomocný prostředek vzájemného pochopení se v cizím jazyce považují zpovídání učitelé užití, popř. vlastní kreslení **obrázků**. Opět se však jedná o prostředek využitelný zejména v počátcích seznamování se s novým jazykem, prostřednictvím něhož je prvotní dorozumění významně urychleno.

No tady většinou ehm většinou v těch knihách pro malý děti je spousta obrázků, takže většinou díky těch obrázkům se třeba dopracujeme toho, čeho chceme. A nebo mu třeba ukážu třeba vedle, jak to dělá spolužák, jo – i třeba předvedením té činnosti, že jo.

(Jarka)

[...] přímo ukázat v sešitě, v pracovním sešitě, v knize a zkusit, jestli pochopí. Nebo si dané slovo malujeme na tabuli, prostě všelijak. Hodně, hodně malujeme na tabuli.

(Gabka)

Tak já jsem to zpočátku řešila tím, že jsem jim kreslila obrázky a na nich jsem to vysvětlovala.

(Hanka)

Také útržkovité výpovědi, které jsme zařadili pod kód s názvem **dramatizace**, popř. **gestika a mimika**, reprezentovaly podstatnou část realizovaných rozhovorů. Učitelé v tomto ohledu vysoce hodnotili především skutečnost, že zapamatování dramaticky ztvárněné situace či jevu dosahuje u dětí vysoké efektivity.

[...] používali jsme hodně gest, mimiku, hráli jsem si spoustu situací, aby oni třeba z tónu hlasu už poznali, co [...] no hlavně dramatické nějaké metody a hlavně to hraní. Když si to zahrajete, tak si to pak lépe zapamatujete. Pantomima, to bylo naše stěžejní. Když já jsem řekla: „PLAVU“, tak oni začali plavat, začali mi to ukazovat a posléze to začli používat to slovo třeba.

(Hanka)

Ehm tak řeším to asi tak právě hlavně hlavně tím názorem, obrázky, rukama, nohama. To je asi nejlepší, tomu ty děcka vždycky rozumí. Samozřejmě ne ne u všeho to asi jde, ale určitě u jakýchkoli slovíček je to asi to nezákladnější [...] daleko víc je tam hra, člověk si s nima hraje a na té hře oni se naučí spoustu věcí.

(Igor)

Dále učitelé vypovídali, že v rámci výukových dialogů vedených s nečeskými žáky snižují své obvyklé **tempo řeči** na takovou míru, kterou jsou jejich svěřenci schopni v novém jazyce přijmout s co nejmenšími obtížemi. Stejně tak důsledné kladení **větného důrazu** na rematickou část výpovědi podle názorů respondentů nasměruje žáka ke správnému pochopení učitelova požadavku.

Je třeba pravda, že když píšeme diktát, tak já víceméně jemu diktuju do ruky, jo? Že koukám, jestli on to napíše a když je třeba někde slovo s čárkou, tak ještě znova přímo jemu řeknu, znova tu čárku natáhnu, aby ji slyšel, aby to vnímal. No, takže v tomhleto směru se zohledňuje, no.

(Jarka)

URČITĚ SE NA CIZINCE MLUVÍ POMALEJI ZE ZAČÁTKU STOPRO EHM [...]

(Igor)

Dalším velmi oblíbeným postupem vedoucím k rozkrytí nejasného obsahu je princip **nápovědy**. Tento postup by byl u dialogů vedených s českým dítěte hodnocen jako zcela nevhodný, neboť nikterak nerozšiřuje jazykové povědomí. V případech komunikace s nečeským žákem však podle oslovených učitelů výrazně napomáhá k získání větší míry komunikační jistoty, a to nejen ze strany žáků, ale také ze strany pedagogů.

[...] nebo se snažím ehm se snažím postupně odkrývat ten výraz a pomocí napovídání v podstatě ehm rozkódovat dítěti danou věc.

(Iva)

Závěr

Závěrem můžeme konstatovat, že současná národnostní skladba české základní školy prochází poměrně výraznou proměnou. Přítomnost primárně nečeského žáka dodává komunikaci v rámci samotné výuky zcela nový rozměr, s nímž se učitel často vyrovnává jen stěží.

Jak je však zřejmé z uskutečněných interview, existuje široká škála rozlišných postupů, které mohou vzájemné porozumění mezi českým učitelem a jeho cizojazyčným žákem usnadnit.

Poznámky

(1) K 31. prosinci 2006 evidovalo Ředitelství služby cizinecké a pohraniční policie MV ČR celkem 321 456 cizinců, z toho 139 148 cizinců s trvalým pobytem, 182 308 cizinců s některým z typů dlouhodobých pobytů nad 90 dnů (tj. přechodné pobyty občanů EU a jejich rodinných příslušníků, dále víza nad 90 dnů a povolení k dlouhodobému pobytu občanů zemí mimo EU). Mimoto bylo k témuž datu Odborem azylové a migrační politiky MV ČR zjištěno 1 887 cizinců s platným azylem.

(2) Ve školním roce 2005/2006 studovalo na všech typech škol v České republice celkem 42.272 cizinců; z toho 12 297 tvořili žáci–cizinci navštěvující české základní školy.

(3) Na mezinárodní škole probíhá veškerá výuka (s výjimkou českého jazyka) v angličtině.

Použitá literatura

- 1) GAVORA, P. *Učitel a žáci komunikaci*. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- 2) HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- 3) MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha : Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- 4) NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha : Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- 5) STRAUSS, A. – CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice : Albert, 1999. ISBN 80-85934-60-X.

Internetové zdroje

- 6) *Počet cizinců v ČR*. [online] [2007–03–27]. Dostupný z WWW: <http://www.czo.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/pocet_cizincu>.
- 7) *Vzdělávání cizinců v ČR*. [online] [2007–03–27]. Dostupný z WWW: <<http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/vzdelavani>>.

HUMOR V HODINÁCH ČJL

Jarmila Sulovská

Resumé: Příspěvek se zabývá problematikou humanizace vyučování prostřednictvím humoru. Vychází z požadavku J. A. Komenského, aby žáci pracovali s ukázkami, které jsou pro ně srozumitelné a které je zaujmou svým obsahem. Zmiňuje psychologický význam humoru v životě žáka, nutnost vytváření optimistické atmosféry ve vyučování, vliv humoru na rozvoj kreativity a na vytváření kladného vztahu k četbě. Nabízí inspiraci, jak je možno pracovat s ukázkami z knih tří současných autorů – Zdeňka Svěráka, Petra Nikla a Magdaleny Wagnerové.

Klíčová slova: Humor, Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, humanizace vyučování, psychologie, kreativita, práce s textem, jazykové hry, rozvoj komunikace, lingvistické využití, interdisciplinární vztahy.

Summary: The contribution deals with the problem of humanization of education through humour. Its source is the requirement of J. A. Komensky, that the pupils should work with texts that are understandable for them, and which will attract their attention by their content. The paper underlines the psychological importance of humour in the pupils' life, the necessity of creation of optimistic in classwork, the influence of humour on the evolvement of creativity and on the formation of positive attitude towards reading. It offers examples how to work with extracts from books of three contemporary authors – Zdeněk Svěrák, Petr Nikl and Magdalena Wagner.

Key words: Humour, Framework Educational Programme of basic education, humanization of teaching, psychology, creativity, text work, language games, communication development, linguistic usage, interdisciplinary relations.

Motto:

Smích je branou, úsměv dveřmi, kterými může do člověka vklouznout mnoho dobrého.
Christian Morgenstern

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání v současné době otevírá učitelům široké pole působnosti, a proto by snahou každého češtináře měla být výchova uvědomělého čtenáře s vysokou úrovní čtenářské gramotnosti a především s touhou být stále v kontaktu s literaturou. Není jednoduché žáky k lásce k četbě přivést. Je nutno překonat mnoho překážek, které přinesla moderní doba. Kromě, pro děti tak atraktivních multimédií, která dětem poskytují nenáročnou zábavu, jež supluje dřívější posezení nad knihou, i nízká hodinová dotace věnovaná předmětu Český jazyk a literatura (ČJL) omezuje do jisté míry učitelovy možnosti práce s krásnou literaturou.

Většina češtinářů pro jistotu dává přednost výuce mluvnice, neboť právě její znalost je testována při přijímacím řízení na střední školy. Z toho důvodu mnozí z nich věnují literární výchově pouze jednu hodinu týdně. Taková výuka se často vyznačuje uspěchaností. Mnohdy je omezena pouze na faktografii, popř. teoretickou práci s textem a na emocionální působení nezbyvá čas. Ukázky v některých učebnicích nejsou vybrány s přihlédnutím k mentální zralosti žáků, a proto je někdy pro učitele nadlidský úkol žákům příslušné dílo přiblížit. Takovýto přístup kritizoval ve svých spisech již Jan Amos Komenský, avšak někteří autoři učebnic na požadavek přiměřenosti stále nereflktují. Úryvky, které mají žákům přiblížit základní díla naší i světové literatury, bývají nepřiměřeně dlouhé, žákům daného věku těžko srozumitelné a velmi často jsou nudné a nezábavné. Dalším problémem je malá pružnost autorských kolektivů, které sestavují čítanky, takže se v nich téměř neobjevují díla současných autorů. Podobně je to s ukázkami z literatury, která by současnou mládež skutečně zaujala.

Chceme-li žáky přimět k četbě kvalitní literatury, musíme jim především pomoci najít cestu k literatuře jako takové. Ukázat jim, že i četba může poskytnout zábavu. Proto by se v hodinách literární výchovy měl objevovat častěji úsměv, který vždy pociťujeme jako pozitivní jev. Prostřednictvím humoru mohou žáci dojít k poznání, že literatura nejsou jen nudná fakta, ale je s ní i legrace. Humor může být, řečeno s Freudem, jedním ze *skrytých zdrojů komické slasti* (Freud, 1991). Jestliže takové ukázky učebnice neposkytuje, je na učiteli, aby je pro své žáky sám vybral a připravil k nim takové úkoly, jimiž by děti zaujal. Ve vyučování literatury by neměl chybět humor a hra. Humor může navodit ve třídě optimistickou atmosféru, případně uvolnit napětí, protože smích odstraňuje stres. Prostřednictvím humoru můžeme stimulovat kreativitu, která je tak potřebná k rozvoji komunikace. Humor by měl učiteli posloužit jako prostředek k tomu, aby se jeho žáci naučili pracovat s radostí. „*Smysl pro humor je v naší kultuře považován za žádoucí*“ (Hartl, Hartlová, 2000).

Pedagog, který má smysl pro humor, je žáky lépe přijímán a může rozvíjet smysl pro humor i u svých žáků, neboť ten je obecně přijímán jako pozitivní rys osobnosti. „*Nedostatek humoru se ukazuje jako charakteristický příznak všech projevů nesnášenlivosti, rasismu a intolerance*“ (Borecký, 2000). Nejde o samoučelné vtipy, které by žáky rozptylovaly od práce, ale o takové, jimiž bude učitel žáky stimulovat. Průzkumy ukázaly, že je úzká spojitost mezi humorem a divergentním myšlením, které je jednou ze složek kreativity. Tradiční výukou stimulujeme jen konvergentní myšlení, které vede jen k jedné možné správné odpovědi, což není v literární výchově žádoucí. Humor učí hledat další možná řešení téhož problému nebo situace. Žákovo myšlení je díky tomu pružnější a výsledky jeho práce originálnější. Učitel přestává být „vševědem“ a je pro žáka pouze průvodcem literaturou. Průzkum ukázal, že humorné situace ve školním prostředí vytváří jak učitelé, tak žáci. Tak odpovědělo 62 % žáků, 27 % žáků se naopak domnívá, že ho mají na svědomí jen žáci (Maurová, 2003). V rámci humanizace vyučování bychom měli navždy odstranit z žakovských myslí asociaci *škola – stres* a nahradit je spojením *škola – radost*. Je žádoucí, aby se žákům se školou vázaly převážně kladné emoce. V psychické rovině může působit humor jako zklidnění, v sociální rovině pomůže navodit vzájemné sympatie a soulad.

Z historického hlediska má humor kořeny již v antice, najdeme ho u Platona, Aristotela či Cicera, italská renesance nabízí situační humor a pro využití ve školní praxi je vhodný zejména novodobý jazykový humor, jenž je založen na slovních hříčkách, dvojsmyslech, nonsensu, nečekaných kontrastech a hravosti obecně. Právě tomu věnoval pozornost i Karel Čapek: *Vtip, anekdota i slovní hříčka nejsou hra s věcmi, nýbrž hra se slovy. Je to stálý úžas nad smyslem a nesmyslem slov. Je to odpoutání slov od jejich vážné a věčné účelnosti* (Čapek, 1984). Tento úžas by měli

učitelé českého jazyka a literatury (ČJL) svým žákům dopřát při setkávání s literaturou, v komunikační výchově a při aktivitách, v nichž budou moci žáci kreativně pracovat s jazykem.

V literární výchově je možno pracovat s humorným textem, básní, písní, scénkou, audionahrávkou, videonahrávkou, komiksem nebo i s obrázkem – ilustrací. Spojení textu a obrázku v komiksu nebo v kreslených vtipech podporuje rozvoj komunikace, a to i komunikace nonverbální. Vhodné je jejich využití i pro žáky s lehkými mozkovými dysfunkcemi. Materiál musí být pečlivě vybrán s přihlédnutím k mentálním dispozicím žáků, aby jim byl srozumitelný. V opačném případě by je mohl od další práce odradit. S tím rovněž souvisí to, zda učitel předem podá k vybrané ukázce komentář nebo ji nechá působit na žáky přímo. Dekódují-li žáci bez pomoci učitele informace ukryté v textu či kresbě, pocítí radost z úspěchu, k němuž došli vlastní pílí. Mohou se pokusit uvést ji do jiného kontextu. Řekl-li Čapek, že: *...dávny člověk žasl nad kejklířstvím slov, jimiž je možno obracet věci naruby...* (Čapek, 1984), popřejme našim dnešním žákům, totéž.

Problémem může být „černý humor“ nebo humor týkající se jiné kultury, s jejímiž zvyklostmi nejsou děti dostatečně obeznámeny. Žáci by měli být postupně seznamováni i s principy ironie. Sami by měli pochopit, že umění vyjádřit něco, co nebylo ve skutečnosti vůbec vysloveno, není jednoduché a je třeba naučit se rozpoznat, kdy autor říká opak toho, co ve skutečnosti míní. Žákům se líbí, protože často má velmi blízko ke slovním hříčkám a vtipům.

Učitelé mohou vycházet z humoristické tradice, která má hluboké kořeny v Anglii. Mohou vybrat ukázky s nimiž mohou pracovat jak po stránce jazykové (limericky), tak literární (např. Shaw, Wild, Chesterton, Jerome Klapka Jerome, Orwel). Mohou rozšířit literární obzor svých žáků seznámením s dílem Kanadana Leacocka nebo mnohých Američanů, jejichž knihy jsou buď určeny dětem a mládeži nebo jsou jim alespoň srozumitelné (Twain, Steinbeck, Thurber, Saroyan, Carroll aj.) S přihlédnutím k cizímu jazyku, jemuž se žáci učí, může učitel pro konkrétní třídní kolektiv vybrat vhodnou humornou ukázkou a dát ji do kontextu s daným jazykem, popř. literární historií. Pro francouzsky se učící žáky např. Bouvard a Pecuchet od Gustava Flauberta, pro žáky učící se německy je pak vhodná tvorba Christiana Morgensterna. Je samozřejmé, že uvedená četba neosloví stejně všechny žáky, ale ti, kteří znají literární historické a kulturní kontexty, mohou ostatní dovést k lepšímu porozumění např. při skupinové práci.

Je třeba zmínit i současné české autory, jejichž tvorba nutí žáky při četbě přemýšlet a vyzývá je i k zapojení vlastní fantazie. Zároveň jim ukazuje, jak může být čeština zábavná a jak si s ní mohou sami následně hrát. Z množství publikací, kterých by bylo možno všestranně využít ve všech složkách ČJL, uveďme tři autory. Prvním z nich je Zdeněk Svěrák. Češtináři by mohli prostřednictvím jeho textů (Svěrák, 2003) působit na žáky nejen výchovně (Není nutno, Dělání, Neopouštěj), ale veselou formou procvičit skloňování přídavných jmen přivlastňovacích (Ninini), obohacovat slovní zásobu (Křížovky), provádět artikulační a dechová cvičení (Nastává máj), provádět nácvik výrazného přednesu a dát žákům možnost uplatnit kreativitu ve vlastních výtvorech podobně zaměřených. Přestože jsou texty humorné, většinou obsahují i významné sdělení, s nímž učitel může následně pracovat a vést o něm s žáky diskusi. Seznamování s literární teorií prostřednictvím humorných textů je žáky akceptováno velmi pozitivně. Naučí se rozumět slovnímu humoru a slovním hříčkám, chápat dvojsmysly, vnímat zvukomalbu, neobvyklá přirovnání a další umělecké prostředky. Svěrákovy texty nezapřou původní povolání autora, a proto jsou vhodné k zařazení do výuky.

Pozornosti učitelů by neměly uniknout Lingvistické pohádky Petra Nikla (Nikl, 2006). Ty přímo vybízejí ke hře s jazykem. Žáci se mohou pokusit vytvořit text na podobném principu, jako v pohádkové Lingvívizii

– Pohádka o žalu a lásce, v níž hraje dominantní roli souhláska „ž“.

– Pohádka o sprše, jež je založena na skládání slov – jmen zvířat, která vznikla spojením dvou částí původně tvořících jiné slovo.

– Holá pohádka, která je sestavena pouze z holých vět.

– Pohádečka, pro kterou autor použil pouze zdobněliny atd. (viz. ppt. prezentace)

Další současnou autorkou, která by neměla uniknout pozornosti učitelů ČJL, je Magdalena Wagnerová. Její pohádkové travestie v knize Pavouk na šalvěji poskytnou učitelům mnoho materiálu, s nímž mohou pracovat i s žáky ve vyšších ročnících, zejména při snaze o rozvoj komunikačních dovedností. Nasnadě jsou i interdisciplinární vztahy (s dějepisem, občanskou nebo ekologickou výchovou). Narážky na nešvary v současné společnosti mohou být využity k diskusi. Např. *Jasně odpovědi jsou jako živočišné druhy, kterým hrozí vymření. Na bílé nosorožce, želvy sloní, pandy a jasné odpovědi člověk narazí jen zřídka* (Wagnerová, 2002, s. 36).

Zároveň prověří úroveň čtenářské gramotnosti svých žáků, protože autorčina sdělení nejsou prvoplánová, čtenáři se nad nimi musí zamyslet a ve škole by o nich měli společně diskutovat. Nadanější žáci by mohli vyhledávat aluze: *A to už se hlásily o slyšení čtyři veverky, jejichž cukrárna se bůhvíproč jmenovala U Tří veverek, aby nastoupily službu u své milované královny. Cukrárnu vem nešť. Jedna za všechny, všechny za jednu* (ibid, s. 115). „*Roh či neroh, toť otázka...*“ *vyštěkla podrážděně Mušina. „Není to trochu jinak?“ napadlo Sítinu. Mohla by přísahat, že takto položenou otázku už někdy někde slyšela. Možná na výletě ve Stratfordu.* (s. 71) Autorka používá neobvyklá přirovnání: *Pára syčela jako uštknutá zmije a stoupala do stropu jako zdivočelý džin* (s. 75).

Rozvoj dětské fantazie podporuje i zajímavou personifikací, popisem přírody, jenž působí na představivost, a asociacemi, které může učitel se svými žáky následně rozvíjet. *Oblaka začínala nabírat k pláči, aby ronila sněhové vločky po celý nastávající zimní čas. Zeleň ustupovala okru a šarlatu, později odstínům rudé a hnědé. Zvířátka se začínala shánět po zásobách, čímž se nápadně podobala lidským zběsilcům postiženým každoročními předvánočními nákupy* (s. 65).

Prostřednictvím některých replik si žáci mohou uvědomit, že je třeba si vždy dobře promyslet, co říkáme: „*A co vás trápí, Veličenstvo? Mohu být vašemu trápení nějak nápomocen?*“ *A potom ho napadlo, že řekl úplnou pitomost. Pokud by měl být nápomocen tomu, co krále trápí, chtěl by, aby se král trápil i nadále...*“ (s. 58). Vtipné narážky ve vhodně vybrané ukázce pro práci ve třídě by mohly žáky přivést k touze přečíst si knihu celou. „*Kde vězíte?*“ *vykřikl král, i když bylo zjevné, že listohlav stojí zde, před králem, tudíž nikde nevězí* (s. 55). *...Trpaslík pochopil, že princ nic nepochopil, a tak nad ním zlomil hůl, kterou neměl* (s. 49).

Učitel, který chce, aby jeho žáci našli cestu k četbě, by měl vybrat vhodné ukázky, které nepostrádají humor, ale zároveň umožní zábavnou formou pracovat s jazykem a následně je nechat věnovat se vlastní tvorbě. Děla, která podobnou práci umožní, je víc, zmínění autoři mají posloužit pouze jako inspirace.

Použitá literatura

- 1) Borecký, V.: Teorie komiky. Praha: Hynek, 2000. *ISBN 80-86202-65-8*
- 2) Čapek, K.: Marsyas. Praha: Československý spisovatel, 1984
- 3) Freud, S.: Totem a tabu. Vtip (teoretická část). Práh, 1991. *ISBN 80-900835-1-X*
- 4) Hartl, P.– Hartlová, H.: Psychologický slovník. Praha: Portál, 2000. *ISBN 80-7178-303-X*
- 5) Maurová, H. (2003): Humor ve výuce cizích jazyků napříč Evropou. Plzeň: ZU, 2003. *ISBN 80-7043-238-1*
- 6) Maurová, H. (2004): Humor ve výuce cizích jazyků napříč Evropou II. Plzeň: ZU, 2004. *ISBN 80-7043-343-4*
- 7) Nikl, P. (2006): Lingvistické pohádky. Meander 2006. *ISBN 80-86283-49-6*
- 8) Peterka, J.: Teorie literatury pro učitele. Praha: PdF UK, 2006. *ISBN 80-7290-244-X*
- 9) Svěrák, Z.(2003): Jaké je to asi v Čudu. Havlíčkův Brod: Fragment, 2003. *ISBN 80-7200-776-9*
- 10) Wagnerová, M. (2002): Pavouk na šalvěji. Praha: Dubbuk, 2002. *ISBN 80-903001-4-6*

HODNOCENÍ, DIAGNOSTIKOVÁNÍ, EVALUACE ANEŽ ALTERNATIVNÍ ZPŮSOB HODNOCENÍ V PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

Dana Šířlová

Resumé: Příspěvek se pokouší popsat stávající problematiku hodnocení. Vychází z předpokladu, že se jedná o významnou součást učitelovy práce, která může být žáky citlivě vnímána. Nabízí alternativní způsob hodnocení založen na získávání bodů a pozitivní motivaci.

Klíčová slova: hodnocení, diagnostikování, evaluace, alternativní způsob hodnocení, bodování, motivace, žák druhého stupně základní školy, Rámcový vzdělávací program.

Summary: The article attempts to describe the current situation in the field of evaluation. That is supposed to be a significant part of teacher's work that can be perceived sensitively by pupils. There is introduced an alternative way of evaluation based on gaining points and positive motivation instead of traditional classification.

Key words: educational evaluation, assessment, alternative way of evaluation, classification on points, motivation, pupil at secondary school, Educational Framework Programme.

Hodnocení – diagnostikování – evaluace – tři široce uchopitelné termíny, jež mají v rámci vyučovacího procesu významné zastoupení. Nejsou v této oblasti ovšem chápány jednotně. V případě evaluace mívají učitelé většinou na mysli hodnocení práce žáků, hodnocení tříd nebo škol. *Pedagogická evaluace* (educational evaluation, educational assessment) zahrnuje celkové hodnocení jevů a procesů edukační reality, do něhož náleží teorie, metodologie i specifická oblast nazývaná edukometrie (Průcha, 2006). Jiným, pedagogické evaluaci blízkým termínem je *pedagogická diagnostika* (assessment). Obecně se tento termín užívá ve smyslu spojeném s diagnostikování žáků – jedná se o zjišťování, identifikování, charakterizování a hodnocení úrovně rozvoje žáka jako výsledku výchovného a vzdělávacího působení (Gavora, 1999). Zatímco podle některých odborníků (Gavora, 1999) je pedagogická evaluace více než pouhé diagnostikování, podle jiných (Průcha, 2006) žádné ostré hranice mezi oběma disciplínami neexistují.

Pro účely tohoto článku přiblížíme ještě další termín s touto problematikou úzce související, a sice *školní hodnocení* (assessment). Školním hodnocením lze rozumět například všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají (Slavík, 1999). Školní hodnocení lze také chápat jako

systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost systematická, tj. činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím či opravám (Pasch, M. a kol., 1998). Evaluace představuje koncepční nebo strategickou složku školního hodnocení, která se vztahuje k všeobecným cílům vzdělávání (Slavík, 1999).

Přesto, že vymezení jednotlivých zmíněných termínů není v odborné literatuře jednoznačně popsáno, lze je chápat jako nezbytnou součást pedagogiky, jako pomůcku pro učitele sloužící k řízení a korigování učebních činností žáků.

Hodnocení bývá tradičně záležitostí učitele. Osobnost učitele sehrává významnou roli v celém učebním procesu, formuje žákův postoj k předmětu, což má zásadní dopad rovněž na oblast získávání žákových vědomostí, dovedností či návyků a postojů v jakémkoli školním předmětu. Hodnocení je tak jednou z možností, jak testovat výsledky žákova učení, bývá nejčastěji spojováno se známkou. Pětistupňová klasifikační škála je v naší zemi silně zakotvena a má vysokou společenskou závažnost. Mnohé rodiče stále ještě nezajímá, co konkrétně jejich dítě zvládlo, či nezvládlo a táží se pouze po známce. Výborná známka rodiče uspokojí. Avšak úsilí jednoho žáka zdaleka nemusí odpovídat úsilí žáka druhého, který pod vedením jiného učitele, volícího jiný / obtížnější nástroj diagnostikování, získal známku horší. Této neobjektivitě zajisté nelze plošně zamezit. S celou problematikou však můžeme pracovat. Ředitelé škol i samotní učitelé jsou v současnosti v souvislosti s vytvářením nových školních vzdělávacích programů plně kompetentní pracovat na nových hodnotících strategiích.

V obecné rovině lze rozlišit kvantitativní a kvalitativní přístupy – číselné a slovní hodnocení, dále pozitivní a negativní hodnocení – pochvala a trest.

Pokusím se přiblížit jednu z možností alternativního hodnocení práce žáků v předmětu český jazyk a literatura, jež se právě rodí na jedné z brněnských základních škol. Učitelé této školy vychází ze skutečnosti spojované s potřebou vhodné motivace, jež je tolik žádoucí především u žáků druhého stupně základní školy k tomu, aby jim napomohla k co možná nejlepším učebním výsledkům. Jako učitelka českého jazyka a literatury se domnívám, že i tento žáky často neoblíbený předmět může být zajímavější a pro žáky atraktivnější, zvolí-li učitel vhodný, žákům přiměřený přístup a posílí-li iniciativu žáků. Vracíme se tak k problematice „osobnosti učitele“ daného předmětu. Samotný předmět, probíraný tematický celek, učivo či žákovo nadání, domácí prostředí, skladba třídy a pořadí vyučovacích hodin sehrávají bezesporu významnou roli ve vztahu žáka k vyučovanému předmětu. Průzkumy však dokazují, že primární roli sehrává samotný pedagog. Osobnost učitele, jeho schopnost empatie, interakce, vhodného podání učiva, vhodného výběru metod a forem práce jsou žáky zřejmě stále preferovány nejvíce. Všechny tyto činnosti (učitelovo pojetí výuky) slouží k přímému i nepřímému diagnostikování žáků a vytváření hodnotících závěrů o zjištěné úrovni rozvoje žáků.

Jak tedy u žáků vzbudit zájem o předmět? Jak je přimět k učení? Existují nástroje, jež by u žáků druhého stupně posílily zájem o předmět?

Pokusím se najít alespoň částečné odpovědi na zmíněné otázky v nabízeném alternativním způsobu diagnostikování měnícím pohled na konzervativní a v našich školách ustálené známkování.

Problémy tradičního známkování ze strany žáků:

- snaha žáka vyhnout se diagnostikování (testu)
- s tím související představa „čím méně známek tím lépe“ (viz dále)

- nepopularita povinných domácích úkolů
- nízká aktivita ve vyučovacích hodinách
- nedopisování učební látky za dobu absence
- nízká atraktivita sešitů (úprava, čitelnost)

Problémy tradičního známkování ze strany učitelů:

- nerozhodnost a váhání nad výslednou známkou
- trestání žáků, kteří neplní své povinnosti (spjato s další administrativou)
- organizačně složité domlouvání a vyzývání žáků k dopsání testů za dobu absence
- neobjektivita hodnocení v případě, že žák nemá splněny všechny své povinnosti

Navažme na předchozí řádek, jež je úzce spjat s položkou „čím méně známek tím lépe“. Toto své tvrzení si dovoluji podložit malým příkladem:

„Pavel je obyčejný žák, do školy chodí řádně, nemá problémy s absencí a během jednoho pololetí získává v hodinách českého jazyka následující známky: 2, 3, 2, 3, 2, 3, 2, 3. Tereza je dívka, jež se neučí špatně, ale zná termíny písemných testů dopředu, ráda kalkuluje, a tak získává za stejné pololetí tyto známky: 1, –, 1, –, 1, –, 1. Otázkou zůstává, jaká známka by oběma žákům měla být udělena na vysvědčení. Zatímco u Pavla se zřejmě učitel/ka bude rozhodovat v souvislosti s významností a důležitostí jednotlivých známek mezi „dvojkou“ nebo „trojkou“, třebaže do hry možná vstoupí i další atributy jako například kázeň, jinou známku Pavel nezíská. Zatímco u Terezy zřejmě učitel/ka jasně zvolí „jedničku“. Vydeme-li z představy, že si Tereza vůbec neosvojila polovinu učební, známkou hodnocené látky, pak je stávající systém napomáhající absentujícím žákům ryze nespravedlivý.

(Tento příklad má platnost pouze u těch učitelů, kteří nevyžadují dopisování či jiné doplňování všech známek hodnocených činností.)

Tím jsem se zaměřila jen na některé z činností, jež „sužují“ žáky i učitele při klasickém klasifikování. S ohledem na tuto skutečnost se učitelé na zmíněné škole rozhodli k použití alternativního způsobu, jež se snaží přispět k vyšší objektivitě hodnocení a zamezit popsáním negativním jevům. Třebaže zmíněný diagnostický nástroj do předmětu český jazyk a literatura bude teprve zařazen, v anglickém jazyce jej učitelé používají již čtvrté klasifikační období. Důvodem pro postupné ověřování a pozdější zařazení do předmětu český jazyk a literatura je složková náročnost předmětu.

Celý systém je založen na získávání bodů. Žáci jsou tak v průběhu celého školního roku odměňováni místo tradičních známek body. Každý žák dostane tabulku, v níž má rozepsané položky (činnosti), za něž v průběhu hodnotícího období může získat příslušný počet bodů – viz příloha (1). Celkový počet získaných bodů se přepočítává na konci hodnotícího období na známku. Každý žák začíná s tzv. „nulou“. Proverky či jiné dílčí úkoly jsou vždy v předem adekvátní době oznamovány. Při tomto systému za stávající situace nedochází k tomu, že by žáci do školy nechodili. Naopak se snaží, umožňuje-li to situace, získávat body za hodnocené činnosti. V opačném případě si sami hlídají co nejrychlejší „nasbírání“ sledovaných bodů.

Dalším pro učitele i žáky atraktivním oživením je zadávání tzv. dobrovolných domácích úkolů. Do vypracovávání takových domácích úkolů se zpravidla pouští až dvě třetiny třídy. Na plnění úkolů se ale v průběhu celého pololetí podílí všichni žáci v závislosti na jiných (studijních) povinnostech. Povinné zadávání domácích úkolů však stále přetrvává. Učitelé vychází z přesvědčení, že krátkým cvičením si žák bezděčně

zopakuje a shrne učivo probírané hodiny. Bodují se asi čtyři úkoly v průběhu sledovaného období a připisují se do kolonky domácí úkoly. Body za dobrovolné úkoly se připisují do položky aktivity. Dobrovolné úkoly učitelé zadávají poměrně často (zpravidla jedenkrát za týden), aby měli aktivní žáci šanci na získání dostatečného množství bodů. Častokrát učitelé volí takové úkoly, na kterých musí participovat více žáků, dbají pak na vhodnou kooperaci všech zúčastněných. Žáci vědí, že aktivita by měla být samozřejmostí, proto je započítávána do celkového součtu dvaceti body. Další, které v kolonce aktivity žák získá nad rámec předem určených bodů, se mu samozřejmě započítávají. Aktivitě se meze nekladou. Prakticky se však často stává, že vypracovaný úkol na základě nesprávného postupu, nedbalého vypracování, chybného řešení či jiné nesrovnalosti nemůže být ohodnocen. Žáci však dnes již vědí, že i chybné vypracování úkolu s následnou konfrontací správného řešení jim napomáhá k pochopení učební látky a tím je obohacuje. Do této oblasti aktivit spadají i dlouhodobé činnosti (např. nácvik divadelního představení, při němž jde především o kooperativní práci celé skupiny).

Osvědčilo se také bodování sešitů, portfolií a jiných materiálů, jež si žáci sami vytvářejí. Předmětem bodování bývá v těchto případech úplnost a žákovi adekvátní úprava sešitu.

Výhody bodovacího systému pro žáky:

- objektivita hodnocení
- dopředu jasně stanovená pravidla
- možnost plánování
- posílení žákovy iniciativy

Výhody bodovacího systému pro učitele:

- touha žáka získat co nejvíce bodů
- s tím související malá absence žáků, a to i při diagnostikování (psaní testů, zkoušení)
- převedení (částečné) zodpovědnosti za plnění chybějících hodnotících činností na žáka
- celkové posílení žákovy odpovědnosti za známku
- jasnost, přehlednost

Obecnou výhodou bodovacího systému je utváření a rozvíjení klíčových kompetencí podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání:

- kompetence k učení („žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu ...“)
- kompetence k řešení problémů („žák samostatně řeší problémy, volí vhodné způsoby řešení ...“)
- kompetence komunikativní („žák využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi“)
- komunikace sociální a personální („žák si vytváří pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj, ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty“)
- kompetence občanské („žák chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu“)

- kompetence pracovní („žák používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky“).

Jako problematické se jeví konkrétní rozložení bodů, a to především v souvislosti s jednotlivými složkami českého jazyka. Bodové ohodnocení (nebo množství, důležitost a vyváženost známek), tedy cílené testování, odpovídá učitelově pojetí výuky i cílům, jež si v rámci předmětu stanoví. Sami učitelé na otázky spojené s konkrétními body i s otázkou nadřazenosti či vyváženosti jednotlivých složek předmětu nezastávají jednotné stanovisko.

Na učiteli také záleží (nehledě na body), jakým způsobem a v jaké intenzitě hodnotí slovně (např. písemné či ústní okomentování získaných bodů) nebo jak velký význam přikládá mimoverbálnímu hodnocení (úsměv, gesto). Obojí tvoří neodmyslitelnou součást učebního (hodnotícího) procesu a učitel by měl tyto taktiky dobře ovládat. Každé hodnocení „skrytě nebo zjevně vypovídá o cílech vzdělávání (edukačních cílech) a svým zaměřením „navádí“ i „tlačí“ učitele k určitému typu pedagogického jednání a k určitému pojetí výuky“ (2).

Závěrem bych chtěla zdůraznit, že v příspěvku nabízím jen určitý návrh bodového rozložení. Také netvrdím, že se jedná o systém, který by měl vyhovovat každému učiteli českého jazyka a který by měl být aplikovatelný na každou třídu. V podmínkách zmíněné základní školy se však osvědčuje – učí děti větší zodpovědnosti, organizování a plánování učení, motivuje je a upřednostňuje aktivní jedince. – Učitelé i žáci by se k tradičnímu známkování nyní už jen stěží vraceli.


Poznámky

- (1) V legendě jsou nabídnuty dvě možnosti přepočtů konečných bodů na známku. Lze vybírat například podle studijních předpokladů třídy nebo zvyklostí konkrétního učitele. Třída by však měla být seznámena pouze s jedním systémem.
- (2) Slavík, J. Hodnocení v současné škole. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. s. 36.

Použitá literatura

- 1) KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2005. ISBN 80-247-0885-X.
- 2) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický. <http://www.vuppraha.cz>.
- 3) SCHIMUNEK, F.P. *Slovní hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.
- 4) SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- 5) PASCH, M., Gardner, T. G., LANGEROVÁ, G. M., STARKOVÁ, A. J., MOODYOVÁ, CH. D.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině (Jak pracovat s kurikulem)*. Praha: Portál, 1998.
- 6) PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.
- 7) ROZEHNALOVÁ, B. *Zájem žáka a chuť k učení jako východisko hodnocení v českém jazyce a literatuře*. Inštitút sociálnych a kultúrnych študií Fakulty humanitných vied Univerzity Mateje Bela v Banskej Bystrici. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole: časopis pre otázky jazyka a literatúry*, roč. 53, č. 1–2, 2006/7, s. 16 – 20. ISSN 1335-2040.
- 8) ŠÍBLOVÁ, D. *Zkoušení a hodnocení žáků v českém jazyce*. In *Komunikace s dětmi v zrcadle času*. 1. vyd. Ostrava: PdF Ostravské univerzity, 2006. ISBN 80-7368-271-0.

Příloha

HODNOCENÍ ŽÁKŮ BODOVACÍM SYSTÉMEM - ČESKÝ JAZYK						
JMÉNO ŽÁKA:						 2007/2008
Český jazyk	Celkem možných bodů	Získané body	Získané body	Získané body	Získané body	Celkem získaných bodů
Pravopisné cvičení - září	10					
Test - mluvnice - září (opakovací)	15					
Test - literatura - září (opakovací)	15					
Test - mluvnice - říjen	15					
Recitace	10					
Projekt na zadané téma	20					
Verbální projev na zadané téma	15					
Pravopisné cvičení - listopad	10					
Test - mluvnice - listopad	15					
Test - literatura - prosinec	15					
Slohová práce	15					
Pravopisné cvičení - leden	10					
Test - mluvnice - leden	25					
Čtenářské aktivity	10					
Aktivity	20					
Domácí úkoly	20					
Sešity	10					
Zapomínání - pomůcky						
Zapomínání - DŮ						
Celkem	250					

Legenda		Legenda	
Celkem bodů	Výsledná zn.	Celkem bodů	Výsledná zn.
250-220 (-12%)	1	250-200 (-20%)	1
219-180 (-28%)	2	199-150 (-40%)	2
179-150 (-40 %)	3	149-100 (-60%)	3
149-100 (-60%)	4	99-50 (-80%)	4

METÓDY VO VYUČOVANÍ SLOVENSKEHO PRAVOPISU

Lucia Teremová

Resumé: Článok je zameraný na proces vyučovania slovenského pravopisu na 1.stupni Základnej školy. Zdôrazňuje potrebu motivácie a zvyšovania aktivity žiaka na vyučovaní. Predstavuje tradičné metódy vyučovania slovenského pravopisu podľa jednotlivých etáp pravopisného výcviku a ponúka využitie netradičných metód ako možnosti zvyšovania efektivity vyučovania pravopisu zábavnejšou, aktívnejšou a zaujímavejšou formou.

Kľúčové slová: pravopis, tradičné metódy, netradičné metódy, pravopisné cvičenia, diktát, motivácia, aktivita

Summary: The article deals with the process of teaching of Slovak spelling in junior classes of elementary school. It emphasizes the need of motivation and the need to increase pupils' activity during the teaching process. It introduces traditional methods of teaching of Slovak spelling according to the individual stages of spelling training and it offers the ways of utilization of nontraditional methods as a possibility to increase effectivity of teaching the spelling using more amusing, more active and more interesting form.

Key words: spelling, traditional methods, nontraditional methods, spelling exercises, dictation, motivation, activity

Predmetu slovenský jazyk a literatúra patrí v systéme vyučovacích predmetov dominantné miesto. Táto dominantnosť vyplýva z potreby zvládnutia materinského jazyka ako základného prostriedku pre zvládnutie obsahov ostatných vyučovacích predmetov a samozrejme i uplatnenia sa v ďalšom živote.

Po vstupe do školy je potrebné naučiť žiaka používať spisovný jazyk a rozvinúť jeho vyjadrovacie zručnosti na základe poznatkov náuky o jazyku tak, aby získal schopnosť vyjadrovať sa v spisovnom jazyku správne, výstižne, slohovo vhodne a pohotovo v ústnych i písomných prejavoch, primerane svojmu veku. Dôležité je tiež, aby žiak dosiahol schopnosť pohotovo a správne porozumieť jazykovým prejavom. Splnenie tohto cieľa je, prirodzene, náročné a ovládanie pravopisu je jednou z jeho súčastí (1).

Súčasnú elementárnu vzdelávanie sa však nezameriava len na samotný obsah jednotlivých predmetov, sleduje vyšší cieľ, a to vytváranie kultúrnej gramotnosti a celkový rozvoj osobnosti dieťaťa. Pod vplyvom tvorivo-humanistického modelu vzdelávania sa vo vyučovacom procese začínajú popri tradičných metódach uplatňovať aj metódy, ktorých cieľom je zvyšovanie aktivity, tvorivosti a samostatnosti žiakov. Cieľom vyučovacieho procesu už nie je len nadobúdanie a upevňovanie vedomostí, ale

i formovanie postojov a vlastností žiakov, rozvíjanie ich schopností. Vo vedomí žiakov by mal rezonovať zmysel obsahu učiva a jeho využiteľnosť pre ich život. Zmysluplnosť obsahu učiva by mala byť prezentovaná i vo vyučovaní slovenského pravopisu ako dôležitej zložky gramotnosti každého človeka.

Jedným z prostriedkov, ako to dosiahnuť, je dôsledná príprava učiteľa na každú vyučovaciu hodinu, výber vhodných foriem a metód, ktoré by mali zabezpečiť, čo najvyššiu efektivitu vyučovacieho procesu. Týmto príspevkom by som chcela priblížiť metódy, ktorými sa už tradične nadobúdajú pravopisné vedomosti, zručnosti a návyky a predložiť možnosti využitia netradičných metód, ako možnosti zefektívnenia pravopisného výcviku, ktoré by ho mohli spraviť zaujímavejším, aktívnejším a zábavnejším.

Cieľom pravopisného výcviku je zautomatizovanie pravopisu, nadobudnutie trvalých pravopisných návykov, pri ktorých sa už žiak nemusí sústreďovať na pravopisné pravidlá a poučky, ale môže svoju pozornosť zamerať na obsah písaného textu. Je to zložitý proces, ktorú skúmali viacerí psychológovia. Výsledkom ich skúmaní bolo zistenie určitých psychických zákonitostí, podľa ktorých proces osvojovania pravopisu prebieha a ktoré je potrebné v tomto výcviku rešpektovať a zohľadňovať aj pri výbere vyučovacích metód. V didaktike nie je dosiaľ prijatá jednotná klasifikácia metód, najpraktickejšie sa však javí klasifikácia metód podľa etáp vyučovacieho procesu a o túto klasifikáciu sa budem opierať i ja.

Súčasný vyučovanie sa snaží prispôbovať tvorivo-humanistickému modelu vyučovania, ktorého cieľom je využívať vo výchovno-vzdelávacom procese metódy viac orientované na dieťa, na jeho prežívanie, na utváranie si vedomostí na základe vlastnej skúsenosti a v spolupráci s ostatnými. Podľa teórií rozvoja osobnosti vypracovanej kolektívom amerických pedagógov a psychológov pod vedením B. S. Blooma, čím dieťa lepšie vníma podnety z citovej stránky, tým hlbšie preniká k samotnej podstate veci. To znamená, že prostredníctvom rozvoja afektívnej stránky dieťaťa možno zefektívniť jeho kognitívny rozvoj. Tento cieľ vyučovacieho procesu pomáhajú naplňovať rôzne netradičné metódy, ktoré sa v čoraz väčšej miere začínajú uplatňovať popri metódach tradičných.

Neodmysliteľnou súčasťou každého vyučovacieho procesu by mala byť motivácia. Ak totiž nie je prítomná motivácia, uspokojivé učenie pravdepodobne v škole neprebehne. Je dokázané, že motivačné činitele žiakov výrazne aktivizujú, čím vytvárajú na učenie potenciálne lepšie a priaznivejšie vnútorné podmienky. Ako motivácia vstupná, tak aj priebežná, je nevyhnutná i v procese získavania pravopisných vedomostí, zručností a návykov. Jej význam stúpa aj skutočnosťou, že pravopisný výcvik nie je u žiakov veľmi obľúbený, i keď sa mu v škole a v celej spoločnosti vôbec prikladá veľká dôležitosť. Je teda na učiteľovi, aby zvolil správnu formu motivácie, reagoval pružne, v priebehu vyučovania motivoval žiakov podľa potreby vyplývajúcej z aktuálneho stavu. Výhodou má najmä učiteľ, ktorý žiakov dobre pozná a má s nimi priateľský vzťah. Ten má pri motivovaní žiakov veľký význam, ako aj samotná osobnosť učiteľa. Najmä v nižších ročníkoch treba žiakov motivovať s citom a názorom.

Ako vstupné motivačné metódy môže učiteľ využiť motivačné rozprávanie, motivačný rozhovor, motivačnú demonštráciu, ale i motivovať konkrétnym problémom. Ako motiváciu je vhodné využiť i skúsenosti, názory a zážitky žiakov, ktoré vytvoria v triede uvoľnenú atmosféru a zaujmú ich pozornosť. Priebežne sa dá využiť ako motivácia výzva, aktualizácia obsahu učiva a v neposlednom rade pochvala i povzbudenie. U niektorých žiakov je vhodné využiť ako motiváciu aj kritiku, jej

využitie však musí byť, pre dosiahnutie pozitívneho cieľa, spojené s vynikajúcimi komunikačnými zručnosťami učiteľa.

V období mladšieho školského veku je pre žiakov stále veľmi zaujímavá a príťažlivá hra, preto i využitie tejto metódy má v motivačnej fáze svoje opodstatnenie. Hra, ako stále prirodzená činnosť detí, zaručuje pri vhodnej aplikácii, pri ktorej u detí vyvolá pozitívny zážitok, navodenie pozornosti a záujmu. Táto pozornosť a záujem by mali byť počas vyučovania podľa potreby aktivované a udržiavané.

V súčasnosti prevažuje trend zvyšovania aktivity žiaka na vyučovaní a postavenia učiteľa do pozície facilitátora vyučovacieho procesu. Tento trend má svoje opodstatnenie i v pravopisnom výcviku, pretože „výskumy ukazujú, že trvalejšie pravopisné návyky žiaci získavajú vtedy, ak v prvej a druhej etape pravopisného výcviku pracovali čo najviac samostatne a aktívne (2).“

Proces automatizácie pravopisu prebieha v troch etapách, osvojovanie pravopisných vedomostí, získavanie pravopisných zručností a nadobúdanie pravopisných návykov. Samotné vyučovanie pravopisu sa začína v expozičnej fáze vyučovania, kedy sa žiaci oboznamujú s pravopisnými pravidlami a poučkami. Je to fáza nadobúdania vedomostí o tom, ako sa jednotlivé pravopisné javy správajú a jej zvládnutie tvorí predpoklad pre efektívne pokračovanie pravopisného výcviku v získavaní pravopisných zručností a návykov. V tejto fáze sa už tradične využívajú metódy priameho prenosu poznatkov, ako rozprávanie, opis, či vysvetľovanie jednotlivých pravopisných pravidiel a poučiek. Niekedy, pri vhodnosti uplatnenia, využíva učiteľ i metódy sprostredkovaného prenosu poznatkov, napr. demonštrácia obrázkov, akustická demonštrácia alebo práce s didaktickým zameraním. Následne sa žiak učí tieto pravidlá a poučky naspamäť. Je to postup, ktorý je zameraný najmä na zámerné pamäťové učenie, učenie sa naspamäť, ktoré samozrejme pri určitých druhoch pravopisných vedomostí plní dôležitú funkciu, napr. pri vybraných slovách.

V súčasnosti sú dve skupiny učiteľov: tí, ktorí učenie sa naspamäť pokladajú za základ pravopisných vedomostí a tí, ktorí sa z obavy, aby neporušili humanizačné trendy, radšej učeniu naspamäť vyhýbajú. Je pravda, že mnohé koncepcie vyučovania pamäťové učenie obmedzujú, ale úplne ho z výchovno-vzdelávacieho procesu nevylučujú. Preto vhodná kombinácia pamäťového učenia s metódami, ktorými si môže žiak osvojiť pravopisné vedomosti netradičnou, teda inou, ako doposiaľ zaužívanou formou, by mohla byť pre žiakov zaujímavá a pre vyučovanie pravopisu prínosná. Priblížme si teda bližšie tieto netradičné metódy.

Pri tradičnom učení, ktoré je sústredené najmä okolo učiteľa, sú žiakom vysvetľované pojmy, pravidlá a poučky a následne sa od nich očakáva, že budú túto novú látku používať a pamätať si ju. Pri učení jednou z problémových metód, **metódou riadeného objavovania**, žiaci na dané pravopisné pravidlá prichádzajú sami, objavovaním, samozrejme s pomocou učiteľa. Ak je táto metóda dobre naplánovaná a uskutočnená, predstavuje pre žiakov náročnú ale zvládnuteľnú úlohu, ktorá spĺňa funkciu aktívneho učenia. Aby však bola metóda riadeného objavovania účinná, je potrebné pri jej realizácii dodržiavať určité zásady (3):

- Žiaci musia mať všetky podstatné základné vedomosti a návyky, ktoré budú pre úspešné zvládnutie úlohy potrebné.
- Žiaci musia presne chápať, čo sa od nich očakáva.
- Veľká väčšina žiakov musí byť schopná úlohu splniť.
- Žiakov je potrebné pozorne sledovať
- Je potrebné vybrať takú tému, pri ktorej žiaci nebudú poznať výsledok dopredu
- Je potrebné dať žiakom dostatok času na splnenie úlohy
- Na konci je potrebné zhrnúť všetko, čo sa žiaci naučili

Ak je metóda riadeného objavovania správne používaná, pre žiakov je učenie aktívne, motivujúce a zábavné a vedie k jasnému pochopeniu učebnej látky. Taktiež významne rozvíja myslenie žiakov, keďže vyžaduje od nich myšlienkové pochody vyššieho rádu, ako napr. hodnotenie, riešenie problému, analýzu, syntézu atď. Na rozdiel od tradičných metód, ktoré od žiakov vyžadujú prevažne myslenie nižšieho rádu ako pozornosť a pochopenie.

Táto metóda je využiteľná pri vyvodzovaní všetkých pravopisných javov a dá sa vhodne kombinovať s nasledujúcou metódou.

Podľa modelu zmysluplného učenia je potrebné, aby si žiaci novú učebnú látku utriedili a potom integrovali medzi svoje dovtedajšie vedomosti. Keďže žiaci mladšieho školského veku stále potrebujú názornosť, vhodné je na túto metódu naviazať **metódou mentálneho mapovania**, pomocou ktorej si dajú do systému získané vedomosti prostredníctvom vizuálneho zobrazenia. Mentálne mapovanie, inak nazývané aj pojmové, kognitívne, sémantické mapovanie, pavučina, mapy mysli, štrukturované prehľady, či grafické znázornenia atď., sú všetky postupy, ktoré znázorňujú myslenie nejakým zobrazením. Tieto mapy môžu byť obrazové (najmä v nižších ročníkoch) alebo vytvorené zo symbolov. Taktiež sa môžu skladať zo slov, myšlienok a pojmov. Ich snahou je vizuálne znázorniť vzájomné vzťahy určitých myšlienok alebo pojmov. Môžu byť veľkým pomocníkom i pri vybavovaní pravopisných vedomostí, keďže pamäť je proces vytvárania väzieb, spojov a asociácií medzi novou vedomosťou a už existujúcimi štruktúrami vedomostí. Napríklad pri vyučovaní vybraných slov učiteľ môže využiť metódu mentálneho mapovania v návaznosti na metódu objavovania tak, že žiakom nepredloží konkrétne vybrané slová, ale na základe svojich vedomostí poznania obojakých spoluhlások, by z učiteľom vytvoreného textu vyhľadávali slová, v ktorých sa po obojakých spoluhláskach píše y. Takto by postupne sami „objavovali“ vybrané slová a metódou pojmového mapovania by si z nájdených vybraných slov postupne vytvárali vlastné mentálne mapy, pričom by jednotlivé slová priradzovali k jednotlivým obojakým spoluhláskam. Vybrané slová by sa takto nemuseli preberať naraz, ale po skupinách, ako by si ich žiaci vyvodzovali z jednotlivých textov. Po takýchto skupinách by si ich aj opakovali a utvrdzovali. Keďže pamäť do veľkej miery závisí od kľúčových slov, kľúčovým slovom by boli vybrané slová. Z nich by „vychádzali“ jednotlivé obojaké spoluhlásky a z obojakých spoluhlások k nim patriace vybrané slová. Takto si žiaci môžu sami vytvoriť pavučinu vybraných slov, pričom zapoja i svoju fantáziu a predstavivosť, rozvíjajú svoju tvorivosť. Pomocou tejto metódy si žiaci môžu prehľadne zobrazit' i rozdelenie hlások na samohlásky, dvojhásky a spoluhlásky, ďalej samohlásky na dlhé a krátke, spoluhlásky na tvrdé, mäkké a obojaké.

Dovolím si pripomenúť známu orientálnu múdrosť, že obraz je hodnota tisíc slov a na to by sa najmä v elementárnom vzdelávaní nemalo zabúdať.

Ďalšou netradičnou metódou, ktorou môže žiak získavať pravopisné vedomosti je didaktická hra. Veď už J. A. Komenský vo svojom diele Škola hrou napísal: „Celá moja metóda smeruje k tomu, aby sa školská práca zmenila na hru a potešenie“ (4). V predškolskom období je hra hlavnou náplňou činnosti dieťaťa. Aj keď sa vstupom do školy priestor pre detskú hru zužuje, detská hravosť a potreba hrať sa je tu stále významným faktorom, ktorý môže učiteľ veľmi efektívne vhodným výberom hier využiť. Deficit hrových činností sa môže prejaviť, najmä na prvom stupni, vo vzťahu k škole, učeniu i výsledkom.

„Hra veľmi účinne podporuje rozvoj jazyka a gramotnosti. Žiak sa prostredníctvom nej učí porozumieť vysloveným myšlienkam iných, vedie k zdokonaľovaniu používania verbálnych a neverbálnych prostriedkov pri komunikácii

s druhými. Rôzne role, ktoré na seba žiak v hre preberá ho vedú k zdokonaľovaniu v porozumení a používaní systému písaných symbolov“ (5).

V tejto etape vyučovania pravopisu voľnú hru nahrádza hra s pravidlami, dajú sa tu využiť najmä rôzne didaktické hry. Žiak pri nich hravou formou získava pravopisné vedomosti, učenie sa stáva pre neho zábavnejším, žiak sa učí rýchlejšie a naučené sa zachováva v pamäti dlhšie, pretože samotná hra pomáha utvárať uvoľnenú atmosféru bez stresu, napätia a strachu z možnej chybnéj odpovede.

Významný je aj sociálny aspekt didaktických hier. Žiaci sú prostredníctvom nich vedení k prirodzenej spontánnej kooperácii, bez ktorej sa skupinové hry nemôžu hrať. Vytvára atmosféru, v ktorej sa môžu a väčšinou sa spontánne prejavajú i žiaci, ktorí majú za iných okolností problém prejaviť sa a komunikovať. Podporuje zdravú súťaživosť a prirodzenú rivalitu. Hra podporuje individuálny i kolektívny pocit úspechu.

Ak má však hra, ako vyučovacia metóda, priniesť požadovaný výsledok, musí byť veľmi dobre pripravená, jej realizácia detailne premyslená. Učiteľ by mal mať premyslený priebeh hry, aký cieľ hrou sleduje, ako dlho bude trvať, koľko žiaci v akých skupinách ju budú hrať a aké bude z nej pre žiakov vyplývať ponaučenie, vedomosť.

Hra je ideálny prostriedok ako odbúrať v triede napätie, nepokoj alebo naopak apatickú atmosféru, pretože vytvára pozitívny náboj. Učiteľ ju môže využiť ako spojovací prostriedok pri zmene činnosti, keď prechádza od jednej činnosti k druhej. Po dlhšie trvajúcej práci vyžadujúcej maximálnu koncentráciu môže byť prostriedkom na uvoľnenie a relaxáciu. Pomáha rešpektovať aspekt psychologických zákonitostí vyučovacieho procesu.

Hra je spájaná i s rozvojom kognitívnych funkcií, s ktorým ju spájali už D. Lehotský, S. Ormis, S. Tešedík, J. A. Komenský, J. J. Rousseau, a iní.

Pre žiakov mladšieho školského veku je práca s knihou a klasické pamäťové učenie mnohokrát nudné, sú unavení a nekoncentrovaní, a tak využitie tejto metódy by mohlo byť pri vyučovaní pravopisu významnou pomocou učiteľovi a pomocnou rukou žiakovi k vytvoreniu pozitívnejšieho vzťahu k pravopisnému výcviku. Je dobré, ak si učiteľ vedie zásobník hier podľa možnosti ich využitia, teda v ktorej vyučovacej fáze je vhodné konkrétne hry využiť a zapisuje si skúsenosti s ich realizáciou.

Zábavný spôsob, ako sa žiaci môžu oboznámiť s niektorými pravopisnými vedomosťami sú i rôzne doplnovačky, tajničky, básničky ale aj akustické nahrávky, napr. piesne, v ktorých sa žiak môže oboznámiť s vybranými slovami, opakovaným počúvaním si ich aj ľahšie osvojí.

Keďže „pravopisnou vedomosťou nazývame osvojené, t. j. pochopené a zapamätané pravopisné pravidlá a poučky, ktoré určujú, ako sa má zvuková reč graficky spodobiť“ (6), dôležitú funkciu tu plní i odôvodňovanie pravopisu, ktorého cieľom je, aby žiaci získali trvalé pravopisné vedomosti na uvedomelé písanie. Z tohto dôvodu sa už tradične do tejto etapy zaraďujú **cvičenia na odpisovanie**. Najmä v nižších ročníkoch sa používajú ako základná metóda, pretože sa zakladajú na zrakovom vnímaní. Žiaci si slová a tvary zapamätávajú pomocou zrakovej a motorickej pamäti, ktoré sú najmä v mladšom školskom veku veľmi dobre vyvinuté. Ide o osvojovanie takých pravopisných javov, ktoré nemožno odôvodňovať.

Aby si žiak pri odpisovaní lepšie uvedomoval určitý pravopisný jav, je možné spojiť odpisovanie s rozličnými činnosťami (7), ako **odpisovanie so zvýraznením pravopisného javu**, pri ktorom žiaci vyznačujú daný pravopisný jav v napísanom texte a **výberové odpisovanie**, v ktorom žiaci píšú iba slová s preberaným pravopisným javom. Pri oboch týchto činnostiach sa žiaci cvičia v zručnosti a pohotovosti pri ich rozlišovaní.

Ďalším typom činnosti na uvedenie určitých pravopisných javov je **voľné odpisovanie**. Žiaci si najskôr prečítajú konkrétny text, urobia jeho rozbor a potom ho píše podľa pamäti. Písaná reprodukcia nemusí byť verná, ale žiakov treba upozorniť, aby pri písaní použili slová, v ktorých je nacvičovaný pravopisný jav. Keď už má žiak osvojený akusticko-vizuálny obraz slov, je možné využiť aj **odpisovanie s dopĺňaním** konkrétneho pravopisného javu.

Pri získavaní pravopisných vedomostí je vhodné využiť i nácvičný diktát, a to diktát po zrakovej a sluchovej príprave a zrakový diktát.

Diktáty po zrakovej a sluchovej príprave – pri tomto type nácvičných diktátov učiteľ pred hodinou napíše text diktátu na tabuľu a graficky v ňom zvýrazní určitý pravopisný jav. Potom žiaci text čítajú, rozoberajú ho a odôvodňujú pravopisné javy. Po rozbere sa text zakryje a nadiktuje sa. Po napísaní sa následne odkryje a porovnáva sa napísaný text s textom na tabuli. Žiaci si opravujú chyby.

Pri **zrakovom diktáte** si žiaci text pred napísaním sami prečítajú, potom sa zakryje a učiteľ ho nadiktuje.

Po osvojení pravopisných vedomostí je potrebné, aby žiak získal zručnosti a návyky tieto vedomosti vedome správne uplatňovať. Tieto zručnosti a návyky žiak získava vo fixačnej fáze vyučovania.

Pravopisná zručnosť je vedomou praktickou aplikáciou pravopisnej vedomosti, kedy sa medzi podnetnú situáciu a odpoveď na ňu zaraďuje vedomé psychické spracovanie odpovede, bez ktorého by pravopisne správne vyjadrenie nebolo možné. V tomto období ide o zdokonaľovanie pravopisného výcviku, skvalitnenie pri riešení nových situácií v obmenených súvislostiach a vzťahoch. Už tradične sa v tejto etape využívajú rôzne typy **pravopisných cvičení a nácvičných diktátov**. „Pravopisné cvičenia sú charakterizované ako zámerne opakovaná a inštrukciou riadená činnosť orientovaná na upevňovanie používania pravopisných javov za účelom zdokonaľovania a následnej automatizácie spisovného používania pravopisných prostriedkov“(8). „Diktátom rozumieme akýkoľvek nadiktovaný ľubovoľne modelovaný alebo prirodzene vzniknutý text, ktorý po napísaní vyjadruje mieru schopnosti pretlmočiť zvukovú podobu reči do grafických tvarov písma“(9). Ich nevyhnutnosť vyplýva zo skutočnosti, že súčasťou každej asociácie jednotlivých druhov pravopisu je v konečnom dôsledku písomná reakcia. Ich funkciou je precvičovanie a zdokonaľovanie pravopisu..

Do etapy získavania pravopisných zručností je vhodné zaradiť tieto typy pravopisných cvičení (10):

– **komentované písanie**, pri ktorom ide o hlasné odôvodňovanie pravopisných javov. Jeho cieľom je podporovanie uvedomelosti pri osvojovaní pravopisu. Klasické komentované písanie možno obmeniť na **výberové komentovanie**, pri ktorom žiak nekomentuje všetko, ale iba vopred určené pravopisné javy. Tento typ pravopisných cvičení môže byť nápomocný pri prevencii pravopisných chýb.

– **obmieňacie pravopisné cvičenia**, pri ktorých ide o obmieňanie slovných tvarov, ich využitie je vhodné na nácvik morfológického pravopisu. Aby bolo ich využitie efektívne, je pri nich potrebné rešpektovať zásadu zvyšovania náročnosti. Pred ťažšími cvičeniami sa pravopis odôvodňuje vopred a až potom žiaci cvičenia píše.

– **reprodukčné cvičenia**, pri nich ide vlastne o voľnú reprodukciu krátkeho zaujímavého textu, ktorý obsahuje isté pravopisné javy. Reprodukčné cvičenia plnia viac funkcií, rozvíjajú pozornosť, cvičia pamäť i pohotovosť vo vyjadrovaní. Učiteľovi ukazujú, na akom stupni sú pravopisné zručnosti a návyky žiakov.

Aby pravopisné cvičenia plnili svoj účel, je potrebné pri ich výbere a realizácii zohľadňovať určité kritériá:

– pravopisné ťažkosti majú narastať postupne a to kvalitatívne aj kvantitatívne;

- pravopisné cvičenia majú obsiahnuť všetky typické prípady, na ktoré sa konkrétne pravopisné pravidlo môže vzťahovať;
- pravopisné cvičenia by sa mali náležite obmieňať;
- v pravopisných cvičeniach by mala byť rešpektovaná systémovosť.

Ako som už spomínala, vo vyučovaní pravopisu patrí významné miesto aj diktátom, vo fixačnej fáze najmä nácvičným diktátom. Tieto významne napomáhajú v procese automatizovania pravopisných zručností a slúžia pre učiteľa aj na priebežné zistenie toho, na akej úrovni sú pravopisné zručnosti žiakov určitej triedy. Žiaci si pri nich cvičia rôzne schopnosti ako je napr. pozornosť a pohotové reakcie. Nútia žiakov premýšľať nad pravopisnými pravidlami a vhodnosti ich použitia. Podľa učebných osnov sa nehodnotia, označí sa v nich len počet chýb.

Stupeň osvojenia pravopisných zručností môže v tejto etape učiteľ overiť rôznymi druhmi nácvičných diktátov, ako komentovaný diktát, autodiktát, výberový, vysvetľovací a prípravný diktát. Stručne si priblížme ich základné charakteristiky (11):

Komentovaný diktát – pri jeho realizácii učiteľ najskôr prečíta celý text. Žiaci pozorne počúvajú a pritom si uvedomujú pravopisné javy. Následne učiteľ diktuje text veľmi pomaly, aby žiaci mohli súbežne pravopis komentovať.

Autodiktát – žiaci píše spamäti text, ktorý sa najskôr prebral ako cvičenie po zrakovej a sluchovej príprave. Žiaci sa text doma naučia a potom ho doslovne reprodukovujú. Pri hodnotení diktátu sa hodnotí osobitne jeho reprodukcia a osobitne pravopisná stránka textu.

Výberový diktát – po predbežnej zrakovej a sluchovej príprave žiaci počúvajú diktovaný text, ale zapisujú iba slová alebo výrazy, v ktorých sa nachádza preberaný pravopisný jav. Výberové cvičenia i diktáty sú veľmi efektívne, pretože umožňujú precvičovať súčasne viacero pravopisných javov. Sú však veľmi náročné na pozornosť žiakov, spôsobujú rýchlo únavu, mali by sa teda zaraďovať do vyučovacieho procesu vo vhodnom čase a nemali by byť príliš dlhé.

Vysvetľovací diktát – je prechodom medzi nácvičným a kontrolným diktátom. Zaraďuje sa najmä na konci určitého pravopisného javu. Rozbor textu sa nerobí pred diktátom, ale až po ňom. Oprava nasleduje hneď po vysvetlení pravopisných javov nachádzajúcich sa v diktáte.

Prípravný diktát – ide o spojenie kontrolného diktátu so zrakovým. Žiaci si najskôr odpíšu vopred zobrazený text a na druhý deň tento text píše ako kontrolný diktát.

Keď už žiak píše automaticky pravopisne správne, teda keď si už nemusí vedome vybavovať pravopisné vedomosti v pamäti, svoju myšlienkovú aktivitu i pozornosť zameriava na obsahovú stránku písaného textu, je vhodné do pravopisného výcviku zaradiť aj netradičné formy diktátov ako je diktát voľný a tvorivý.

Voľný diktát – tvorí vlastne prechod k reprodukcii. Pred diktovaním najskôr učiteľ zopakuje so žiakmi pravopisné pravidlá a poučky, ktoré budú musieť pri písaní daného textu použiť. Až potom text prečíta. Po druhom prečítaní žiaci píše text bez diktovania podľa toho, ako si ho zapamätali.

Najnáročnejším typom diktátu je **diktát tvorivý**. Učiteľ dá žiakom text bohato nasýtený pravopisnými javmi. Po jeho prečítaní spoločne zostavia osnovu a až potom žiaci napíšu, čo si zapamätali.

Z psychologického aj z pedagogického hľadiska je dôležité, aby bol pravopisný výcvik pestrý a zaujímavý. To vyžaduje od učiteľa, aby učivo podával zaujímavou formou a využíval čo najširšiu paletu tvorivých cvičení, v ktorých žiaci uplatňujú svoju fantáziu, obrazotvornosť, predstavivosť, ale aj schopnosť tvorivo riešiť problémy.

Aj v tomto nácvičnom období môže učiteľ zaradiť do vyučovania rôzne typy didaktických hier, ktoré umožňujú deťom precvičovanie a upevňovanie pravopisu zábavnou formou. Obľúbené sú rôzne didaktické hry s kartičkami a súťažné hry, v ktorých žiaci aktívne využívajú svoje pravopisné vedomosti, zručnosti a návyky.

V hodnotiacej fáze vyučovania sa na kontrolu, preverenie pravopisných zručností a návykov využíva **kontrolný diktát**. Žiaci by ho mali písať až vtedy, keď sa istá pravopisná téma prebrala dôkladne a predchádzal mu väčší počet pravopisných cvičení a nácvičných diktátov. Presný počet a zameranie kontrolných diktátov je predpísaný v učebných osnovách pre jednotlivé ročníky. Každý diktovaný text by však mal byť primerane dlhý, prihliadnuc na vek a vyspelosť žiakov, a zároveň primerane nasýtený pravopisnými javmi. Rozsah textu ovplyvňuje aj typ textu, teda či ide o izolované slová, slovné spojenia, izolované vety alebo obsahovo súvislý text. Ako kontrolný diktát učiteľ vyberá neznámy text a po napísaní ho sám opravuje a klasifikuje podľa vopred vybraného typu klasifikačnej stupnice.

V súčasnosti je možné využiť mnoho zaujímavých diktátových textov a pravopisných cvičení, ktoré okrem učebníc slovenského jazyka ponúkajú aj rôzne voľno predajné publikácie s cieľom pomôcť učiteľom v tomto neľahkom procese. Zaujímavé a zábavné diktátové texty ponúka Diktátor, publikácie Učíme sa pravopis pre 2., 3. a 4. ročník, Hravá gramatika, Priateľ mäččeň, kamarátka bodka ako aj rôzne alternatívne a experimentálne pracovné zošity a učebnice.

Keďže cieľom každého učiteľa, ako facilitátora vyučovacieho procesu, je dosiahnutie čo najvyšších vzdelávacích cieľov so zreteľom na výchovný aspekt vyučovania, výber vhodných metód by mal byť jeho aktuálnou témou každého dňa. Pružnosť a prispôsobivosť potrebám žiakov tu má byť dôležitým faktorom a výsledky dôležitým ukazovateľom a spätnou väzbou správnosti výberu konkrétnych vyučovacích metód.

Poznámky

- (1) PALENČÁROVÁ, J.– KESSELOVÁ, J.– KUPCOVÁ, J.: Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2003, s. 83.
- (2) PALENČÁROVÁ, J.– KESSELOVÁ, J.– KUPCOVÁ, J.: Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2003, s. 90.
- (3) PETTY, G.: Moderní vyučování. Praha, Portál, 2006, s. 228.
- (4) KOMENSKÝ, J. A.: Škola hrou. Vybrané spisy IV. Bratislava 1959.
- (5) CEJPEKOVÁ, J.: Hra v kontexte transformácie vyučovania. In: Hra–Prostriedok formovania osobnosti, Banská Bystrica, 1999, s. 45.
- (6) ŠTEFANOVIČ, J.: Osvojovanie pravopisu. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1967, s. 34.
- (7) BETÁKOVÁ, V.– TARCALOVÁ, Ž.: Didaktika materinského jazyka. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984, s. 119–121.
- (8) MOJŽÍŠEK, L.: Vyučovacie metódy. 1. vyd. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1975.
- (9) ODALOŠ, P.: Diktáty rómskych žiakov II. Pravopisná úroveň na 1.st. základnej školy. In: Príprava učiteľov elementaristov a európsky multikultúrny priestor. Prešov

22.–23. júna 2005. Prešov: Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita, 2005, s. 362–365..

(10) BETÁKOVÁ, V.– TARCALOVÁ, Ž.: Didaktika materinského jazyka. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984, s. 122–124.

(11) BETÁKOVÁ, V.– TARCALOVÁ, Ž.: Didaktika materinského jazyka. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984, s. 126–127.

Použitá literatúra

- 1) BALLAY, J.: Metodika pravopisu. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1965.
- 2) BETÁKOVÁ, V.– TARCALOVÁ, Ž.: Didaktika materinského jazyka. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984
- 3) CEJPEKOVÁ, J.: Základy všeobecnej didaktiky. Banská Bystrica
- 4) CEJPEKOVÁ, J.: Hra v kontexte transformácie vyučovania. In: Hra – Prostriedok formovania osobnosti, Banská Bystrica, 1999.
- 5) FINDRA, J.: Pravopis ako individuálny a sociálny fenomén. Jazykovedný časopis, roč. 43, 1992, s. 48–55.
- 6) FISHER, R.: Učíme deti myslieť a učiť sa. Praha, Portál, 1997.
- 7) FONTANA, D.: Psychologie ve školní praxi. Praha, Portál, 2003.
- 8) KAČÁNI, V. a kol.: Základy učiteľskej psychológie. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2004.
- 9) KOL.: Pravidlá slovenského pravopisu. Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra, 2000.
- 10) MOJŽÍŠEK, L.: Vyučovacie metódy. 1. vyd. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1975.
- 11) ODALOŠ, P.: Diktáty rómskych žiakov II. Pravopisná úroveň na 1. st. základnej školy. In: Príprava učiteľov elementaristov a európsky multikultúrny priestor. Prešov 22.–23. júna 2005. Prešov: Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita, 2005, s. 362–365..
- 12) PALENČÁROVÁ, J.– KESSELOVÁ, J.– KUPCOVÁ, J.: Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2003.
- 13) PETLÁK, E.–KOMORA, J.: Vyučovanie v otázkach a odpovediach. Bratislava, Iris, 2003.
- 14) PETTY, G.: Moderní vyučování. Praha, Portál, 2006.
- 15) ŠTEFANOVIČ, J.: Osvojovanie pravopisu. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1967.
- 16) ZELINA, M.: Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava, Iris, 1996.
- 17) ZELINA, M.: Teórie výchovy alebo hľadanie dobra. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2004.

ÚSKALÍ A MOŽNOSTI (ANTI)BIOGRAFICKÉHO ČTENÍ POEZIE

Jaroslav Vala

Resumé: *Zabýváme se možnostmi a zároveň riziky práce s biografií básníka při interpretaci jeho textu. Neznalost biografie autora někdy může studenty přivést k odkrytí nových významových rovin textu a nepodlehnutí tradičním interpretačním zvykům. Jindy naopak biografické informace pomohou nalézt klíč k dokonalejšímu myšlenkovému uchopení textu. Uvádíme konkrétní příklady metodických postupů ze školní praxe.*

Klíčová slova: *literární výchova, literární interpretace, biografie autora, biografický přístup, antibiografický přístup, recepční estetika, recepce poezie*

Summary: *A contribution inquires into possibilities and pitfalls of work with poet's biography within the interpretation of his text. Ignorance of author's biography can contribute to unveiling new semantic levels of the text without yielding to conformity of traditional interpretation. Otherwise, biographical information can give us clue to thorough intellectual understanding of the text. Concrete examples of methodical approach from the school practice are provided.*

Key words: *literary education, literary interpretation, author's biography, biographical approach, antibiographical approach, receptive aesthetics, reception of poetry*

V hodinách literární výchovy na základních i středních školách se učitelé při práci s literaturou mohou setkávat s řadou překážek. Soustředíme však naši pozornost pouze na jednu z nich. Při práci se starší poezií (napsanou před rokem 1900) narážejí studenti na několik bariér, které jim ztěžují proniknutí k významům textu. Jedním z důvodů může být malá informovanost o dobovém kontextu (politickém, společenském i kulturním), takže čtenářům uniká řada narážek nejen dobových a literárních, ale i spojených s klasickou řeckou mytologií, resp. křesťanstvím. Druhým uváděným důvodem bývá neznalost biografie autora, popř. neznalost konkrétních okolností vzniku díla. Vystává však otázka, zda pro pochopení básně nestačí báseň sama, jak tvrdí zastánci antibiografického pojetí. A pokud nestačí, jaká míra doplňujících informací k básnickému textu je žádoucí a v jakém okamžiku práce s textem je vhodné tyto informace recipientům předávat.

Antibiografické pojetí se zrodilo mj. jako reakce na romantickou estetiku, která vykládá umělecké dílo jako výraz osobnosti – tj. dílo není *nic než* projev génia. Antibiografický přístup nabízí tzv. „vnitřní zkoumání“ básně, jež však podle velkého kritika tohoto formalistického přístupu L. Fiedlera nabízí pod pláštěm rozhořčení

jenom další *nic než* – jmenovitě, obsah básně není *nic než* „slova“ a její analýza tedy *nic než* syntaktický a sémantický rozbor (Fiedler, 2003).

V komunikačním řetězci „autor – dílo – čtenář“ se ovšem pozornost nemusí nutně upírat na první dvě složky, jak literární věda dlouho činila a do značné míry činí i dnes. Zvláště ve školním prostředí a při didaktické interpretaci textu je vhodné akcentovat třetí složku komunikačního řetězce, tj. čtenáře a proces čtenářské recepce.

Kulka konstatuje, že „*umělecké dílo existuje ve společenském vědomí jako soubor komunikačních možností (neustále otevřených), které jsou vždy realizovány sociálně historicky a individuálně psychologicky*“ (Kulka, 1991, s. 23–24). Každá doba tedy může do umění promítat své vlastní myšlenky, jinak je interpretovat a aktualizovat. Umělecké dílo tak překonává dobu svého vzniku, je živé a aktuální (někdy s jistými výkyvy) stále, přestože si z něj různé generace v odlišných společenských podmínkách mohou brát pokaždé něco jiného. Rozdíly ve vnímání díla se však nemusí objevovat pouze v diachronní rovině literární komunikace, dané velkým časovým rozdílem mezi vznikem díla a jeho aktuální recepcí, nýbrž i v komunikaci synchronní: dílo již v době svého vzniku může být čtenáři přijímáno různě.

Podobně se vyjadřuje i Iser (Iser, 2001, s. 39–61), který tvrdí, že „*kdyby texty měly skutečně jen ty významy, které vyprodukuje interpretace, už by čtenáři mnoho nezbylo. Mohl by je pouze buď přijmout, nebo zavrhnout*“. Avšak proces probíhající mezi čtenářem a textem je mnohem složitější, neboť „*text se vlastně k životu probouzí teprve tehdy, když je čten*“ (Iser, 2001, s. 40).

I přes argumenty představitelů recepční estetiky, zdůrazňující pouze kontakt čtenáře s textem a vysvětlující vliv subjektu čtenáře na recepční proces, se domníváme, že objasňování okolností vzniku díla a biografické údaje o autorovi mohou recepční proces ještě více prohloubit. Wellek a Warren (1996) sice kritizují nadužívání biografických údajů při interpretaci textu, které mohou být někdy matoucí, ale zároveň uznávají jejich potenciální užitečnost v některých oblastech: mohou vysvětlit množství narážek či slov obsažených v autorově díle či přispět „*k poznání tradic v nichž našel básník své místo, a vlivů, které jej utvářely*“ (Wellek a Warren, 1996, s. 109). Otázka ovšem zní: zařadíme doplňující informace před práci s textem, nebo až po ní? Domníváme se, že efektivnější by ve většině případů mohl být přístup druhý, obecně méně rozšířený. V takovém případě se vhodně vybraný přečtený text může stát silným motivačním stimulem pro další získávání doplňujících informací z mimoliterárního kontextu.

Zajímavý experiment realizovaný na britské škole mezi adolescentními čtenáři popisuje Pike, který dlouhodobě sledoval čtenářské reakce žáků jedné třídy. Jednalo se o tříletý longitudiální výzkum, v jehož rámci mj. sledoval reakce žáků na poezii napsanou před rokem 1900. Zmíněný dílčí experiment spočíval v opakované práci s několika vybranými básnickými texty, přičemž své vyvíjející se dojmy zaznamenávali studenti do svých deníků. Nejdříve si zapsali své osobní pocity ihned po přečtení básně, aniž by o ní s někým mluvili – jednalo se o čistou osobní reflexi. Krátce poté měli možnost diskutovat o básni se svými spolužáky, porovnávat své dojmy, názory, potvrzovat si je navzájem, vyvracet či korigovat. To vše bez přímého zásahu učitele, což žákům umožňovalo větší spontánnost a otevřenost bez obavy ze špatné odpovědi, případně posměchu. Třetí poslední zápis byl učiněn s větším odstupem poté, co byli žáci seznámeni s dobovým kontextem díla, osobností autora a jeho tvorbou. Následně mohli žáci sledovat proměny svých čtenářských dojmů (Pike, 2000).

Pike používá pro tento způsob práce s textem termín „responsive teaching“ – východiskem a základní metodou je zde počáteční vcítění do textu a postupné zrání čtenářské reakce. Doplňující informace k dílu přináší učitel (popř. získává sám student)

teprve vzápětí. Výsledky studie dokazují, že následně podané informace nezpůsobují pokles čtenářského entuziasmu studentů, naopak jej zvyšují, a to proto, že mají skutečně pouze doplňující charakter a studenti je vnímají jako užitečné (Pike, 2000).

V kvartě víceletého gymnázia (Slovanské gymnázium Olomouc) jsem měl s žáky probírat nové učivo – generaci buřičů, konkrétně F. Gellnera. Vybral jsem z jeho tvorby několik rozmanitých básní a udělal z nich koláž, kterou dostali všichni žáci, aniž věděli, o jakého autora, z jaké země a z jaké doby, se jedná. Jejich úkolem bylo vybrané básně přečíst, volně zaznamenat své reflexe a pokusit se z básní získat představu o autorovi. Nejdříve pracovali sami, poté ve dvojicích a na závěr dávali dohromady plastický obraz autora jako třída. Jejich odhady byly dosti přesné jak v oblasti vnějších okolností (např. doba a místo vzniku básní), tak v oblasti osobnostní charakteristiky autora i celého literárního směru. Ve třídě byla cítit silná potřeba dalších doplňujících poznatků – po zveřejnění jména autora a základních informací si měli žáci doplňující údaje zjistit samostatným studiem. Takto získané informace o buřičích a Gellnerovi si studenti pamatovali dosti dlouho.

Tento úspěch při pátrání po autorovi díla, literárním směru a okolnostech vzniku na základě anonymního textu by však žáky mohl upevnit v jejich dosti častém ztotožňování lyrického subjektu s autorem básně. Aby si toho byli vědomi a spojovali básníkovu biografii s jeho dílem jen velmi obezřetně a výběrově, přistoupil jsem po čase k dalšímu podobnému pokusu. Jako výchozí jsem zvolil báseň, která začíná verši: *Bouř žene koráb u divokém běhu. / John lampu klamnou k skále přivěsil / a dí: „Bůh žehnej břehu!“ // A koráb k světlu žene se v trysku / se náhle přes úskalí překotil, / a stěžněm věží v písku. // John zavejsknul si ve syčící pěnu: / „Má dceruška si chystá veselku, / dnes pomohu jí k věnu!... A další metodický postup byl stejný jako v případě Gellnera. Od žáků zaznívaly odpovědi, že text napsal zahraniční autor (např. z Anglie, Španělska a USA), který už byl v době psaní hodně starý (na to usuzovali dle jazyka), ale jako mladý pracoval nějakou dobu jako námořník. Časově dle nich spadalo dílo do 17. – 18. století, tj. do období rozšířené mořeplavby a plachetnic. Celá báseň se jim dosti líbila, zvláště díky závěrečné tragické pointě. Jejich překvapení po oznámení jména autora – Jan Neruda – bylo upřímné. Obraz moře není v české poezii rozhodně nejběžnější. Báseň vznikla v souvislosti s Nerudovou cestou na Helgoland, kterou popsal ve fejetonu v Národních listech ze dne 1. října 1875, kde se zmiňuje o tom, jak je pro místní obyvatele nejdůležitější věcí informace o tom, kdy a kde přesně u jejich břehu ztroskotala nějaká loď.*

Z obou příkladů vyplývají závěry o možnostech a úskalích (anti)biografického čtení poezie. Neuvedení jména autora, popř. neznalost jeho biografie, může na jednu stranu přivést studenty k odkrývání nových významových rovin textu, neboť studenti nejsou v zajetí „literárních šuplíků“, do nichž bývají jednotliví tvůrci řazeni. Jindy naopak biografické informace (např. aktuální situace autora v době vzniku díla) pomohou nalézt klíč k dokonalejšímu myšlenkovému uchopení textu, k odkrytí významu, který uniká. Škodí oba doktrinářské přístupy, proto je třeba se jich zbavit a experimentovat. Pohrávat si s textem a hledat k němu nejrůznější cesty, protože cesta absolutně univerzální neexistuje.

Použitá literatura

- 1) FIEDLER, L. A. Archetyp a signatura (Vztah básníka a básně). *Souvislosti*, 2003, č. 1–2. <http://www.souvislosti.cz/> [citováno 4. 4. 2007]
- 2) ISER, W. Apelová struktura textů. In: *Čtenář jako výzva. Výbor z prací kostnické recepční estetiky*. 1. vyd. Brno: Host, 2001, s. 39–61. ISBN 80-86055-92-2.
- 3) KULKA, J. *Psychologie umění*. 1. vyd. Praha: SPN, 1991. 435 s. ISBN 80-04-23694-4.
- 4) PIKE, M. Keen Readers: adolescents and pre-twentieth century poetry. *Educational Review*, 2000, roč. 52, č. 1, s. 13–28.
- 5) WELLEK, R., WARREN, A. *Teorie literatury*. Olomouc: Votobia, 1996. 555 s. ISBN 80-7198-032-3

MÍSTO PRO BIBLICKÉ TEXTY V ČÍTANKOVÝCH ŘADÁCH PRO 2. STUPEŇ ZŠ (ČÍTANKY NAKLADATELSTVÍ FRAUS)

Kateřina Váňová

Resumé: Předložený text navazuje na výzkumný projekt Pedagogické fakulty v Liberci, který byl zaměřen na zjištění toho, jaké znalosti biblických příběhů mají žáci druhého stupně ZŠ a odkud tyto znalosti získávají. Výzkum ukázal, že významnou roli při seznamování žáků s biblí plní čítanky. V tomto příspěvku se proto zabýváme zastoupením biblických textů nebo jejich zpracování v jedné z čítankových řad, které jsou k dispozici na našem trhu.

Klíčová slova: biblické texty, starý zákon, nový zákon, čítanky, biblické motivy, křesťanské motivy.

Summary: The paper results from a research made by Faculty of Education in Liberec. This research focuses on the survey what pupils of the second grade of basic schools know about biblical stories and where they learn this knowledge from. The survey shows that a reading-book is what plays an important role in presenting the Bible to the pupils. That is why this paper aims at number, range and form of biblical texts in one of the reading-book series, which is available in our market.

Key words: biblical texts, Old Testament, New Testament, reading-books, biblical themes, Christian themes.

Řada učebnic nakladatelství FRAUS pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií nabízí texty zpracovávající biblická témata v čítankách všech ročníků. Jejich zastoupení je hojné a nutno konstatovat již v úvodu, že představený materiál je pestrý a je doplněn velkým množstvím obrazového materiálu.

Texty jsou zařazeny vždy do tematicky úžeji zaměřeného oddílu. V Čítance pro 6. ročník jde konkrétně o oddíl Můj domov s podtitulem Učitel národů; biblická látka je v něm zastoupena zkrácenou ukázkou O zmatení jazyků I. Olbrachta. V čítance je do kontextu vřazena citátem z díla Učitele národů (J. A. Komenský, Informatorium školy mateřské) odkazujícím k řeči coby schopnosti, jíž se člověk liší od „hovadí“. Podrobnější náměty pro práci s textem obsahuje příručka pro učitele. Spíše než k Bibli orientuje čtenáře na jazyk jako svébytný projev jednotlivých národů, na možnost porozumění, pochopení jiných kultur a náboženství. Příručka nabádá k zamyšlení nad tím, zda zmatení jazyků bylo velkým trestem, jaký trest by navrhli čtenáři, jakými prostředky lze dosáhnout opětovného sblížení národů. Pouze marginální je otázka na Biblické příběhy I. Olbrachta a případnou znalost dalších příběhů. Čítanka pro 7. ročník rozšiřuje spektrum biblických textů v oddíle Bylo, nebylo s podtitulem Odkud a kam.

Prináší adaptovaný text O stvoření světa a člověka (I. Olbracht) v konfrontaci s tímž textem z knihy Genesis (doplněno odkazem na audionahrávku). Motiv stvoření světa a rovněž potopy je zprostředkován mj. také ukázkami z Ovidiových Proměn, mýtů staré Číny, Mezopotámie, Ameriky z pera českých i světových autorů. Nalezneme i texty pracující s biblickými motivy více či méně volně. Mezi takové můžeme zařadit např. text M. Korandové z knihy Pročpohádky, odpovídající v souladu s tím, jak to žádají zákonitosti chápání žánru báje, na otázku, proč malé děti neumějí běhat, a to rozšířením původního motivu o narození Kaina. Podobným způsobem i F. Kupka ve své parafrázi Květiny z Ráje (z knihy Legendy o květinách) řeší otázku možnosti přežití květin po potopě světa. Původní biblický příběh o potopě světa doplňuje o novou dějovou pasáž. Obě ukázky spojuje přítomnost biblických postav v nebiblickém textu (Adam, Eva, Kain, Noe) a apokryfní charakter. Čítanka obsahuje rovněž další typ biblické adaptace, parodickou adaptaci starozákonního textu z díla R. Bradforda (Potopa světa po americku). Dalším klíčovým biblickým tématem, na nějž autorky čítanky nabalily sérii tematicky propojených textů, je život izraelského krále Davida. Centrální postavení má text E. Petišky z knihy Příběhy starého Izraele. Ústřední motiv, boj Davida s Goliášem, nalezneme rovněž v textu písně J. Voskovce a J. Wericha ze hry Těžká Barbora, ukázce z románu K. Schulze Kámen a bolest (Mladík s prakem), dialogu z knihy M. Hornička Chvilky s Itálií (Dva a David) a věcném textu G. Vasariho z knihy Životy nejvýznačnějších malířů, sochařů a architektů (O soše Davidově). Literární ukázky doprovází celá řada fotografií; zobrazují např. Michelangelovu nástěnnou malbu Stvoření Adama ze Sixtinské kaple, jeho sochu Davida, k dispozici jsou rovněž ukázky obrazů českých výtvarníků inspirované biblickými motivy (J. Hlinomaz, J. Čapek, O. Janeček aj.) a původní knižní ilustrace.

Jako nový prvek ve srovnání s čítankovými řadami jiných nakladatelství se zde objevuje oddíl nazvaný Hledání souvislostí. Obsahuje náročnější otázky a úkoly, které se důsledně nevztahují ke každému z textů, ale jsou nabídkou, kterou učitel v hodině literární výchovy může a nemusí využít. Cílem autorského kolektivu bylo umožnit jeho prostřednictvím utváření významových kontextů v žákově čtenářské zkušenosti, odhalení interdisciplinárních vztahů atd. Konkrétně k biblickým textům se vztahují podněty pro úvahu nad velikostí lidského provinění a (ne)úměrného božího trestu, nad tím, kdo z našich současníků by si zasloužil podobnou výsadu jako Noe, aj.

Naprosto ojedinělý je nebývalý prostor, který je jednotlivým textům věnován v příručce pro učitele. Budeme se věnovat pouze těm pasážím, které se vztahují k textům klasických biblických adaptací (I. Olbracht, E. Petiška), a dále těm, které přinášejí ojedinělé či netradiční náměty pro práci s texty.

Zajímavé je již vymezení vzdělávacích cílů v úvodu k ukázce I. Olbrachta O stvoření světa a člověka. Zmiňuje se zde kulturní význam mytologií, Bible jako literatura náboženská, astrofyzikální teorie vzniku vesmíru (Velký třesk), mýty Starého zákona a jejich převyprávění, biblismy, personifikace a antropomorfizace Boha, symbolické číslo 7, výchova k rovnosti pohlaví aj. K jednotlivým cílům se pak vážou různé typy úloh: (a) zamyšlení nad možností zpochybnění významu mýtů prostřednictvím výsledků přírodních věd oproti nezpochybnované víře v jejich významy náboženské; (b) zamyšlení nad významy slov počátek a konec; (c) práce s jazykovými prostředky; (d) zamyšlení nad měřením času, nad tím, co znamená týdenní lhůta v životě člověka; (e) úvaha nad symbolikou čísla 7 a magické moci, která je mu připisována; (f) zobrazování Boha v Bibli a v různých typech umění; (g) diskuse na téma postavení ženy v Bibli i v dějinách; (h) zamyšlení nad posláním muže a ženy, postavení člověka v přírodě a diskuse na ekologické téma aj. Z dalších úkolů uveďme např. námět k hledání shod a rozdílů v židovském a čínském mýtu o stvoření světa,

odlišení biblických textů, apokryfů a travestií, práce s ilustracemi a kopiemi výtvarných děl, hledání vztahu mezi nimi a literárním textem (biblickým i nebiblickým) a celá řada dalších. Doporučeny jsou rovněž různé metody práce s žáky od frontálního rozhovoru přes diskusi, samostatnou práci, žákovský referát, badatelský úkol atd.

Návrhy didaktické interpretace textu E. Petišky O životě slavného izraelského krále Davida jsou neméně inspirující. K vymezeným vzdělávacím cílům (např. autorské adaptace starozákonních textů, spisovatel E. Petiška, symbol Davida, symbol pastýře a stáda také jako symbol křesťanský, charakteristika postavy, výchova k sebepoznání, výchova k víře ve vlastní schopnosti aj.) se opět vztahují konkrétní podněty pro práci s texty: (a) výzva k reprodukci úryvku; (b) otázky směřující k odhalení charakteru Davida vyjádřeného nepřímou charakteristikou; (c) podnět k nalezení příběhů s podobným motivem, na jakém je založen příběh Davida, jak se z chudého synka stane člen královské rodiny nebo dvora; (d) pobídka k odhalení moudrosti vyjádřené příběhem, jak je důležité sebepoznání a volba adekvátních prostředků pro vítězné soupeření; (e) výzva k hledání motivace jednání Davida aj. Z návrhů vztahujících se k ostatním textům lze uvést např. porovnání výtvarného ztvárnění biblických motivů různými umělci, osobitost jejich výtvarného ztvárnění, symbolika jejich výtvarného ztvárnění aj.

I když se tento oddíl zdá být obsáhlý ve srovnání s předchozími učebnicovými řadami, překoná jej více než bohatý obsah oddílu Vyšla hvězda nad Betlémem v Čítance pro 8. ročník. Struktura oddílu včetně typů úloh je podobná jako v čítance předchozí, rozdíl je v tématu, který je tentokrát novozákonní. Jak již název oddílu avizuje, vybrané texty se týkají okamžiku narození Ježíše Krista v Betlémě, na nějž měla upozornit hvězda. Čítanka nabízí opět škálu textů různého charakteru. Na rozdíl od čítanek ostatních nakladatelství, v nichž se texty vycházející z Nového zákona objevují velmi sporadicky, zde autorky vycházejí ze skutečnosti, že toto téma má vztah nejen k dějinám křesťanství, ale také k občanské výchově, historickým i nynějším normám etickým v našem sociokulturním prostředí. Doprovodný materiál kapitoly sleduje přesahy do oblasti zeměpisné, oblasti výtvarného i hudebního umění. Z hlediska významu lze texty dělit do tří celků:

(a) První skupinu tvoří ukázky, které jsou adaptacemi, převyprávěními, parafrázemi či travestiemi původních biblických textů. Jde o příběhy inspirované evangeliem, týkající se nejen okolností Kristova narození, ale také jeho života, vyvolení učedníků, konání zázraků či učení formou podobenství. Mezi takové jistě patří Vyvolená (J. Zeyer, Zahrada mariánská), líčící bezvýhradný souhlas Panny Marie s Božím plánem, Tři králové (J. Durych, Z růže kvítek vykvet nám), zprostředkovávající jednak události zvěstování a křtu Páně, ale také kruté opatření (vraždění nemluvňat) císaře Heroda. Další text náležející do této skupiny je Útěk do Egypta přes Království české (O. Preussler), přenáší radostnou zvěst do českého kulturního prostředí, transformuje biblickou látku z hlediska národní tradice. Travestií biblického příběhu o narození Páně je text Jak to vlastně bylo (F. Cavanna). Krácený úryvek Romance štědrovečerní (J. Neruda, Balady a romance) je aluzí na vyvolení dvanácti apoštolů, tentýž motiv prezentuje text Pojďte za mnou (J. Volák, Vyšla hvězda nad Betlémem); nadto odkazuje k dalším událostem z období Kristova veřejného působení (očištění chrámu, blahoslavenství, spor s farizeji o vině cizoložnice), některým Ježíšovým podobenstvím (marnotratný syn), zázrakům (vzkříšení Lazara) a událostem Zeleného čtvrtka (poslední večeře a proměňování). Kristovo zázračné uzdravování je klíčovým motivem dalších dvou ukázek, první vybraly autorky z knihy Já to doufám ňák zmáknou (překlad K. Vinšová), druhou, Léčitel, z knihy Písmo (F. Cavanna). Dalším beletrizovaným příběhem ze života Ježíšova, který lze zařadit do tohoto celku, je Jeho

království (M. Waltari). Působivá atmosféra ukřižování je zde umocněna třemi obrazy křížové cesty (J. Jíra).

(b) Do druhé skupiny můžeme zařadit texty inspirované odkazem Ježíšova učení. Ty lze rovněž rozdělit do dvou podskupin. (aa) První tvoří texty, které více či méně čerpají z novozákonních knih. K Janovu evangeliu odkazuje Pilátovo krédo (K. Čapek, *Kniha apokryfů*). Nalezneme i pramenné biblické texty, *Lámání pečeti* (O zjevení sv. Jana, český ekumenický překlad) a První list apoštola Pavla Korint'anům (1Kor 13, 1–13). (bb) Druhá podskupina textů vychází z ranné i pozdější křesťanské tradice a současně k ní odkazuje. Náleží sem ukázka z *Legendy o sv. Kateřině* a pověst *Plzeňská madona* (M. Bělohlávek).

(c) Třetí, nejméně početnou skupinou textů tvoří lyrické básně, které čerpají z tradice svátků narození Krista. Stejnomené básně F. Šrámka a K. Tomana Prosince zprostředkovávají nejčastěji připomínané vánoční motivy, např. chlív, vůl, oslík, pastýři. *Vánoční strom* (J. Zahradníček, *Rouška Veroničina*) vzpomíná motiv jablka a nepřímě odkazuje k hříchu prvních lidí v Edenu, motiv vánočního stromu a „třpyt milostí“ avizuje spásu. *Zahradníčkova báseň* je posledním textem oddílu a lze ji vzhledem k výše uvedenému chápat jako svorník mezi starozákonními a novozákonními příběhy. Nejen tím tak kapitola *Vyšla hvězda nad Betlémem* organicky navazuje na *Čítanku 7* a koresponduje s dalšími oddíly *Čítanky 8*.

K ústředním novozákonním motivům se vztahují rovněž četné ilustrace a reprodukce výtvarných děl známých umělců, např. *Mistra vyšebrodského oltáře* (*Narození Krista, Madona z Veveří*), *Mistra třeboňského oltáře* (*Madona roudnická*), *El Greca* (*Poprsí Krista, Svlékání z roucha*), dále *Fra Angelica*, *Giotta*, *Albrechta Dürera* aj.

Oddíl *Hledání souvislostí* vztahující se k této kapitole vybízí k zamyšlení nad těmi tématy, která jsou společná jednak s antickou kulturou a literaturou (spojení božského otce a pozemské matky, podobnost aktérů biblických příběhů a řeckých či irských hrdinů pověstí), jednak s legendárními pohádkami. Další podnět směřuje k hledání paralel mezi životy dvou mučednic (sv. Kateřina, sv. Dorota); v souvislosti s životy svatých nabádá k seznámení s životními příběhy patronů, jejichž jména žáci nosí, atd. Inspirativní je též pobídka k práci s jazykovými prostředky, konkrétně ke shromáždění úsloví, obrátů a rčení odkazujících k Novému zákonu. K aktualizaci Kristova života a jeho zasazení do současnosti směřuje otázka *Co by mohl Ježíš zažít v dnešním světě?* A konečně o hudební aspekt obohacuje dotazem na znalost muzikálu *Jesus Christ Superstar* a vánočních koled.

Bonusem jsou kratší úryvky uměleckých textů v tzv. lištách, které dotvářejí kontext hlavního textu (žánrově či tematicky). Tyto paralelně uváděné ukázky nabízejí široký prostor při didaktické aplikaci.

Řadu návrhů přináší metodická příručka. Podobně jako v příručce pro učitele k *Čítance 7* je i zde velký prostor věnován návrhům a návodům pro práci s čítankovými texty, didaktickými metatexty a lištami. Ikonkami je naznačeno, zda se jedná o vyučovací cíl, interpretační metodu či námět pro tvořivou práci žáků. Jako příklad lze uvést dílčí vzdělávací cíle vztahované k ukázkám – *Vyvolená* (J. Zeyer) či *Tři králové* (J. Durych) – ozřejmit pojmy Bible, Nový zákon, Ježíš Kristus, křesťanský bůh, křesťanské symboly (lilie, křídla, světlo, betlémská hvězda, symboly naděje, atd.), dále upozornit na archaičnost vysokého knižního stylu, je-li ve službách tématu (přechodníky, patos vyprávění apod.). I tady se k jednotlivým cílům vážou různé typy úloh: (a) zamyšlení nad stylizací obrazu Ježíšova narození, (b) úvaha nad tématem spojení boha a pozemské ženy ve starověkých kulturách, (c) aktualizace archetypu tmy a jeho spojení s ďáblem a jeho atributy, (d) výzva k vlastní stylizaci biblického dramatu

z pozice „očitého svědka“, (e) úvaha nad motivací Herodova zločinu a jeho paralelami v mýtech a pověstech nebo dramatizace fiktivního soudního přelíčení nad Herodem s využitím biblických charakteristik jednotlivých aktérů, (f) návrh na zamyšlení se nad významem života a smrti Ježíše Krista v kontextu dějin spásy.

Za zmínku stojí též vymezení cílů k ukázkám, které nesou prvky travestie a v některých souvislostech by mohly být v rozporu s tím, jak je život Krista tradičně chápán a zobrazován. Mezi takové patří zvláště texty F. Cavanna, do jisté míry pak ukázka z knihy O. Preusslera. Jako důležitější než definice cílů (především vysvětlení pojmu travestie, ateismus, demytizace biblických postav, transformace biblické látky, situační a jazyková komika aj.) se jeví návrhy pro práci s texty: (a) vyhledávání směšných či komických situací, slovních vyjádření, (b) zamyšlení nad možnou tendencí autora kritizovat nikoli události Kristova života, ale společenské události současnosti, (c) posouzení projevů ateismu autora, (d) úvaha nad vztahem národní/české a křesťanské tradice, odkaz na české svíce, (e) výzva k ochraně a pěstování národní tradice aj. Převážná většina úkolů vede žáky k závěru, že autoři travestií nemají v úmyslu tradiční hodnoty zesměšnit, zpochybnit či zničit, naopak jen osobitým způsobem inovovat.

Bez zajímavosti nejsou ani vzdělávací cíle u dalších textů. Téma Vánoc a Štědrého večera spojuje Nerudovu Romanci štedrovečerní, Šrámkův a Tomanův Prosinec, Zahradníčkův Vánoční strom. Vytčené cíle směřují k úvahám o významu těchto svátků, evokaci nálady, aktualizaci křesťanské symboliky, schopnosti vidět a chápat symboly v jejich nejhlubších významech aj. Nadto je cílem upozornit na literárněvědné pojmy, např. lyrika, romance, rytmus, rým, verš, metaforičnost aj. Návrhy didaktické interpretace textů vedou žáky především k vyjádření subjektivních pocitů a představ nejen z četby, ale také z aktuálních prožitků Vánoc, dále k analytičtějšímu pohledu na text, význam veršů či dvojverší zvláště, poté na význam básně jako celku apod. Převažují úkoly, které mají vyústit v uvědomění, že smysl Vánoc leží mimo materiální hodnoty současnosti.

Rovněž k dalším textům se váže řada zajímavých úkolů, často s interdisciplinárním přesahem. Text J. Voláka otevírá prostor k úvahám nad služebným charakterem křesťanství, nad smyslem oběti, nad možnou motivací Jidášovy zrady a Ježíšovou reakcí na ni. Úryvek M. Waltariho umožňuje vhlédnout do napjaté společenské situace v Jeruzalémě, hodnocení postojů aktérů před obětí na Kalvárii, během ní a po ní, postavení Židů, farizejů, setníka, Krista a rovněž Římana, vypravěče příběhu. Závažné otázky, např. vztah náboženství a ideologie, náboženský fanatismus, tolerantnost k jinakosti aj., otevírá apokryf K. Čapka. K zamyšlení nad vztahem víry, lásky a naděje, případnou nutností božího trestu za lidské chování či aktuálností některých hříchů vedou texty Zj a 1Kor. Legenda o sv. Kateřině představuje hlavní hrdinku jako symbol čistoty, věrnosti a vzdělanosti, vysvětluje význam jejího života z hlediska křesťanství.

Co říci závěrem? Oddíly věnované biblické tematice v čítankách Fraus se zásadně liší od podobných oddílů v ostatních čítankových řadách a učebnicích literární výchovy (1). V nich lze pozorovat tyto tendence: (a) Texty ze Starého zákona jsou podstatně hojněji zastoupeny než novozákonní. (b) Využívají se epické texty, lyrika a mudroslovná literatura se neobjevují nebo jen velmi omezeně. (c) Výrazně převažují klasické adaptace (I. Olbracht, E. Petiška, J. Durych); jen v jedné čítance je původní překlad. (d) Navazující úkoly, otázky a komentáře se převážně nebo výlučně orientují na porozumění užitým jazykovým, event. básnickým prostředkům, jen omezeně jsou žáci vedeni k hlubšímu pochopení textu. V čítankách výše analyzovaných můžeme ocenit tyto skutečnosti: (a) Rovnoměrné zastoupení textů starozákonních

a novozákonních. (b) Z žánrového hlediska jde o různorodý textový materiál. (c) Objevují se zde nejen klasické adaptace a původní biblické texty; dílčí biblické (příp. křesťanské) motivy jsou předkládány i v dílech české a světové krásné literatury. (d) Navazujícími úkoly, otázkami a komentáři jsou žáci vedeni nejen k hlubšímu pochopení samotného textu, ale také k utváření významových kontextů v rámci dosavadní čtenářské zkušenosti, k odhalení interdisciplinárních vztahů, k pochopení etických hodnot, tradic, mezilidských vztahů aj. (e) Metodické příručky doporučují četné metody práce s žáky, od frontálního rozhovoru přes diskusi, samostatnou práci (referát, badatelský úkol), dramatizaci aj.

Jak ukazuje naše analýza, moderní učebnice zaměřené na hlubší porozumění textu a jeho interpretaci, na hledání souvislostí, posilující mezipředmětové vztahy, kladoucí důraz na vnímání učiva více smysly (výtvarný doprovod k textům, hudební CD, on-line doplňkové texty) nabízejí lepší možnosti práce s biblickými texty, odpovídají lépe požadavkům RVP a to nejen v literární výchově: nabízejí příležitost ke komplexní kulturní výchově žáků.

Poznámky

(1) Srov. VÁŇOVÁ K. (ed.) *Biblické texty očima dětského čtenáře*. Liberec : Nakladatelství Bor 2007. ISBN 98-80-86807-00-3 (v tisku).

Použitá literatura

- 1) LEDERBUCHOVÁ L. – BERÁNKOVÁ E.. *Čítanka 6 pro ZŠ a víceletá gymnázia*. Plzeň : Fraus 2003.
- 2) LEDERBUCHOVÁ L. *Čítanka 6 příručka pro učitele pro ZŠ a víceletá gymnázia*. Plzeň : Fraus 2004.
- 3) LEDERBUCHOVÁ L. – BERÁNKOVÁ E.. *Čítanka 7 pro ZŠ a víceletá gymnázia*. Plzeň : Fraus 2004.
- 4) LEDERBUCHOVÁ L. *Čítanka 7 příručka pro učitele pro ZŠ a víceletá gymnázia*. Plzeň : Fraus 2004.
- 5) LEDERBUCHOVÁ L. – STEHLÍKOVÁ M. *Čítanka 8 pro ZŠ a víceletá gymnázia*. Plzeň : Fraus 2005.
- 6) LEDERBUCHOVÁ L. – STEHLÍKOVÁ M. *Čítanka 8 příručka pro učitele pro ZŠ a víceletá gymnázia*. Plzeň : Fraus 2006.
- 7) LEDERBUCHOVÁ L. – STEHLÍKOVÁ M. *Čítanka 9 pro ZŠ a víceletá gymnázia*. Plzeň : Fraus 2006.
- 8) LEDERBUCHOVÁ L. *Čítanka 9 příručka pro učitele pro ZŠ a víceletá gymnázia*. Plzeň : Fraus 2007.
- 9) VÁŇOVÁ K. (ed.) *Biblické texty očima dětského čtenáře*. Liberec : Nakladatelství Bor 2007. ISBN 98-80-86807-00-3 (v tisku)

ON-LINE KURZ DIDAKTIKA SLOHOVÉ A KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVY

Jana Vejvodová

Resumé: Příspěvek představuje on-line kurz Didaktika slohové a komunikační výchovy jako kurz, který má bezprostřední vztah k praxi studentů. Kurz je určen studentům učitelství pro 1. stupeň základní školy, získávají v něm praktické zkušenosti, jak využívat moderní metody při vyučování českému jazyku. Osvojují si dovednost, jak naučit žáky vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Autorka věnuje pozornost tematickému zaměření kurzu, cílům, multimediálnímu zpracování i způsobu aktivizace studentů.

Klíčová slova: on-line kurz, slohová a komunikační výchova, didaktika slohové a komunikační výchovy, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, multimedia, sloh reprodukční, sloh produkční, týmová práce, aktivizace, zpětná vazba

Summary: Our contribution presents the online course Methodology of stylistics and communication at primary school as a course related to students' practice. The course is useful for students who are preparing for work in the field of elementary education. It was designed to provide students – future elementary school teachers – with hands-on experience related to using modern pedagogical methods of Czech language teaching. Students learn new skills: how to teach pupils to perceive and understand texts, how to read with understanding, how to write and how to make up their mind on the basis of read or heard text, how to analyze and access its content. The author focuses on content, goals, multimedia components and activation methods in the described online course.

Key words: on-line course, stylistics and communication, methodology of stylistics and communication, Framework Educational Programme, multimedia, reproductive stylistics, productive stylistics, teamwork, aktivizace, feedback

1. Základní informace o kurzu

On-line kurz Didaktika slohové a komunikační výchovy, který vznikl na ZČU v Plzni, je určen studentům kombinovaného studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ, tedy učitelům z praxe, kteří si doplňují vysokoškolské vzdělání. Navazuje na předchozí kurz Didaktika českého jazyka 1, jehož náplní je didaktika jazykové složky předmětu český jazyk a literatura. Snažili jsme se ve vybraných kapitolách představit didaktiku jako disciplínu praktickou, která má bezprostřední vazbu k praxi, rozebírá praktické otázky

slohové a komunikativní výchovy a poskytuje učitelům či budoucím učitelům – rady a pokyny, jak při výuce postupovat.

Studenti by si měli v rámci didaktiky českého jazyka vyzkoušet řešení určitých modelových situací, uplatnění určitých vyučovacích metod apod., mohlo by se tedy na první pohled zdát zvláštní využít právě v této disciplíně formu on-line kurzu. Výuka však probíhá skutečně kombinovaně.

Zařazením on-line kurzu jsme získali možnost, abychom mohli v 8 kontaktních hodinách, které máme ve studijním plánu k dispozici, zaměřit pozornost právě na konkrétní modelové situace a praktické vyzkoušení jistých metod. Kurz je zahájen úvodním setkáním, na kterém jsou studenti podrobně instruováni, jakým způsobem budou v kurzu pracovat.

Cílem on-line kurzu je:

- aby student získal vhled do vybraných kapitol didaktiky slohové a komunikativní výchovy,
- aby student získal náměty, jak v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání naučit žáky „vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah“,
- aby si student osvojil dovednost volit funkčně vyučovací metody a organizační formy při nácviu slohových útvarů slohového postupu vyprávěcího, popisného a informativního,
- aby si student uvědomil, jak předejít různým chybám a nedostatkům, kterých se žáci dopouštějí v reprodukovaném projevu i ve vlastních projevech v ústní i mluvené formě,
- aby se student seznámil s postupem při přípravě vyučovací hodiny,
- aby student získal přehled o tom, jak vhodně využívat různých pomůcek.

2. Struktura a multimediální zpracování kurzu

On-line kurz Didaktika slohové a komunikační výchovy vznikl v prostředí LMS (Learning Management System) Eden. Je podpořen off-line multimediální učebnicí na CD. Kurz tvoří 5 kapitol, celkem obsahuje 15 studijních článků. Jejich texty jsou poněkud kratší, než bývají texty studijních článků ve skriptech, protože naším záměrem bylo přesunout činnost studentů od pasivní četby dlouhých studijních textů k ostatním studijním aktivitám kurzu. Těmito studijními aktivitami jsou diskuse, úkoly, cvičení a autotesty.

Součástí textů studijních článků jsou multimediální komponenty. Celkem jsme do kurzu zařadili 72 různých obrazových příkladů. Jsou to samostatné obrázky a fotografie, série obrázků i obrázky, které plní didaktickou funkci jako součást slohových cvičení. Např. ve studijním článku Nácviu popisu prostého ukazujeme, jak mohou výchozí obrázky sloužit k rozvoji logicko-myšlenkového postupu komparace – lze ho využít jak při výcviku ve správném pozorování, tak při samotné stylizaci popisu. Velkou pozornost v celém on-line kurzu věnujeme orientaci žáka na sdělovací záměr. Naučit se někoho nebo něco správně popsat nesmí být samoúčelný úkol. Budeme například potřebovat umět popsat chlapce, který se ztratil v obchodním domě, abychom pomohli při jeho hledání. V takovém případě může být obrázek využit velmi funkčně jako východisko pro popis. V kapitole Vypravování podle série obrázků slouží zařazení

různých sérií obrázků k tomu, aby si studenti uvědomili, jak jedno téma může být prostředkem k dosažení rozmanitých cílů.

Usilovali jsme o to, aby zařazení multimediálních komponent bylo funkční, to znamená, že animaci jsme využili, abychom názorně ukázali, jak se žáci mohou řídit konektory, pokud mají vyřešit kompoziční cvičení a seřadit zpřeházené větné celky na základě časové posloupnosti a příčinné souvislosti. Dynamická animace v tomto případě pomáhá pochopit funkci konektorů lépe než jakákoli jiná metoda, kterou bychom mohli využít.

Součástí kurzu je také osm audionahrávek. Ve studijním článku zaměřeném na nácvik reprodukce jsou nahrávky žakovských reprodukováných projevů. Studenti mohou současně poslouchat nahrávku a současně sledovat textovou předlohu. Mohou porovnat nahrávku reprodukováného projevu bez přípravy a reprodukováného projevu s přípravou. Na ukázkách si mohou všimnout mnoha aspektů reprodukováného projevu, například zda obsahová stránka žakovy reprodukce odpovídá předloze, do jaké míry žák dokáže diferencovat podstatné od nepodstatného, kolik prvků je v žakově reprodukci nefunkčních, nadbytečných, zda se v reprodukci opakují zkomolené varianty slov, nepochopené výrazy či celé věty, zda nezaměňují slova hláskově podobná, avšak významově odlišná.

Zařadili jsme šest videoukázek. Jedna z nich může sloužit jako východisko pro nácvik popisu pracovního postupu. Žáci se při jejím sledování mohou zaměřit na shromažďování výrazových prostředků patřících do sémantického pole – výroba houslí. Zbývajících 5 videonahrávek jsou ukázky z vyučovacích hodin slohu a komunikační výchovy. První je ukázkou nácviku doslovné reprodukce s využitím prvků dramatické výchovy, druhá je příkladem toho, jak by měl probíhat invenční rozhovor, třetí je ukázkou nácviku stylizace v hodině, jejímž cílem je vypravování podle série obrázků a další je příklad práce s korekturním cvičením založeným na substituci.

3. Aktivizace studentů

Každému studijnímu článku předchází úvodní slovo pro studenta, které plní motivační funkci. Studenti jsou v něm uvedeni do tematiky studijního článku, získávají tipy pro studium, jsou upozorněni na vzájemnou propojenost studijních článků, bývá tam také zdůrazněna důležitost studijního článku pro studentovu praxi. Už toto úvodní slovo je psáno v konverzačním stylu.

Příklad:

Zamysleli jste se někdy nad tím, proč je tak obtížné zvolit takové téma vypravování, na které by děti na 1. stupni dokázaly vytvořit velmi pěkný souvislý mluvený či písemný projev? Je to proto, že ve svých životních zkušenostech nemají příliš takových zážitků, v nichž by byla nějaká zápletká. A právě ta je v kompoziční linii vypravování velmi důležitá. Můžeme tedy zvolit takovou cestu, při níž necháme žáky prožít nějaký příběh zprostředkovaně. Jednou z možností je vypravování podle série obrázků. Pojďme se tedy společně podívat, jak postupovat při přípravě takových vyučovacích hodin.

Texty jsme se snažili psát tak, aby aktivizovaly, provokovaly studenty k zamyšlení nad určitými didaktickými otázkami či ke konkrétním činnostem.

Prostředí, v kterém je kurz vytvořen, nám umožňuje některé části textu skrýt. Studenti si tedy nejprve mohou promyslet odpovědi na určité otázky a pak své řešení porovnat s řešením, které autorka uvádí v textu studijního článku. Např. ve studijním článku Využití pomůcek při nácviku prostého popisu se studenti mohou nejprve kriticky

zamyslet nad jednotlivými uvedenými možnostmi využití pomůcky a teprve pak si přečíst názor autorky. Text se u každé možnosti objeví, pokud kliknou na symbol modrého trojúhelníku.

V kurzu jsou zařazeny celkem 3 diskuse. Vzhledem k tomu, že účastníky kurzu jsou studenti kombinovaného studia, je zde předpoklad, že významným zdrojem získání vědomostí a dovedností v kurzu bude i výměna zkušeností z vlastní pedagogické praxe. Diskuse vycházejí ze sledování videonahrávek. Účastníci kurzu nejprve zhlédnou videozáznam vyučovací hodiny na téma Vypravování podle série obrázků. V následné diskusi se mají pokusit o co nejobektivnější interpretaci vyučovací hodiny, mohou vyjádřit svůj vlastní názor na aktivizaci žáků v jednotlivých strukturních částech hodiny, na uplatnění vyučovacích metod a organizačních forem i na vedení dialogu s žáky. Diskuse se v on-line kurzech velmi osvědčují. Umožňují studentům být v kontaktu, takže nemusí mít pocit izolovanosti při studiu kurzu. Výhodou je i to, že se studenti vlastně učí nejen z textů studijních článků a z dalších studijních aktivit, ale i navzájem jeden od druhého. Navíc při úvodním setkání je studentům nabídnuta i možnost otevřít v diskusích nová témata, ve kterých potřebují vyřešit didaktické problémy, na které v praxi narazili. Studenti této možnosti využívají.

4. Zpětná vazba

Zpětnou vazbu získávají studenti na základě řešení úkolů v kurzu. První úkol v tomto kurzu je **týmová práce**. Předcházíme tím jednomu z možných zdrojů negativních pocitů studentů při studium on-line kurzů – pocitu izolovanosti.

Zadání:

Vytvořte skupiny po čtyřech a rozdělte si role. Jeden člen skupiny bude posuzovat míru přesnosti reprodukce, tj. shodu obsahových prvků textovou předlohou, druhý gramatickou stránku, tj. tvaroslovnou a skladební rovinu reprodukce, třetí rovinu lexikální a čtvrtý rovinu zvukovou. Uslyšíte čtyři ukázky žakovského reprodukováného projevu, budete tak moci tyto čtyři projevy porovnat ze všech hodnotících kritérií. Každý člen týmu seznámí ostatní se svou analýzou a uvnitř týmu ještě můžete diskutovat o tom, zda se Vaše názory shodují. Výslednou verzi analýzy pošlete v zadaném termínu svému lektorovi.

Druhý úkol je **individuální samostatnou prací – příprava na vyučovací hodinu**.

Zadání:

Napište přípravu na hodinu slohu v ročníku, ve kterém vyučujete. Jako téma zvolte vypravování podle série obrázků.

V kurzu jsou formulovány i tipy pro řešení:

Zvolte vhodný příběh ze života dětí nebo zvířátek.

Rozhodněte, kolika obrázky příběh výtvarně ztvárníte, promyslete, který úsek děje bude na kterém obrázku.

Sérii obrázků namalujte nebo poproste o pomoc kolegu výtvarníka. Nezapomeňte na opakování určitých prvků a na užití ustálených výtvarných symbolů.

Formulujte cíl vyučovací hodiny. Rozhodněte, zda využijete některou z problémových situací na začátku hodiny. Promyslete organizační formy. Těžiště přípravy by mělo spočívat v synonymickém výcviku. Vyberte uzlové – klíčové momenty, na které zaměříte synonymický výcvik. V přípravě uveďte ke každému klíčovému dějovému momentu

nabídku různých synonymních vyjádření. Zvláštní pozornost věnujte dynamickým slovesům a užití přímé řeči. K jednotlivým strukturním článkům hodiny uveďte didaktický komentář.

V obou úkolech musí studenti uplatnit svou tvořivost, zároveň je možné ověřit, jak dokážou aplikovat teoretické poznatky ze studijních článků v praktických dovednostech.

Částečnou zpětnou vazbu poskytují studentům i tři autotesty. V těchto autotestech jsou použity různé typy otázek, např. binární otázky ano – ne (*Je při nácviku vypravování podle série obrázků vhodná otázka Co vidíš na prvním obrázku?*), přiřazovací otázky (*např. přiřadit k jednotlivým příkladům nemotivovaných odchylek od stavby větné jejich název, k jednotlivým zadáním slohových cvičení přiřadit jejich typ*) i výběr jedné správné z nabídky několika možností.

5. Závěr

Kurz teprve bude zařazen do výuky. Vycházíme jím vstříc i přání studentů, kteří vyjádřili v evaluačních dotaznících ke kurzu Didaktika českého jazyka I celkovou spokojenost a přání, aby tato forma výuky byla využívána i v ostatních disciplínách kombinovaného studia. Výhodou je především to, že učivo je studentům předáváno i mimo přednášky, uceleně, ve značném rozsahu, nejen prostřednictvím studijních textů, ale i prostřednictvím multimediálních komponent. Studenti se učí také výměnou svých zkušeností v diskusních fórech. Student může volit vlastní tempo i čas studia.

Použitá literatura

- 1) Clarc, R. C. – Mayer, R. E.: E-Learning and the Science of Instruction. San Francisco, Pfeiffer, 2003.
- 2) Grimus, M.: eLearning – eTeaching – eEducation. Brno – Vídeň, Paido, 2003.
- 3) Hán, J. – Čábalová, D.: Jak psát on-line kurz.
- 4) Jolliffe, A. – Ritter, J. and Stevens, D.: The Online Learning Handbook. London, Cogan Page, 2001.
- 5) Laurillard, D.: Rethinking university teaching. London, Routledge, 1993.

K JEDNÉ CVIČEBNICI ČESKÉHO JAZYKA

Václav Víška

Resumé: Příspěvek má za cíl informovat o genezi netradiční cvičebnice českého jazyka pro šestou třídu základní školy, která je založena na integraci vyučovacích předmětů český jazyk a výtvarná výchova.

Klíčová slova: cvičebnice, český jazyk, výtvarná výchova, základní škola

Summary: Contribution is about education in Slovak language on II. grade elementary school. In my contribution I busy with methods unfold write on style education.

Key words: exercise book, Czech language, Creative upbringing, primary school

I. V duchu tématu konference a jejího zaměření bychom rádi fórum seznámili s jedním netradičním přístupem při zpracovávání tak tradiční záležitosti jako je cvičebnice českého jazyka.

V letošním akademickém roce na Královéhradecké univerzitě vznikla v rámci předmětu Integrovaná didaktika českého jazyka a dále jako součást diplomové práce cvičebnice, která si vytkla za cíl integrovat dva předměty na první pohled neintegrovatelné. Jedná se o český jazyk a výtvarnou výchovu.

K úplnosti je třeba ještě dodat, že cvičebnice je svým zaměřením určena pro žáky šestých tříd základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.

V příspěvku se nebudeme vyjadřovat k formální stránce cvičebnice, k didaktickým zásadám ani ke struktuře a návaznosti jednotlivých kapitol. Půjde nám pouze o ukázkou toho, jak lze v rámci integrace a mezipředmětových vztahů pracovat s českým jazykem a právě výtvarnou výchovou. Provedeme tedy náhled na jednotlivé kapitoly cvičebnice, které budeme demonstrovat praktickými ukázkami vybraných cvičení.

II. Hned první kapitola cvičebnice je nazvaná *Barevné spektrum českého jazyka*. Zaměřená je na lexikologické učivo a jeho různé přesahy, například do tvoření slov, frazeologie podobně.

Pro ilustraci uvádíme příklady několika cvičení.

Zamysli se nad vznikem slova duha a zkus odhadnout jeho možné souvislosti se slovními spojeními:

1) *Jde nám to k duhu.*

2) *Pije jako duha.*

*Pokud tě nic nenapadá, nebo si chceš své úvahy ověřit, zalistuj knihou *Zákulisí slov podruhé* od Michala Novotného.*

- a) V jakých významech lze použít slovo barva? Uveď ve větách.
 b) Jaká přídavná jména se mohou pojít se slovem barva? Pomůže ti předcházející úkol. Utvoř jednoduché věty, ve kterých bys použil tato spojení.

Příber si dva kamarády, prolistuj Zlaté stránky a v uzlovém telefonním obvodu vašeho města najděte:

- a) příjmení, která jsou příbuznými slovy k výrazu BARVA – Vybarvený, Barvička, apod.
 b) příjmení, která jsou utvořena od jakékoli barvy – např. Bělohlávek, Červeňák, apod.

Zamyslete se nad tím, proč se tak lidé jmenují. Jakým způsobem jejich jména vznikla? Svě úvahy si ověřte, např. v knize Dobravy Moldanové Naše příjmení. U nalezených příjmení vyznačte předpony, přípony, kořen a koncovku. Zkuste slova uspořádat do řetězce tak, jak postupně vznikala.

Přimícháním malého množství barvy (několik kapek) do jiné, nezískáme barvu novou, ale pouze _____ barvy stávající. Obdobně přidáme-li k základovým slovům příponu nebo předponu získáme slova _____. Když do červené barvy přidáme žlutou, vznikne nám oranžová. Hovoříme _____ o tom, že barvy _____ . Obdobně spojíme-li slova oko a mžik, vznikne nám výraz okamžik. Takovým slovům říkáme _____

Dokonči tvrzení. Vycházej z předchozího cvičení.

Způsoby tvoření slov jsou:

1)

2)

Který chybí?

3)

III. Kapitola druhá nese název *Architektura věty a slovní koláže*. Jak již název napovídá, jedná se o syntaktické učivo. Na základě souvislostí zrodu výtvarného díla jsou analogicky kladeny souvislosti vzniku české věty. Nechme opět promluvit praktické náměty.

Zamysli se nad souvislostmi zrodu výtvarného díla a vzniku věty (textu). Doplň:

Chceme-li vytvořit jakékoli výtvarné dílo, musíme mít nějakou myšlenku, kterou do něj plánujeme vložit. Divák se pak bude snažit náš záměr vypátrat. My jako autoři mu to můžeme zjednodušit nebo ztížit. Nejprve musíme vědět, co chceme sdělit. Potřebujeme nějaký _____ nebo _____. Podle něj pak zvolíme odpovídající materiál, techniku, _____ atd. Nakonec řešíme, jak jednotlivé prvky díla rozmístíme v ploše nebo prostoru, jedním slovem řečeno _____. A potom se konečně můžeme dát do díla. Někdy se nám podaří vytvořit několik děl spolu souvisejících, tzv. _____.

Chceme-li vytvořit větu, potřebujeme také jistou výchozí myšlenku. Avšak po jejím obsahu nepátrá divák, ale _____ nebo _____. Abychom mohli větu sestavit, musíme znát mnoho slov a mít určitou slovní _____. Dále je potřeba dokázat uvést slova do správných tvarů (platí pro ohebné slovní druhy). Čili je umět _____ a _____. Pak už stačí slova „jen“ správně do věty poskládat, tedy určit jejich _____. Jednotlivé věty pak můžeme

spojovat do _____. Ta pak dále do _____ a z nich už vznikne celý _____. Která slova ve větách chybí, aby byly smysluplné?
 Valér _____ stupeň tmavosti nebo světlosti určité části modelu. Valéry jsou tedy _____ co odstíny. Díky _____ můžeme v kresbě i malbě zachytit objem a hloubku.

Co nejvíce zjednoduš souvětí, ale tak, aby jeho sdělení zůstalo zachováno. Podaří se ti to natolik, abys ze souvětí udělal/-a větu jednoduchou?

Příslušnice něžného pohlaví, jejímž koníčkem je nanášení barev za pomoci štětce na papírovou nebo plátěnou podložku, zachycuje podobu svého dítěte mužského pohlaví na bílý tvrdý papír o rozměrech 210 x 297 mm.

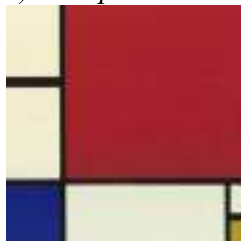
Větu již zjednodušit umíš, ale co předměty, které denně vidíš kolem sebe? Sestav si libovolné zátiší a převed' ho na barevné geometrické tvary. Který výtvarný směr takto geometrizuje skutečnost?

Porovnej původní obrazy s upravenými. Co se ztratilo? Jak na tebe teď působí? Změnil/-a bys jejich název?

a) Lovci na sněhu



b) Kompozice v žluté, červené a modré



Tvoř ústně věty o obraze s použitím různých příslovečných určení.

Rada pro usnadnění: Zaměř se na celkové uspořádání předmětů a osob, na barevnost, světlo, proporce, poměry blízkého a vzdáleného apod.)



Nahrad' neshodný přívlastek shodným:

malba na stěně

tvorba v prostoru

malba v jeskyni

IV. Třetí kapitola cvičebnice je nazvána *Proměny slova ve vývoji umění*. Kapitola je zaměřena na tvarosloví.

Od počátku kapitoly je patrná provázanost českého jazyka a výtvarné výchovy. Důkazem toho je například úvodní text.

Stejně jako slova třídíme do deseti slovních _____, můžeme vývoj výtvarného umění dělit na několik etap. Základní členění je na pravěk, starověk, _____ a _____. Téměř každý slovní _____ lze dále členit na různé podskupiny. Obdobně se nakládá i s jednotlivými etapami dějin výtvarného umění a kultury. Čili ve shodě češtinářského členění např. zájmen na osobní, ukazovací, _____, _____, dělíme pak ve výtvarné kultuře např. středověk na románský a _____ sloh apod.

Stejnou skutečnost dokladuje také cvičení zaměřené na určování slovnědruhově příslušnosti u vybraných slov.

K jakým slovním druhům zařadíš zvýrazněná slova? Utvoř věty, kde budou stejná slova představovat jiný slovní druh. Pokus se odpovědět na otázky vztahující se ke každé větě.

Převážná část starověkých řeckých sochařských děl se zachovala pouze v římských kopiích. _____ Jaké byly jejich nejčastější náměty?

Někteří experti na hodnocení Goyova díla se přiklánějí k možnosti, že Goya byl duševně nemocný. _____ Proč? Mají s jeho případnou chorobou něco společného jeho obrazy? Diego Velázquez je známý portréty dvorních šašků. _____ Jaký další cyklus ho ještě proslavil? Častým námětem gotických obrazů a soch je panna Marie se svým synem Ježíšem.

_____ Jak se takovým výjevům říká? (Napovíme: jednou je u panny Marie Ježíšek jako živé dítě, jednou jako mrtvý dospělý muž.) Van Gogh byl vážně zraněný, uřízl si totiž ucho. _____ Víš, proč to udělal?

Při běžné práci s tvaroslovím většinou zoufale hledáme vhodné, aktuální, a tím zajímavé příklady. Na této konferenci jsme již jednou reagovali například na nutnost aktualizovat texty diktátů a pravopisných cvičení; autoři cvičebnice tedy využívají výtvarného umění i jako zdroje příkladů a námětů.

Urči rod u podstatných jmen: baroko, secese, gotika, starověk, renesance, expresionismus, abstrakce. Ke každému směru napiš jméno alespoň jednoho tvůrce.

Zajímavý pohled je také na cvičení s abstraktními podstatnými jmény. Nabízí se totiž paralela s abstraktním uměním, čehož autoři využili a na základě pojmu abstraktní umění abstraktní podstatná jména vysvětlují.

Který obraz je abstraktní a který konkrétní? Proč jej označujeme těmito výrazy? K abstraktnímu dílu vymysli 5 podstatných jmen abstraktních, která tě při pohledu na něj napadají, a doplň je do rámečku. K realistickému, tzv. figurativnímu dílu, uveď 5 podstatných jmen konkrétních.



Praktické využití slovních druhů zase nabízí cvičení.

Pojmenuj věci na obraze podstatnými jmény. Zvol k nim odpovídající jména přídavná. Pokud je věcí více, použij číslovku. Vyber vhodná slovesa a příslovce, která se vztahují k dění na obraze. Pozoruj obraz a tvoř o něm ústně nebo do sešitu jednoduché věty. Ve větách označ číslem použité slovní druhy.



A o praktičnost, neboli o naplňování klíčových kompetencí nám v současné škole jde nejvíce.

V. Závěrečná kapitola cvičebnice nazvaná *Komunikace slovem a obrazem* ukazuje možné paralely výtvarné výchovy a slohového vyučování, respektive vybraných slohových postupů. Existuje totiž jistá shoda ve výtvarném a jazykovém vyjadřování. Dokladem může být i cvičení.

Když tvoříš výtvarné dílo, dáváš do něj určitou informaci. Od toho, kdo tvou tvorbu vnímá, chceš, aby tvé sdělení rozluštil. Stejně tak, když k někomu mluvíš, přeješ si, aby ti porozuměl. Hledej podobnosti mezi výtvarným a jazykovým vyjadřováním:



Obraz je namalován syrovou olejomalbou.

Žena působí něžně a křehce.

Barvy jsou syté, v popředí studené.

Žena má strašidelný výraz.

Malíř hodně skutečnost stylizuje a zjednodušuje ji na geometrické tvary.

Barvy jsou lomené, převážně teplé.

Tvář je velmi detailně propracována.

Dílo neobsahuje příliš mnoho detailně vypodobněných částí, působí lehkým „nahozeným“ dojmem.

Oba obrazy namaloval Pablo Picasso , ale přece je každý jiný. Vyjadřují jisté vnitřní pocity. Uhádneš které? Čím se liší z hlediska užití výtvarných prostředků? Přiřaď věty k jednotlivým obrazům. Doplň své vlastní postřehy, proč asi autor použil právě tyto barvy, tvary, kompozici, techniku, stylizaci apod.

Zajímavým způsobem cvičebnice pracuje se slovní zásobou. Opět na základě porovnání dvou výtvarných děl a na hledání odlišností žáci obdobně srovnávají vybraná slova.

Porovnej výtvarná díla. Co mají společného, čím se liší, proč je na nich zobrazeno právě toto a ne něco jiného?



Jan van Eyck: Manželé Arnolfiniovi, 1434 Mark Kotabi: Konvenční manželství, 1992

Obdobně srovnej tato slova:

obličej – ksicht – face

kasa – káča – pokladna

hnát – ruka – ručička – pařát – pazour – pracka

vočadla – oči – kukadla – bulvy

Použij slova ve vhodných větách. Při jakých příležitostech můžeš jednotlivé výrazy?

VI. Příspěvkem jsme chtěli ukázat, že češtinářova práce skýtá obrovské možnosti. Důkazem toho necht' je i ukázka propojování uměleckého předmětu a českého jazyka. Na druhou stranu je jasné, že nelze integrované vyučování, tedy uplatňování jedné z tezí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, chápat jako bezmyšlenkovité a nahodilé propojování náhodně vybraných předmětů. Chtěli jsme pouze ukázat, jak je možné vstříc integraci, a to i té netradiční, vykročit.

HUDEBNÍ PROŽITEK JAKO SOUČÁST SLOHOVÉ VÝCHOVY

Miroslava Waltová

Resumé: Příspěvek prezentuje dosavadní výsledky výzkumu zaměřeného na vliv pozitivního hudebního prožitku na aktivitu žáků ve výuce slohu na základních školách a víceletých gymnáziích.

Klíčová slova: kvalitativní výzkum, kvantitativní výzkum, český jazyk, hudební výchova, fantazie, spontaneita.

Summary: The report presents existing results of the research focused on the influence of the positive music experience on the pupils' activity during lessons of composition at elementary and grammar schools.

Key words: qualitative research, quantitative research, Czech language, musical education, fancy, act spontaneously.

S hudbou se setkáváme v různých podobách ve všech známých i méně známých kulturách již od nepaměti. O jejích funkcích a účincích bylo již mnoho řečeno. Na tomto místě bych chtěla připomenout především terapeutické využití hudby, jež se rozvíjí od 17 stol. Jeho kořeny však sahají až do starověku, neboť i Aristotelovi byl znám vliv hudby na odstraňování zátěžových stavů za doprovodu emocí. K tomu účelu vyzdvihl účinky stupnice dórské a varoval před negativním vlivem stupnice frygické (1). Ze současných autorů se otázkou vlivu hudby na člověka zabývá např. Howard, který podobně jako Aristoteles zdůrazňuje ovlivňování nálady člověka pomocí hudby. Dodává, že záleží také na výšce tónu a jeho postavení v durové či mollové tónině. Dle Hučína se zdá, že klíčovou úlohu ve výběru určitého typu hudby hraje okolí člověka a kulturní zvyklosti společnosti, ve které jedinec žije (2).

Někteří odborníci jdou ve svých úvahách i dále. Podle Herdena a Kulky hudba nejen uspokojuje potřeby jedinců, ale nepochybně má také vliv na jeho rozvoj (3). V devadesát letech minulého století proběhl zajímavý výzkum týkající se vlivu Mozartovy hudby na inteligenci a kognitivní schopnosti. Jedna část výzkumu byla věnována časově-prostorové představivosti, který prováděla Rauscheová se svým kolektivem (4). V uváděném výzkumu byl prokázán pozitivní vliv Mozartovy hudby na kognitivní schopnosti jedince. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že hudba ovlivňuje člověka na mnoha úrovních.

S ohledem na uváděné skutečnosti jsem se ve svém výzkumu, který probíhá v rámci zamýšlené disertační práce zaměřené na integraci mezipředmětových vztahů českého jazyka a hudební výchovy na základní škole, snažila potvrdit hypotézy týkající se vlivu hudebního prožitku na rozvoj komunikačních schopností ve slohové výchově.

Hudební prožitek je samozřejmě dán rozdílem mezi jednotlivými žáky, avšak dle mého názoru je možné žáky pomocí hudby uvést do stavu uvolnění, v němž se jim lépe vyjadřují jejich momentální pocity a zároveň je tato hudba podněcuje k rozvoji fantazie a spontaneity.

Každá experimentální hodina je označena jako modul, na jehož konci je žáky vyplňován jednoduchý dotazník. Data získaná pomocí dotazníků budou zpracována až po ukončení posledního modulu a následně i vyhodnocena spolu se souhrnným dotazníkem, jenž by měl potvrdit předpokládané hypotézy. S ohledem na povahu a charakter zkoumaného jevu je kvantitativní výzkum doplněn ještě výzkumem kvalitativním, který je sice specifickým subjektivním posouzením (5), v tomto případě je však jeho využití více než nutné. Výsledky kvalitativního výzkumu mají prozatím malou výpovědní hodnotu, a proto je zde zatím nebudu prezentovat.

V první fázi svého výzkumu jsem se zaměřila na porovnávání aktivity žáků v poměru čas – aktivně píšící žáci. Ve druhé fázi jsem již prováděla rozbor samotných slohových prací, a to jak z hlediska kvality, tak i kvantity. Hledisko kvantity se soustřeďuje na různorodost jednotlivých slovních druhů. Je samozřejmé, že každý slohový útvar je charakteristický užitím jiných slovních druhů, čehož jsem také využila. Proto jsem jednotlivé experimentální hodiny označila jako moduly, jenž byly zaměřeny právě na jeden slohový útvar.

V prvním modulu si žáci vyslechli krátkou ukázkou, jež měla být inspirací pro psaní vypravování (6). Při prvním poslechu jsou žáci uvedeni do klidu a pouze poslouchají, při druhém jsou vedeni k volnému psaní vypravování – příběhu, který se jim zdál či vybavil v souvislosti s touto ukázkou.

Hudební prožitek je individuální, a proto i rozdílný mezi jednotlivými žáky. Avšak dle mého názoru je možné žáky pomocí hudby uvést do stavu uvolnění, v němž se jim lépe vyjadřují jejich momentální pocity a zároveň je tato hudba podněcuje k rozvoji fantazie a spontaneity.

Ve vypravování jsem se zaměřila na frekvenci užitých sloves. Z rozboru žákovských prací vyplývá, že žáci v klasicky vedené výuce užívají ke svému vyjádření pouze několika různých sloves, především sloveso být, mít, říci. Pouze ve výjimečných případech užívají slovesa odlišná, zatímco žáci, u nichž došlo k navození atmosféry pomocí hudebního prožitku, užívají k vyjadřování slovesa různá. Např. U stolu sedí, nikoli pouze jsou. apod.

Tento modul byl rozdělen na dvě části, které reprezentovaly dvě ukázky (7). Jedna měla žáky přivést k popisu zvířete, a to ať už imaginárního či reálného. Druhá ukázka měla za úkol žáky k spontaneitě při popisu postavy ze světa fantazie. Vzhledem ke skutečnosti, že se jedná o popis, jsem se ve svém výzkumu zaměřila na různorodost ve vyjadřování, tedy především na adjektiva či popis pomocí přirovnání.

Z rozboru slohových prací lze říci, že žáci v klasicky vedené výuce užívají k popisu převážně věty jednoduché a velmi strohé. Např. Oči jsou modré, vlasy hnědé apod. V žádné práci se při popisu neobjevilo přirovnání, zatímco žáci, u nichž došlo k navození atmosféry pomocí hudebního prožitku, užívají k vyjadřování leckdy velmi originální označení, jejich práce jsou plná přirovnání, často velmi humorných. Pro jednu věc užívají různorodá adjektivní vyjádření.

Třetí a čtvrtý modul byl věnován rovněž popisu, přičemž ve třetím modulu žáci popisovali osobu a ve čtvrtém popisovali prostředí.

Po vyhodnocení výsledků obou těchto modulů mého pozorování jsem došla k těmto závěrům. Žáci, kteří pracovali pomocí hudebních prožitků, byli schopni začít psát dříve a rozsah jejich práce převyšoval nad rozsahem prací druhé skupiny. Rozdíl v kvantitě doplňoval i rozdíl v kvalitě jejich práce. Při poslechu hudební ukázky se žáci

uvolnili a byli schopní hledat různá pojmenování pro jednu a touž věc. Druhá skupina tvořila spíše jednoduché věty bez různorodějšího kvalitativního rozlišení. Jejich popisy jsou velmi strohé a neoriginální.

Na závěr shrnu dosavadní výsledky, ke kterým jsem došla. Hudba v hodinách slohu je vítaným prostředkem jak u žáků, tak i u učitelů, který pomáhá uvolňovat napětí a navozovat uvolnění. Žáci jsou poté schopni a ochotni hledat zajímavá, mnohdy i originální pojmenování téže věci. V neposlední řadě hudby pomáhá při rozšiřování slovní zásoby studentů.

Poznámky

- (1) ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. Praha : Portál, 1998.
- (2) JÍLKOVÁ, O., DEJČMAROVÁ, E. Příspěvek k vnímání hudby dětmi na 1. stupni ZŠ. In. <http://www.volny.cz/mfranek/emoce.html>
- (3) HERDEN, J.: O hudební výchově na počátku nového tisíciletí a učitelském bytí vůbec. *Hudební výchova – časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Roč.9, rok 2001, č. 1, s 10–2.
- (4) FRANĚK. M. Mozartův efekt aneb Může hudba zlepšit inteligenci a kognitivní schopnosti? Převzato z 3. 3. 2003 z http://pes.eunet.cz/clanky/2003/03/28838_0_0_0.html
- (5) MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. 80-7315-078-6
- (6) HÄNDEL, G. F. *Hudba k ohňostroji. – Odůvodnění výběru ukázky a její hodnocení proběhne v rámci kvalitativního výzkumu*.
- (7) 1. ukázka SAINT – SAËNS, C. Slon, 2. ukázka MUSORGSKIJ, M. P. Baba Jaga. *Odůvodnění výběru ukázek a jejich hodnocení proběhne v rámci kvalitativního výzkumu*.

Použitá literatura

- 1) FRANĚK. M. *Mozartův efekt aneb Může hudba zlepšit inteligenci a kognitivní schopnosti?* Převzato z 3.3.2003 z http://pes.eunet.cz/clanky/2003/03/28838_0_0_0.html
- 2) HERDEN, J.: *O hudební výchově na počátku nového tisíciletí a učitelském bytí vůbec*. *Hudební výchova – časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Roč.9, rok 2001, č. 1, s 10–2.
- 3) HOWARD, P. J.: *Příručka pro uživatele mozku*. Praha, Portál 1998.
- 4) HUČÍN, J.: *Kdo naslouchá hudbě, naslouchá i člověku*. *Psychologie dnes*. Roč. 6, rok 2000, č. 12, s. 8–11.
- 5) JÍLKOVÁ, O., DEJČMAROVÁ, E. *Příspěvek k vnímání hudby dětmi na 1. stupni ZŠ*. In. <http://www.volny.cz/mfranek/emoce.html>
- 6) MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. 80-7315-078-6
- 7) SEDLÁK, F. *Základy hudební psychologie*. Praha : SPN, 1990.
- 8) ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. Praha : Portál, 1998.

NETRADIČNĚ O VÝUCE ČEŠTINY V HODINÁCH DĚJEPISU

Ludmila Zimová

Resumé: *Soubor pracovních listů pro výuku dějepisu na ZŠ je určen pro žáky v jazykově smíšených třídách. Jde o lingvodidaktickou adaptaci původních textů s připojenými úkoly a cvičeními.*

Klíčová slova: *čeština, jazykově smíšená třída, dějepis, adaptace, pracovní listy*

Summary: *Collection of worksheets for teaching history at Czech language at Czech basic school brings an inspiration and help above all to those teachers, who are recently teaching in language-mixed classes. It is a language (contentual and stylistic) adaptation of selected texts from textbooks, which do not correspond to language abilities of foreign pupils.*

Key words: *Czech language, language-mixed classes, history, adaptation of texts, worksheets*

První šetření provedená ve specifických vzdělávacích podmínkách jazykově smíšených tříd ZŠ byla zprvu orientována na osvojování zvukové stránky češtiny, poté na zvládnutí české grafiky a pravopisu, posléze na porozumění čtenému (mluvenému) textu a zčásti též na porozumění slovní zásobě opírající se o učebnice češtiny a čítanky pro ZŠ (např. vysvětlení slovního významu). Tato šetření mimo jiné ukázala, že je potřeba věnovat zvláštní pozornost právě slovní zásobě a pochopení psaných a mluvených textů, které nejsou svým obsahem spjaty s běžným každodenním životem a nejsou založeny na základní slovní zásobě typické pro komunikační oblast prostě sdělovací.

Z toho logicky vyplynulo a informace učitelů z praxe to jednoznačně potvrzovaly, že je potřeba věnovat zvláštní pozornost jazykovým požadavkům na komunikaci a texty v takových předmětech, kde je český jazyk hlavním zprostředkovatelem poznání historicko-společenských souvislostí, pochopení historických kořenů kulturních, duchovních i civilizačních hodnot naší společnosti (ale nejen té) a také života individua a lidstva na počátku třetího tisíciletí. Souvislé výkladové texty v učebnicích pro rodilé mluvčí tvoří velmi významný zdroj teoretických informací o světě. Je proto zřejmé, že tyto texty nemohou být vždy vhodným zdrojem stanovených vzdělávacích obsahů pro takové žáky-cizince, kteří nedisponují odpovídajícími jazykovými a řečovými kompetencemi a dalšími nezbytnými kulturně-sociálními předpoklady (např. kulturními zážitky nejružnějšího druhu, osobními či rodinnými zkušenostmi apod.).

Zaměřili jsme se proto na textovou složku učebnicových textů. Vybrali jsme dva předměty, u nichž se žák s rozsáhlejšími souvislými texty běžně setkává, ať už má

k dispozici jakoukoli řadu učebnic, a to dějepis a občanskou výchovu. Tyto učebnice pochopitelně nepočítají s tím, že s nimi budou pracovat také žáci, pro něž je čeština druhým, tedy nikoli rodným, jazykem. Znalosti češtiny jako dalšího jazyka jsou však u žáků-cizinců značně odlišné, a to z rozmanitých subjektivních i objektivních důvodů (např. neprošli celými pěti ročníky 1. stupně ZŠ, do jednotlivých ročníků 2. stupně byli zařazeni spíše s ohledem na svůj věk, nikoli na své znalosti češtiny, event. ostatních předmětů atd.).

Většina překážek, které brání v pochopení sledovaných učebnicových textů žáky-cizinci (ale bohužel i některými rodilými mluvčími), pramení primárně z rozporu mezi obsahovou a jazykovou náročností těchto textů na straně jedné a úrovní jazykových znalostí a řečových dovedností těchto žáků na straně druhé. Je to pochopitelné, protože naše poznatky dokazují, že češtinu jako další jazyk si mnozí žáci-cizinci osvojují sice ve škole i mimo ni, nikoli však za pomoci vhodných učebnic a dalších pracovních materiálů, navíc nezřídka jen po nedostatečnou dobu (2–3 roky, nezřídka i po dobu kratší), přičemž v domácím prostředí se mluví rodným jazykem. Proto jsme přistupovali k textům současných učebnic dějepisu a občanské výchovy právě z hlediska lingvistických a lingvodidaktických s cílem vytvořit pomocné pracovní listy, které by umožnily “vyučovat češtině” v jazykově smíšených třídách ZŠ i mimo běžnou výuku českému jazyku. Zároveň by došlo i k potřebnému propojení vzdělávacích obsahů všech zmíněných předmětů – češtiny a dějepisu, češtiny a občanské výchovy. Tímto otevřeným pracovním materiálem pro učitele i žáky ZŠ jsme se snažili reagovat na požadavky učitelů, kteří něco takového pro přípravu na výuku a práci s těmito žáky postrádali. Jak se později ukázalo, mohou pracovní listy dobře fungovat i u českých žáků, jimž porozumění rozsáhlejšími učebnicovými textům činí také jisté potíže.

Stručně řečeno: k obsahově i jazykově upraveným textům jsme přiřadili úkoly, které spojují jak hlediska odborná, odpovídající příslušnému předmětu, tak hlediska jazyková, která berou ohled na nižší úroveň v osvojení českého jazyka a neznalost některých kulturně-historicko-geografických souvislostí. Upravené texty byly doplněny speciálními cvičeními a úkoly, které mají ověřit jednak porozumění textu a pochopení probíraných společenských témat, jednak přispět k osvojování si potřebného lexika a syntaktických konstrukcí, a tak umožnit přechod ke studiu obsahově i jazykově náročnějších textů (ty jsou v několika případech součástí těchto speciálních jazykových úkolů). (1)

Výuka češtiny a komunikace v ní zaujímá stěžejní postavení ve výchovně-vzdělávacím procesu žáků na většině našich základních škol. U žáků-cizinců však musí mít tato výuka výrazně jiný charakter: český jazyk totiž není jejich jazykem mateřským, navíc tento pro ně více či méně cizí jazyk je učí učitelé, kteří mají obvykle málo zkušeností (pokud vůbec) s výukou češtiny jako cizího jazyka, a to převážně metodami a za pomoci učebnic, které k tomuto účelu nebyly vypracovány. (3)

Výkladové texty v dosavadních učebnicích dějepisu i občanské nauky pro základní školu staví na zkušenostech rodilého mluvčího vyrůstajícího a žijícího v českém prostředí. Přesto je k jejich porozumění potřeba nejen dobré znalosti českého jazyka, ale i značné představivosti, schopnosti abstrahovat a určitých, z naší společnosti a její kultury vyrůstajících životních zkušeností. Mnohé z toho žákovi zprostředkovává právě jazyk: výklad učitele, učebnicové texty, další literární a internetové zdroje. Bez dobré znalosti českého jazyka však lze jen stěží poslat předmětů začleněných v rámci Rámcového vzdělávacího programu do okruhu *Člověk a společnost*, tj. právě dějepisu a výchovy k občanství, naplnit.

Z hospitací a osobních rozhovorů s učiteli a představiteli základních škol vzdělávajících žáky-cizince vyplývá, že jazyková náročnost předmětů dějepis a občanská nauka komplikuje u žáků-cizinců jak osvojování poznatků, tak jejich upevnování a ověřování. Někteří učitelé těchto předmětů postrádají potřebné lingvodidaktické návyky. Jejich mluvní tempo, výslovnost, grafika na tabuli a celkový způsob pedagogické komunikace s žáky ve třídě jsou stejné bez ohledu na to, zda mluví s rodilými mluvčími nebo s cizinci. Také učitelé bez potřebných odborných zkušeností v daném předmětu (např. neaprobovaní, nebo začínající), kteří se v přípravě soustředí hlavně na obsah vyučovaného předmětu, podcení vysokou lingvodidaktickou náročnost takové výuky. Nevědí, jak tyto žáky do výuky začlenit, aniž by celkově výuka v celé třídě příliš utrpěla. Neuvědomují si totiž, jak diferencovaná musí být nejen příprava, vzdělávací obsahy, formy a prostředky výuky, ale i organizace průběhu celé vyučovací hodiny. Dovednosti a pracovní návyky z ménětřídních škol mají dnes jen učitelé působící po léta na malých vesnických školách 1. stupně ZŠ. Budoucí učitelé plně organizovaných škol s dvěma či třemi aprobačními předměty si proto musí tento způsob výuky vyzkoušet sami, připravovat si vhodné pracovní materiály a na základě sebereflexe svou další výuku modifikovat. Nesmíme ovšem zapomínat na to, že “příští rok” v tomto ohledu nemusí nutně následovat za rok, neboť další cizinci se ve škole mohou objevit třeba za dva, za tři roky anebo vůbec ne. A také jejich jazykové vybavení může být na docela jiné úrovni. Je proto třeba mít stále na mysli, že příprava na výuku cizinců v kolektivu rodilých mluvčích je z mnoha ohledů “nevděčná”. Vyžaduje totiž od každého učitele mimořádné nároky na přípravu výuky a její realizaci, a to s vědomím, že může jít o činnost, která nedostane příležitost, aby se v příštím roce v tomtéž ročníku v kvalitnější, neboť už v mnohem poučenější a zkušenostmi podložené výuce zúročila.

Výuka češtiny jako cizího jazyka má sice u nás dlouholetou tradici, bohužel však jen u dospělých, většinou vysoce motivovaných budoucích vysokoškoláků. Tak specifická výuková situace, s níž se na základní škole setkáváme nyní, byla doposud spíše ojedinělou, individuálně řešenou zkušeností. Současný stav, totiž souběžná výuka češtiny jako cizího jazyka a zároveň poznávání jazyka z pohledu rodilého mluvčího v jazykově smíšené komunitě, vyžaduje bezpochyby ještě hluboké zkoumání a tomu odpovídající teoretické zpracování.

Vzdělávací oblast *Člověk a společnost* RVP zahrnuje vzdělávací obory *Dějepis* a *Výchova k občanství*. Hlavním posláním dějepisu je kultivovat historické vědomí žáků a uchovat kontinuitu historické paměti v naší společnosti. Za důležité jsme pro naše účely považovali poznávání dějů, skutků a jevů, které zásadním způsobem ovlivnily vývoj především české společnosti, příp. se projevují rozmanitým způsobem v naší současnosti. Akcentovali jsme zřetel k základním kulturním hodnotám evropské civilizace.

Výchova k občanství je zaměřena na výchovu žáků a jejich vztahu k sobě i k jiným. Napomáhá k pochopení vlastního jednání i jednání ostatních lidí v rozmanitých individuálních i společenských kontextech. Proto jsme postavili do popředí našeho zájmu vztahy rodinné, kolegiální, mravní principy a pravidla společenského soužití, občanské a právní vědomí žáků a toleranci k minoritám. Důraz jsme kladli rovněž na výchovu k odpovědnosti za vlastní názory, chování a jednání a za vztah k obci a vlasti.

Jazyk a jazyková komunikace zaujímá ve výchovně-vzdělávacím procesu žáků-cizinců mimořádně významné místo. S ohledem na to, co už jsme výše uvedli, považovali jsme za nezbytné vzdělávací cíle obou zmíněných předmětů spojit s vzdělávacím obsahem formulovaným v Rámcovém vzdělávacím programu ve vztahu

k výuce cizích jazyků, ten však aplikovat na rozvoj řeči a osvojování českého jazyka: a) číst a poslouchat s porozuměním, b) pochopit obsah a smysl jednoduchých sdělení psaných i mluvených, c) vyhledat v textu potřebnou informaci a sdělit ji foneticky, resp. graficky správně, d) pracovat se Slovníkem spisovné češtiny a Pravidly českého pravopisu, e) zeptat se na chybějící informaci, reprodukovat přiměřeně dlouhý odborný text, f) rozvíjet základní i odbornou slovní zásobu, g) umět užívat gramatická pravidla, h) rozlišovat mezi spisovnou a nespisovnou češtinou s ohledem na komunikační situace, h) formulovat vlastní názor, i) akcentovat složku dorozumívací (učení jazyku).

Při výběru výchozích textů jsme vycházeli z toho, že žáci-cizinci neměli dosud zpravidla mnoho příležitostí, aby se seznámili s českou společností a životem v ní, s její bohatou kulturou a dlouhou historií. Zároveň jsme si uvědomovali, že náš výběr textů musí být nutně jen modelový, a proto jsme hledali společné sjednocující téma, jímž bychom dílčí celky mohli propojit. Nakonec jsme je formulovali takto “*Člověk, kultura a společnost v dějinách a dnes*”. Uvědomovali jsme, že tato volba je sice subjektivní, respektuje však Rámcový vzdělávací program. Usoudili jsme také, že k takto obecnému hypertématu lze podřadit dílčí celky zaměřené na počátky hmotné a duchovní kultury na našem území, kulturní odkaz starověkých civilizací pro duchovní rozvoj střední Evropy, významné historické okamžiky českého státu, jakož i na poznávání člověka jako individua, utváření jeho osobnosti a vztahů k jeho okolí v různých společenstvích, na poznávání a respektování základních principů, na nichž je plnohodnotný život v současné společnosti založen. Takto formulované hypertéma nebylo ani v rozporu s potřebou rozvíjet v první řadě jazykové a komunikační kompetence žáka-cizince, aby postupně dovedl užívat vhodných dorozumívacích prostředků nejen k vyjadřování svých potřeb, citů, názorů a postojů, ale také ke svému dalšímu sebevzdělávání.

S vědomím nejen určité obsahové náročnosti a pro mnohé žáky-cizince dost možná i větší či menší kulturní vzdálenosti některých témat, jakož i s ohledem na lexikální a syntaktické vlastnosti českých společenskovedních textů jsme zvolili taková základní adaptační kritéria, která a) sledovala text jako jednotku vnitřně jistým způsobem členěnou, b) přihlížela k užitým jazykovým prostředkům, zejména aa) k jednotkám lexikálním, a to nikoli jen k oborovým termínům, bb) k prostředkům gramatickým a cc) ke stavbě věty a souvětí (zvl. ke stupňům jejich rozvitosti) a k dalším syntaktickým jevům typickým pro psané komunikáty. Zároveň jsme usilovali o to, aby tato kritéria nebyla svazující a umožňovala nám pracovat individuálně s ohledem na vlastnosti konkrétního výchozího textu.(4)

Pokud šlo o *obsah textu*, vybírali jsme skutečně jen základní informace a rezignovali, na mnohé doplňující poznatky a detaily. *Krácení textů* postihlo zejména dlouhé, málo členěné texty. S ním souvisely i *změny ve struktuře adaptovaných textů*. Osvědčila se metoda, kdy byl obsah dlouhého textu nejen redukován, ale také jinak rozčleněn. Jindy jsme z několika podstatně zkrácených textů vytvořili jeden přiměřeně dlouhý celek a ten byl nově rozčleněn a graficky, ale i jinými prostředky zpřehledněn. Je lepší užít více kratších textových bloků, resp. odstavců. Žák se v nich snáze orientuje, může si je přečíst i vícekrát, usnadňují řešení dalších úkolů. Z textu lze např. snadno pořídit osnovu nebo výťah, hledat v něm odpovědi na otázky apod. Odkazovali jsme rovněž k ilustracím v učebnici, příp. k jiným použitelným zdrojům (např. atlasu, městskému plánu apod.).

Zvýšenou pozornost jsme věnovali *skladbě textu*, zvláště *návaznosti textových jednotek*. Nelze se totiž spoléhat na to, že u žáka-cizince zafungují pravidla spojování vět a vyšších větných celků za účasti odpovídajícího vědomostního a zkušenostního kontextu jako u rodilých mluvčích. Obdobně nelze předpokládat, že se žák dokáže

rychle zorientovat v předchozím kontextu. *Vnitrotextové odkazy* musely být proto velmi zřetelné.

Ve skladbě věty a souvětí jsme zcela záměrně dávali přednost konstrukcím s jednodušší a přehlednější stavbou. Polovětné konstrukce jsme zařazovali jen velmi uvážlivě. Skladební struktury jsme nepřetěžovali, a to ani v otázkách a zadáních pro cvičení nebo úkoly. Vyhýbali jsme se některým kategorickým tvrzením, která – jak jsme zjistili – byla v učebnicích vyššího ročníku korigována (Např. *Na samosprávě obce se podílejí všichni občané.*)

Zcela vědomě jsme rezignovali především v nižších ročnících na mnohé *oborové termíny*. Vybírali jsme jen ty, o nichž jsme byli hluboce přesvědčeni, že jsou nezbytné. Jak jsme zjistili, existují i takové učebnice dějepisu pro ZŠ, jejichž slovníček odborných pojmenování obsahuje řadu velmi exkluzivních termínů a celkový počet lexikální jednotek odborné slovní zásoby pro příslušný ročník čítá kolem sta slov i více. (5) Přitom ovšem nelze pominout, že právě dějepis a občanská výchova vyžadují užívat v jazykových projevech mnoha abstraktních substantiv. Proto je třeba významy takových slov vysvětlovat pomocí jednoduchých a srozumitelných příkladů ze života, synonym a antonym a volit spíše prostředky, které odpovídají běžné slovní zásobě (srov. *začal vládnout x ujal se vlády*). Slovesná adjektiva typu *vzniklý, založený, zakládající* budou zřejmě dlouho činit potíže.

Otázky a úkoly, které jsme k upraveným textům zařazovali průběžně i na závěr a kterými jsme někdy propojovali některé pracovní listy s texty, popř. ilustracemi v učebnicích, sledovaly náš hlavní cíl nejzřetelněji: využít i jiných předmětů než češtiny k upevnování a rozvíjení jazykových kompetencí a řečových dovedností žáků cizinců. Proto jsme při jejich koncipování volili metody typické právě pro tvorbu učebnic cizího jazyka (viz výše). Hlavní cíle těchto cvičení a úkolů proto jsou:

1. ověřovat, zda žák porozuměl textu,
2. zjišťovat, jak se žák umí v textu orientovat, zda v něm dokáže dané informace najít,
3. rozvíjet jeho jazykové kompetence v rovině syntaktické (např. doplnit, ukončit větu, spojit věty vhodnými spojovacími prostředky, doplnit slovo v náležitém tvaru apod.),
4. obohacovat jeho individuální slovní zásobu, a to nejen ve společenskovedních oborech,
5. zjišťovat, jak žák rozumí slovnímu významu (např. doplnit vhodné slovo na vhodné místo ve větě), zda si uvědomuje příbuznost slov a sémantické vztahy mezi slovy (slova souřadná, podřazená, nadřazená, synonymii, vícevýznamovost), příslušnost slov k určitému tématu, funkci termínů apod.,
6. přispívat k tomu, aby si žák osvojil gramatická pravidla a základní slovtvorné postupy,
7. dbát na to, aby žák rozlišoval mezi spisovným a nespisovným jazykem a uvědomoval si mnohost a odlišnost komunikačních situací,
8. ověřovat možnosti, jak by mohl žák přecházet od textů a úkolů jednodušších k textům a úkolům běžné učebnice (vyhledávání odpovědí v původních textech, odkazy k ilustracím, mapkám apod.).

Prostřednictvím takto koncipovaných listů lze podle nás časově lépe a také efektivněji organizovat výuku dějepisu a občanské výchovy v jazykově smíšených třídách na ZŠ a zároveň přispět k rozvíjení řečových kompetencí žáků-cizinců. Pomocí jazykových úkolů a lingvodidakticky upravených původních učebnicových textů lze

postupně přejít ke studiu textů intelektuálně, jazykově a stylově složitějším. To je podle našeho soudu jedna z možných cest, jak účinněji integrovat žáky-cizince a umožnit jim pokračovat ve studiu na středních školách, a tak jim nabídnout větší šanci, jak se samostatně uplatnit ve zdejší společnosti

Poznámky

(1) Při výběru odborných témat z jednotlivých ročníků ZŠ jsme vycházeli z modelového Rámcového vzdělávacího programu pro ZŠ, z kapitol “Český jazyk a literatura” a “Člověk a společnost”. Pro pohodlnější práci s pracovním listy byly jednotlivé předměty odlišeny barevně (deskami i papíry). Barevně byly odlišeny také pracovní listy (formát A 4) od textů původních. Lze tedy tohoto pracovního materiálu použít i tehdy, má-li škola jiné učebnice než ty, se kterými jsme pracovali my. Součástí je i stručná příručka pro učitele, která obsahuje a) stručný popis současného stavu problematiky, b) obecná metodická doporučení pro komunikaci s cizojazyčnými žáky, c) stručné informace o jazykovém projevu cizince, které vycházejí z hospitací a testování, d) základní lingvodidaktická kritéria pro nezbytnou úpravu textů a zařazení speciálních úkolů a e) odůvodnění výběru adaptovaných textů ve vztahu k vybraným vzdělávacím oblastem a klíčovým kompetencím.

(2) L. Zimová se mnoha takových šetření zúčastnila a své poznatky publikovala jak ve svých, tak v kolektivních pracích doma a v zahraničí.

(3) Výuka dalšího cizího jazyka je už z tohoto hlediska na tom poněkud lépe, ovšem jen tehdy, pokud se neužívají české učebnice. Protože však i mnohé učebnice cizích jazyků mají české autory a výuka se opírá o znalost češtiny, mohou i při výuce cizího jazyka nastat jisté potíže.

(4) V průběhu naší sondy jsme zjistili, že mezi učebnicemi jednotlivých předmětů jsou značné rozdíly v jazykové a obsahové náročnosti, a to i mezi učebnicemi téhož ročníku. Tyto nezpochybnitelné rozdíly nebylo možno vyloučit ani v rámci jedné učebnicové řady, protože na jedné řadě učebnic pro ZŠ se podílely většinou různé tvůrčí kolektivy autorů (obvykle byl jen jeden spoluautor stmelujícím prvkem dané řady).

(5) Obsahové srovnání některých učebnic dějepisu pro ZŠ ukázalo, že jsou vhodné spíše pro studenty středních škol.

RANÝ STŘEDOVĚK – ŽIVOT V PŘEMYSLOVSKÝCH ČECHÁCH

Přemyslovská knížata a jejich družina

V čele českého státu stál **kníže z rodu Přemyslovců**. Kníže byl **pánem celé země**. Knížecí stolec byl na Pražském hradě. Všichni obyvatelé byli jeho **poddanými**. Okolí knížete tvořila **knížecí družina**. Její členové pro knížete plnili různé úkoly: například bojovali, vedli úřady. Za statečnost a plnění úkolů dostávali odměny, později dokonce i pozemky. Tak vznikaly **šlechtické rody**. Jejich příslušníci se časem vydělili od ostatních obyvatel, protože věřili, že mají **urozený původ**.

Kníže Břetislav upřesnil podmínky, za kterých budou nastupovat přemyslovská knížata na knížecí stolec. Podle **stařešinského zákona** se stával knížetem vždy **nejstarší muž z rodu Přemyslovců**. Pro mladší muže z rodu vytvořil Břetislav **na Moravě údělná** (= závislá) knížectví. Byla spravována z nových hradů v Olomouci, Brně a Znojmě. Tento zákon však nebyl vždy dodržován.

Otázky a úkoly:

- Kdo vládl českému státu?
- Vypište z učebnice na s. 33 některé služby členů knížecí družiny.
- Co znamená, že nějaké knížectví je *údělné*?
- Zjistěte v učebnici na s. 33, proč se nedodržoval stařešinský zákon.
- Jak vznikaly mocné šlechtické rody?
- Zjistěte:
 - kdo byl *kastelán* ve středověku (učebnice s. 33)
 - kdo je *kastelán* dnes (použijte slovníku českého jazyka).
- Vysvětlete význam této věty:
Časem členové knížecí družiny dosáhli dědičné držby půdy.

RANÝ STŘEDOVĚK – ŽIVOT V PŘEMYSLOVSKÝCH ČECHÁCH

Ostatní obyvatelstvo

Většinu obyvatelstva českých zemí tvořili **rolníci**. Byli poddanými panovníka, později také klášterů a šlechty. Tato **dvojitá závislost (poddanství)** byla pro středověk obvyklá. Rolníci museli odevzdávat část úrody jako poplatek za to, že mohli hospodařit na šlechtické nebo církevní půdě. Desátý díl z úrody (desátek) odváděli farářům. Farářům museli platit také za různé církevní úkony (např. křest, sňatek, zádušní mše, pohřeb apod.). K panovníkovi vázal rolníky také **vztah zemské roboty**: to znamená, že rolníci museli pracovat např. na stavbách silnic a hradů. Panovník ohlašoval také povinnost platit zvláštní daň.

Život prostých obyvatel byl velmi těžký. Na všechno museli vynaložit hodně času a sil. **Postavení ve společnosti** nebylo stálé. I prostému člověku mohl kníže dát

vysoký úřad. Snadno však mohl člověk toto postavení ztratit, přijít o majetek i o život, protože se knížeti nějak znelíbil.

Otázky a úkoly:

- Jaké povinnosti měli rolníci ve středověku?
- Co je to *poddanství*? Proč se mluví o *dvojím poddanství*?
- Kdo neomezeně vládl nad životem lidí ve středověku?
- Uveďte některé církevní úkony.
- V učebnici na s. 35 si přečtěte, kdo byli knížata *Oldřich a Břetislav*.
Oldřich – panoval _____, dobyl _____, připojil _____.
Břetislav – vládl _____, proslavil se _____.
Odkdy se český stát skládá ze dvou částí?
Jak se tyto části jmenují?
Kde vládl markrabě?

Příloha č.3: Pracovní list 6. ročník: c)

RANÝ STŘEDOVĚK – ŽIVOT V PŘEMYSLOVSKÝCH ČECHÁCH

Slova:

držba půdy = *vlastnictví půdy, mít půdu*
farář = *muž, který káže v kostele*
hospodařit = *pracovat v hospodářství*; hospodyně – hospodář
knížecí stolec = *místo, na kterém seděl kníže*, trůn panovníka = *panovnický trůn*
křtít, pokřtít = *dát někomu nebo něčemu jméno* → křest
pohřbít = *uložit mrtvého v rakvi do země na hřbitově*, pohřeb
poplatek = *dnes jsou to peníze (dříve např. část úrody), které je nutné zaplatit za nějakou službu nebo jako daň*, poplatek/poplatky za obědy v jídelně
příslušník = *člověk, který patří do nějaké skupiny lidí*, např. příslušník rodiny (= rodinný příslušník), příslušník rodu,
slavnostně = *se slávou*, opak prostě, obyčejně
stařešina = *nejstarší člen rodu*
statek = *zemědělská usedlost, zemědělské hospodářství (budovy, zvířata, půda, les atd.)*
vynaložit hodně sil = *vydat hodně sil*, namáhavě pracovat, dělat namáhavou práci
zádušní mše = *farář slouží mši za (duši) zemřelého člověka*
žijící = *ten, který žije*

Úkoly:

a) Dejte do 1. pádu množného čísla:

panovník	_____	statek	_____	stařešina	_____
kníže	_____	markrabě	_____	poddaný	_____
rolník	_____	vládce	_____	příslušník	_____
klášter	_____	šlechtic	_____	farář	_____
obyvatel	_____	pohřeb	_____	Přemyslovec	_____
poplatek	_____	silnice	_____	knížectví	_____
sňatek	_____	křest	_____	kostel	_____
klášter	_____	spor	_____	řemeslník	_____

b) Vyberte z každého sloupce 4 slova a užit je ve větách. Věty napište do sešitu.

POUŽITÁ LITERATURA

- 1) Balkó, I. – Zimová, L.: Cvičné texty a úkoly z češtiny pro cizince. PF UJEP Ústí n. L. 2004.
- 2) Balkó, I. – Zimová, L.: Soubor odborných textů s vícejazyčným slovníkem pro cizince. PF UJEP Ústí nad Labem 2005.
- 3) Čechová, M. – Zimová, L.: Pravopisné problémy žáků-cizinců. ČJL 55, 2004/2005 s. 59–67.
- 4) Čechová, M. – Zimová, L.: Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky českého jazyka. ČJL 50, 1999 – 2000. č. 9–10, s. 214–219.
- 5) Čechová, M. – Zimová, L.: Multietnická komunikace, zvláště ve škole. NŘ 84, 2001, č.2, s. 57–61.
- 6) Hádková, M.: Vliv flexivnosti češtiny na její výuku jakožto cizího jazyka. In: Čadská, M. (ed.): K některým problémům výuky češtiny jako cizího jazyka, ÚJOP UK Praha 1997, s. 44–56.
- 7) Hádková, M.: Cesty ke komunikační kompetenci. In: Český jazyk a literatura na sklonku XX. století. Ostravská univerzita Ostrava-FF, Państwowa wyższa szkoła zawodowa w Wałbrzychu, Wałbrzych, Ostrava, Wałbrzych, 2001, s. 75–85.
- 8) Hádková, M.: Evropské jazykové portfolio a čeština jako cizí jazyk. In: Čeština – jazyk slovanský OU PF, Ostrava 2001, s. 61 – 65.
- 9) Hádková, M.: Výuka ke komunikační úspěšnosti, cíl tradiční, či alternativní? In: Netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole, Olomouc 2002, s. 5–9.
- 10) Hasil, J.: Několik poznámek k začleňování nečeských žáků do českého školního prostředí. Český jazyk a literatura 55, 2004/2005, č. 4., s. 173–177.
- 11) Hasil, J.: Nový postup při výuce češtiny? In: Čadská, M. (ed): K některým problémům výuky češtiny jako cizího jazyka, ÚJOP UK Praha 1977, s. 56–61.
- 12) Zimová, L.: Tschechisch als Fremdsprache an der tschechischen Grundschule. In: Interkulturelle Problematik. Projekt ACTION Pädagogische Akademie der Diözese Linz a katedry germanistiky PF UJEP v Ústí nad Labem. 17.10.–20.10. 2006.
- 13) Zimová, L – Balkó, I.: O jazycích, zemích a kultuře našich spolužáků. PF UJEP v Ústí nad Labem, 2005, 128 s. (projekt MŠMT č. 17421/05-22 na podporu aktivit v oblasti integrace.)
- 14) Zimová, L – Balkó, I.: Čeština jako cizí jazyk ve výuce češtiny, dějepisu a ve výchově k občanství. PF UJEP v Ústí nad Labem, 2006 (projekt MŠMT č. 10976/06-22).

Prameny

- 1) Adamová L. a kol.: Občanská výchova pro 8. ročník ZŠ. SPN, Praha 1999.
- 2) Adamová L. a kol.: Občanská výchova pro 7. ročník ZŠ. SPN, Praha 2004.
- 3) Adamová L. a kol.: Občanská výchova pro 6. ročník ZŠ. SPN, Praha 2004.
- 4) Bezchlebová, M. a kol.: Občanská výchova pro 8. ročník ZŠ. Olomouc 1999.
- 5) Čechura, J. – Dudák, V. – Ryantová, M. – Neškudla, B.: Dějepis pro 7. ročník ZŠ a 2. ročník osmiletého gymnázia. Středověk a raný novověk. SPN–Pedagogické nakladatelství, a.s., Praha 1998.
- 6) Hlavačka, M.: Dějepis pro 8. ročník ZŠ a 3. ročník osmiletého gymnázia. Novověk. SPN–Pedagogické nakladatelství, a.s., Praha 1999.
- 7) Rulf, J. – Válková, V.: Dějepis pro 6. ročník ZŠ a 1. ročník osmiletého gymnázia. Pravek a starověk. SPN – Pedagogické nakladatelství, a.s., Praha 1997.

KOMUNIKAČNĚ PRAGMATICKÉ ASPEKTY VE VÝUCE SYNTAXE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Ludmila Zimová

Resumé: *Komunikativně pragmatické aspekty ve vztahu osvojování českého jazyka na ZŠ stojí takřka mimo pozornost. V příspěvku jsme se snažili poukázat na několik souvislostí s tématy již probíranými a zároveň ukázat, jak by bylo možné komunikačně pragmatické aspekty do výuky v 6. a 7. roč. ZŠ více začlenit.*

Klíčová slova: *skladba – základní škola – přímá řeč – druhy vět – komunikační záměr*

Summary: *In the paper, the author tried to point to some contingencies with discussed topics and at the same time refer to possible implementation of communicatively pragmatic aspects into the education in 6th and 7th grade of primary school (pozn. red.).*

Key words: *syntax – primary school – direct speech – types of sentences – communicative purpose*

Nikoho nepřekvapuje, jestliže součástí nejen syntetických publikací o skladbě češtiny, ale i rozsáhlých gramatik, které byly sepsány v posledních dvaceti letech, jsou kapitoly pojednávající o komunikačně pragmatických aspektech fungování elementárních textových jednotek, tedy výpovědí. Otázky rozmanitosti komunikačních záměrů ve vztahu k mluvčímu a adresátovi i komunikačním situacím, diferenciaci komunikačních záměrů a zkoumání výpovědních forem, jimiž jsou realizovány, jakož i větší pozornost věnovaná vyjadřování postojů mluvčího ke sdělovanému obsahu zakotvily v teoretické skladbě už před mnoha lety, a rozšířily tak předmět jejího zkoumání, jenž byl do té doby zaměřen ponejvíce na strukturní a významové aspekty syntaktických jednotek.

Proto je škoda, jestliže se tyto poznatky objevují ve výuce na ZŠ spíše ojediněle a nahodile. Přitom jde o témata pro každodenní komunikační praxi velmi užitečná a pro žáky – pokud jsou odpovídajícím způsobem prezentována – i hodně přitažlivá. To se – jak dobře víme – dost dobře nedá tvrdit o některých jiných skladebních tématech: např. jen málokdo z žáků si libuje v tradičním větném rozboru, pokud ovšem učitel nezapojí hodně fantazie a nedá mu zajímavou formu. Takový postup je však s ohledem na učitelovu didaktickou přípravu časově mimořádně náročný.

Způsoby, jak začlenit poznatky o komunikačně pragmatických aspektech do výuky skladby na ZŠ, podle našeho názoru rozhodně tak náročné nejsou. Lze totiž vyjít z učiva, které je součástí každého vzdělávacího programu a které se v průběhu základní školy několikrát opakuje, a to v zásadě v těchto souvislostech: zvukových, pravopisných, skladebních a slohových. Jde o tyto tematické celky: 1. druhy vět (oznamovací, tázací, rozkazovací a přací), jejich zvuková realizace v mluveném projevu

a jejich rozlišování pomocí interpunkčních znamének v projevu písemném, 2. přímá řeč a její grafické vyznačování včetně grafického oddělování vět uvozovacích od řeči přímé, 3. vypravování jakožto slohový útvar, jeho druhy, kompozice, výběr jazykových prostředků a využívání přímé řeči ve výstavbě tohoto slohového útvaru.

Intuitivní začátky k uvědomování si komunikačně pragmatických aspektů výpovědi jsou spojeny s výukou čtení, s rozlišováním tónového průběhu vět, s reprodukcí pohádek. Žáci postupně poznávají, že jsou věty, v nichž někdo něco pouze sděluje, jinými se někdo na něco ptá, příp. opět jinými vyslovuje nějaké přání. Už na 1. stupni ZŠ jsou tedy žáci vedeni k tomu, aby si uvědomili, že se věty liší nejen tím, k čemu mluvčímu slouží (oznámení, otázka výzva, přání), ale také svým tónovým průběhem, žáci zjišťují, že nikoli každá věta, která má na konci otazník, končí antikadencí (v této fázi se obvykle mluví o tzv. *ano–ne* otázkách, na jejichž konci je třeba hlas zvednout). Bohužel tento stupeň poznání – tj. pouhé rozlišování druhů vět na věty oznamovací, tázací, přací a zvolací – přetrvává celou základní školu (jediné doplnění spočívá v tom, že oněm *ano–ne* otázkám se začne říkat otázky zjišťovací a těm ostatním otázky doplňovací a že se na scéně objeví otázka řečnická). S takovým, vlastně formálním přístupem, se bohužel spokojují i učitelé na škole střední. Dokonce i vysokoškoláci, jsou-li dotazováni, co se jim vybavuje ze skladebního učiva předchozích škol, uvádějí kromě rozborů vět a souvětí nejčastěji právě určování druhů vět. A přitom je tolik možností, jak primární poznatky z 1. stupně základní školy dále rozvíjet!

Fakt, že na otázku zjišťovací lze odpovědět i jinak než *Ano / Ne*, dnešní učebnice češtiny (základní školou počínaje a střední školou konče) neuvádějí, ačkoli sled takové otázky a odpovědi není v běžné komunikaci nic mimořádným. Jistě nás nepřekvapí, že je možno na otázku *Kolik je hodin?* dostat odpověď ve formě oznámení typu *Už ti to ujelo, ale za čtvrt hodiny jede další*, nebo *Ted' už tady budeš muset přespat*, anebo výzvy *Dělej, ještě to stihneš, ale musíš sebou pohnout!* A právě takovéhle odpovědi umožňují lépe poznat komunikačně-pragmatické okolnosti fungování vět oznamovacích, tázacích, výzvočných (tj. rozkazovacích), event. zvolacích, a to podle mého názoru zajímavou formou.

Příležitostí se nabízí více. Jednou z nejvděčnějších je právě učivo o přímé řeči a úloze a obsahu uvozovacích vět, přesněji řečeno: o obsahu a funkci uvozovací věty a jejího vztahu nejen k promluvě reprodukované přímou řečí, ale také k dalším nadvětným stavebním jednotkám ve vypravování. Slohový útvar vypravování se probírá v průběhu celé povinné školní docházky, učitel však tyto aspekty může začlenit rovněž do výuky o zvukové stránce věty nebo tehdy, chce-li se zmínit např. o příčinách nepochopení.

Domníváme se, že současné učebnice českého jazyka věnují velmi malou pozornost poznávání komponentů komunikační situace a prostředků, jimiž jsou realizovány rozmanité komunikační záměry v mluveném jazykovém projevu. V popředí praktické stylistiky totiž stojí vybrané slohové útvary, které jsou realizovány především formou písemnou.

Na následujících příkladech bychom chtěli ukázat, jak je možné pracovat s některými texty a úkoly v učebnicích již existujících.

Jak jsme již uvedli, lze využít několik tematických celků, aby si žáci uvědomili, že na jedné straně je mluvčí, který chce svým sdělením dosáhnout jistého komunikačního záměru, a proto jej realizuje určitou ustálenou výpovědní formou, na druhé straně je adresát, který z užití výpovědní formy rozpoznává záměr mluvčího a podle toho jedná.

Toto zadání je základem pro krátké dramatické výstupy dvojic nebo trojic žáků, a to připravené i nepřípravené (podle schopností žáků). Učitel připraví „základní výpovědi“ a určí, zda půjde o výpověď, od které se rozhovor žáků má odvíjet, nebo ke které naopak budou muset žáci předchozí a následující výpovědi dotvořit, anebo zda půjde o výpověď, kterou bude krátký rozhovor žáků končit. Je možné zpočátku stanovit také prostředí a vzájemné vztahy komunikantů, později si už žáci dovedou při přípravě poradit sami. V náročnější verzi diváci mají za úkol poznat, mezi kým, kde a kdy se takový nebo podobný rozhovor může odehrávat.

Ze vztahu mezi komunikační situací, komunikačními partnery a realizací komunikačních záměrů vybranými a dalšími navazujícími výpovědními formami pak vyjde najevo, že 1. věta rozkazovací nemusí vyjadřovat jen rozkaz, ale jen vybídnutí, 2. mnoha otázkami se neptáme na to, co neznáme, 3. věta tázací nebo rozkazovací nám slouží k vyjadřování mnoha různých komunikačních záměrů, 4. záleží-li nám na tom, aby adresát pochopil náš záměr bez váhání, přímo záměr označíme (*varuji tě, slibuji ti, nesouhlasím s nimi, navrhuji vám*) atd. Je třeba, aby scéna byla pozorně vnímána a zejména aby si učitel poznamenal vhodné příklady, které byly vysloveny. Pochopitelně lze k tomu použít i vhodné záznamové techniky.

Náročnost „základních výpovědí“ pochopitelně postupně stoupá, tak jak si žáci zvykají na tento typ úkolu. Od jednoduchých úkolů typu *Kam vede tahle cesta? Paní si bude přát? Jednu míchanou. Podrž to! Slibuji, že už to víckrát neudělám* apod. až k úkolům se zadanými výpověďmi typu *Copak neumíš slušně pozdravit? Že by nás neviděl? Aby mu to tak řekl. Ať přijde zítra na hřiště. Co kdybys to nádobí umyl ty? Jenže tys neposlal ani esemesku! Nezapomeneš mu to říct, vid'? Járku babičko, ptám se vás, jestli jste tu někoho viděla jít. Cože jsi mu řekla? Kam bych chodila? Mohla bys mi děvenko přečíst, kdy odjíždí autobus? To se musíte pořád hádat? Udělal nám snad někdy ostudu? Copak jsem mu to neřikal? Kolem tělocvičny poklusem klus!* atd.

Učitel dbá na to, aby výpověď pronesl s odpovídající intonací a aby si žáci uvědomovali, že zvuková stránka výpovědi hraje při vyjadřování komunikačních záměrů významnou roli, ale také že slova *aby, že, jenže, co, to* jsou tentokrát částice.

Obměnou této činnosti může být úkol, v němž jeden žák (scénárista), popř. i několik žáků má/mají za úkol za domácí úkol napsat (dopsat) samostatně scénář/scénáře pro krátký výstup, do něhož zařadí zadané výpovědi nebo sled výpovědí. Další hodinu jsou určeni herci a ti mají scénku nastudovat, přičemž scénárista se nyní stává režisérem a sleduje, popř. opravuje herce přímo při předvádění (filmování) jejich výstupu.

Závěrem každého takového úkolu by měl učitel ve spolupráci se žáky stanovit záměr, který byl realizován jím zadanou výpovědí (např. slib, varování, rozkaz, výzva, přání, prosba atd.) a jak byl tento záměr příp. dále rozvíjen. Jak reagovaly další osoby. Pozornosti nesmí ujít ani komunikační situace (kde, kdy) a vztah komunikačních partnerů (kdo, v jakém vztahu, co o sobě vědí, co mají společného apod.).

Jak už bylo řečeno, komunikačně pragmatické aspekty dialogu lze poznávat a rozvíjet i v souvislosti s probíráním podstaty a funkce přímé řeči a funkce věty uvozovací. Je škoda, že se málo pozornosti věnuje obsahu věty uvozovací, a pokud – tak v centru pozornosti jsou obvykle jen slovesa dicendi. Žáci jsou vedeni k tomu, aby ve svém vypravování neužívali v těchto větách pouze slovesa *říct, zeptat se a odpovédět*. To je bezpochyby dobře, ale nelze větu uvozovací redukovat jen na slovesa tohoto typu, nýbrž je třeba žáky orientovat i na další informace obsažené v uvozovacích větách, tj. na ty, které prozrazují více o komunikačních partnerech, o způsobu jejich komunikace a o dalších prvcích komunikační situace.

K tomu jsou velmi vhodná cvičení dvojího typu. V prvním typu žáci doplňují vhodná slovesa v souladu s tím, jaký záměr, příp. jak byl v přímé řeči prezentován. Zejména v nižších ročnících je třeba nabídnout žákům bohatý soubor vhodných sloves k výběru. Ve vyšších ročnících lze tento úkol ztížit tím, že každý příklad musí obsahovat jiné sloveso.

Př. Nabízená slovesa: *doplnit, říct, slíbit, vykřiknout, zeptat se, varovat, namítnout, odpovědět, volat, přikázat, navrhnout, dotázat se, podívat se, vyhrknout, nesouhlasit.*

„Ty už jsi tady?“ _____ Věra. / „Kde jsi byl o prázdninách?“ _____ Mírek spolužáka. / „Nenakládej si toho tolik! Udřeš se!“ _____ děda svého vnuka. / „Já už to víckrát neudělám!“ _____ Martin rodičům. / „Spací pytle přijdou na střechu!“ _____ maminka tatínkovi. / „Arno, kde jsi? Nastupovat!“ _____ kluk na psa. / „Pozor, brzdi!“ _____ najednou maminka, „vždyť jsi mohl toho cyklistu přejet!“ / „Co takhle postavit ten stan tady?“ _____ táta. / „Copak nevidíš ten dolík?“ _____ naše mamka, „když bude pršet, budeme pod vodou.“ / „A já jsem si myslela, že jsi to byla ty,“ _____ Alena

V druhém typu cvičení mají žáci doplnit do uvozovací věty vhodné příslovce. Zadání může nabízet soubor adverbii vhodných k výběru nebo v obtížnější verzi zakazuje žákům již užitá adverbium znovu použít. Po doplnění vhodného adverbium mají za úkol danou přímou řeč i odpovídající způsobem pronést.

Př.: *nenávnostně, zklamaně, váhavě, slušně, upřímně, zvědavě, ledově, úzkostlivě, naléhavě, našťavaně, smířlivě, překvapeně, medově.*

„No jo, ty aby ses nevytahoval,“ odfrkne Cilka _____. / „S tím se už nedá nic dělat,“ povzdechne si maminka _____. / „Ty jsi Vilma, vid’?“ pronesla _____ paní Víchová a usmála se. / „Borečku, pejsku můj, pojď už domů, dostaneš kostičku,“ švitoří Lenka _____. / „Neodjedeš, vid’?“ zeptá se holčička _____. / „Na ně taky jednou dojde, zasyčí Kamil _____, „uvidíš!“ / „To jsi ty? Kde se tu bereš?“ usměje se strejda _____, „tys přes prázdniny ale vyrostl!“ / „Tak už se na mě nezlob, já ti s tím pomůžu,“ škemrá Zdeněk _____. / „Dobrou chuť,“ popřeje Radka _____ a uchopí lžici. / „Tak já tam tedy zajdu, abys nežalovala,“ zabručí Honza _____ „Náhodou ne, „ odsekla Magda _____. / „Mám štěstí, že jsem vás potkala,“ řekla Alena _____.

Náročnější typ úkolu představuje sled replik dvou osob, k nimž mají žáci doplnit vhodné uvozovací věty, které by obsahovaly i informace o tom, jak a kým byla výpověď mluvčím pronesena a také kde by se mohl rozhovor odehrávat.

- Co ve škole?
- Nic.
- Říkalas, že budete psát písemku.
- No jo, ale Bělecká si to nakonec rozmyslela. Asi ji nestačila připravit.
- Prosím tě, ty jsi najednou chytrá.
- No, vážně. Fakt.
- Kolik chceš brambor?
- Žádněj.
- To ať tě ani nenapadne. Už tak jsi kost a kůže.
- Tak málo.
- Co je málo. To stačí. A víc zeleniny, bez masa

Pokud jde o vyjadřování postojů mluvčího k obsahu sdělení, tedy nutnosti, možnosti, schopnosti, jistoty, preference, hodnocení a pocitů, vycházíme z předpokladu, že žáci inklinují k extrémnímu posuzování dějů a jevů (musím, nesmím, strašně hrozně, děsně fajn, úplně jedno apod.). Vhodný jazykový materiál jako východisko nám poskytl Arthur Ransome.

V laguně Chobotnic chtějí Piktové i Mučedníci připravit přístav pro Skarabea. Nejdříve je však třeba pokosit rákosí a odstranit lekníny. To mohou udělat Dick, Nancy a Peggy. Přístav musí být totiž až u zátočiny, nikoli u vrbiček. Loď nesmí ze silnice ani od řeky nikdo uvidět. Dorotka měla v úmyslu jít zpočátku s nimi, ale pak uznala, že by měla pomoci Zuzaně s vařením a úklidem. Dlouho se dívala za trojicí uhánějící k řece. Přemýšlela nad událostmi, které jí Peggy útržkovitě sdělila: Nancy, která se měla starat o celou domácnost, musí teď poslouchat nějakou pratetu, nesmí rozhodovat, co se bude vařit, musí chodit v šatech, které nemůže ani vystát, má zakázáno dělat to i ono, a přesto se snaží, aby se pratetě u nich líbilo.

Kromě identifikace jazykových prostředků, jimiž je některý z uvedených postojů v textu vyjádřen, lze s tímto textem dále pracovat. Např. porovnat výchozí text s textem upraveným, který žáci vysloví jako mluvčí v těchto rolích: 1. Navrhovatel hovoří o umístění přístavu 2. Mluvčí Piktů navrhuje různými způsoby, co je třeba udělat. 2. Mučedníci doplňují návrhy, příp. oponují, protože upřednostňují jiné řešení. 3. Dorotka vyjadřuje své úmysly. 4. Ostatní na ni působí, aby změnila názor. 5. Peggy sděluje informace o pratetě a Nancy. 6. Prateta hovoří k Nancy.

V našem příspěvku jsme ukázali několik příkladů, jak lze na ZŠ věnovat větší pozornost komunikačně-pragmatickým aspektům ve skladebním a slohovém vyučování.

Použitá literatura

- 1) Balkó, I. – Zimová, L.: Český jazyk pro ZŠ (5.–9. roč.), Fortuna, Praha 1994–1996
- 2) Čechová, M. a kol. Čeština – řeč a jazyk. ISV, Praha 1995
- 3) Grepl M.– Karlík P.: Skladba spisovné češtiny. SPN, Praha 1986.
- 4) Grepl M. – Karlík P.: Skladba češtiny. Votobia, Olomouc 1998.
- 5) Grepl M.– Karlík: Učte se s námi skladbě češtiny. SPN, Praha 1992, 1999.
- 6) Machová, S. – Švehlová, M: Sémantika & pragmatická lingvistika. PedF UK, Praha 2001.
- 7) Šmilauer, V.: Novočeská skladba. SPN, Praha 1966.
- 8) Kolektiv: Mluvnice češtiny 3, Skladba. Academia, Praha 1887.
- 9) Kolektiv: Příruční mluvnice češtiny. Nakladatelství LN, Praha 1995.

K POJETÍ LITERÁRNÍHO TEXTU JAKO PŘEDMĚTU DIDAKTICKÉ INTERPRETACE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Jitka Zítková

Resumé: Příspěvek se zabývá – ve vazbě na některé literárněvědné teorie – otázkou pojetí literárního textu ve výuce literární výchovy a v didaktice předmětu. Rozlišuje dva základní přístupy – text–znak a text–svět – a věnuje se možnostem jejich uplatnění při didaktické interpretaci. Pojetí textu jako znaku je představeno jako tradiční, orientované na odhalování autorské záměrnosti, výklad významu uměleckého sdělení. Pojetí textu jako světa umožňuje rozšířit tradiční interpretační postupy o tvořivější aktivity rozvíjení a spoluprorby fikčního světa textu. Obě pojetí jsou komplementární, volba přístupu závisí především na vlastnostech textu samého.

Klíčová slova: Didaktika literární výchovy, didaktická interpretace, umělecký znak, struktura, záměrnost, text–znak, fikční svět, možný svět, text–svět, vázaná interpretace, autorský záměr, volná interpretace, tvořivost.

Summary: The paper deals – in connection with some theories of literary science – with the approaches to literary texts in literary education at basic schools and in the methodology of this subject. It differentiates two approaches – text–symbol and text–world – and gives the possibilities of their applications in methodical interpretation. The approach called here text–symbol is presented as the traditional, aimed at the authors' s intention, the sense of artistic communication. The approach called here text–world can extend the traditional interpretative processes by the creative activities, the development and creation of fictitious worlds. Both approaches are complementary, the choice depends on the character of the text.

Key words: Methodology of literary education, methodical interpretation, approach to literary text, artistic symbol, structure, text–symbol, fictitious world, possible world, text–world, limited interpretation, author's intention, open interpretation, creative activity.

Literární věda opakovaně otevírá otázku po podstatě literatury, opakovaně cítí potřebu odpovědět na otázku, co je to literatura, aby mohla následně pokračovat v bádání ve vymezeném, definovaném prostoru. Oproti tomu didaktika literární výchovy, teorie výuky literatury – alespoň v českém a slovenském prostředí – většinou vychází z a priori daného teoretického stanoviska didaktika a přistupuje přímo k otázkám procesu výuky a k související problematice literární komunikace, aniž by své přístupy vázala na jednoznačně a zřetelně definované pojetí svého nejzákladnějšího předmětu – uměleckého textu. Didaktikovo pojetí literárního textu je tak zpravidla implicitní, spíše prosvítá ve formulacích rozptýlených zejména v pojednáních

o didaktické interpretaci. Úkol definovat podstatu slovesného uměleckého díla je ponechán jiným disciplínám.

V didaktických publikacích se dozvídáme, z jakých částí se literární dílo skládá, jak je pojmenovat a jak s nimi pracovat, jak pracovat s dílčími literárními jevy i jejich komplexy, ale jak chápat literární text jako celek, jak ho chápat v jeho vztahu k mimoliterární skutečnosti – to se dozvídáme víceméně „mezi řádky“. Navíc se v chápání textu autoři v podstatě shodují, vycházejí většinou z tradice metodické teorie 60. let 20. století, která ve snaze o sblížení s literární vědou výrazně čerpala impulzy v oživeném literárněvědném strukturalismu a v rozvíjející se komunikační teorii. V tomto kontextu se utvořilo pojetí literárního textu akcentující jeho znakovou podstatu. V souladu s tímto pojetím je pak k literárnímu textu jako znaku přistupováno i v didaktických publikacích: interpretační prostor „je tvořen konečným počtem znaků a jim odpovídajících znakových významů“ (Vařejková, 1998, s. 77); „vnímatel nepracuje nikdy s celým znakovým systémem, ale s určitým reprezentativním počtem znaků, který tvoří podmnožinu množiny uměleckých znaků díla jako celku“ (Petrů, Vařejková, 1998, s. 78); „interpretaci uměleckého textu rozumíme čtenářské nalézání významovosti znakových struktur textu v jejich vzájemných vztazích“ (Lederbuchová, 1995, s. 10, s odkazem na práci J. Kulky (1)); literární text „v komunikaci se čtenářem je díky své umělecké znakové struktuře schopen aktualizovat významy sdělení“ (Lederbuchová, 2004, s. 37); „proces čítania... prebieha... prostredníctvom fyzického kontaktu, ktorým je kniha..., vytvorená... v zrozumiteľnom systéme znakov, čiže v kóde, a vo vymedzenej spoločensko-historickej situácii“ (Obert, 1993, s. 3); čtenář „významy dokáže „prečítat“ aj zo štruktúrnych znakov“ (tamtéž, s. 6); „literární text představuje slovně znakový systém“ (Toman, 1999, s. 5). Znakovou podstatu literárního textu zdůrazňuje také většina běžně dostupných prací (monografií, slovníků i učebnic) zabývajících se literární teorií (2). Některé novější práce znakové pojetí sice nezduřazňují, ale akceptují a pojem znak zapojují do výkladu (3).

Vnímání textu jako znaku nebo znakové struktury je tak nejobvyklejším východiskem didaktických teorií, včetně – a zejména – teorií didaktické interpretace. Bylo a je částečně podporováno i kurikulárními dokumenty, které se – s různou mírou intenzity – zvolenou terminologií hlásily a hlásí ke strukturalistickým kořenům literárněvýchovné teorie (4). V čem je ale toto pojetí přínosné a v čem naopak omezující? Nevyžadovala by interpretační práce se žáky na základní škole i jiné pohledy na literární text? A je vůbec pro školní praxi důležité zabývat se pojetím literárního textu?

Reflexe na téma užívání znaku se historicky objevovaly v různých disciplínách, pojem se však rozšířil a stabilizoval až ve 20. století s ustavením sémiotiky jako samostatné vědy o znacích a znakových systémech. Saussurovo jazykové pojetí znaku jako jednoty označujícího a označovaného (coby myšlenkového konceptu, nikoli prvku reality) se stalo východiskem dalších úvah lingvistického i literárněvědného strukturalismu, který formuloval pojetí uměleckého díla jako autonomního znakového systému. Pojetí díla jako znaku v českém prostředí (tedy i v didaktických teoriích) vychází především z estetické koncepce Jana Mukařovského, jejímž jádrem je teorie znakové povahy umění a ústřední kategorií je struktura jako vnitřní sjednocení prvků v celcích. V Mukařovského pojetí má dílo umělecky znakovou povahu, vystupuje jako komplex znaků, které nesou složitou strukturu významů. Umělecký znak je autonomní estetická entita s oslabeným vztahem k jednotlivostem předmětného světa, ale se zachovaným, esteticky posíleným, vztahem ke světu hodnot a životní celistvosti (5). Dílo je znakem ve své celistvosti, ale i v dílčích prvcích a složkách. Z nich byla pro Mukařovského velmi důležitá materiální stránka textu, především jazykový artefakt,

věcná stránka přístupná smyslovému vnímání (zde figuruje znak ve své výchozí podobě jazykového znaku – slova, které kóduje každé slovesné sdělení). Značný význam přisouzený jazyku zčásti vyplýval z toho, že Mukařovský svoji teorii vytvářel především na základě lyriky. Druhou – významovou – stránku díla (to, co artefakt znamená, označuje) je v jeho pojetí estetický objekt.

Z této – zde zjednodušeně připomenuté – koncepce vychází pojetí literárního díla jako znaku, které v didaktických souvislostech ovlivňuje a usměrňuje interpretační procesy několika způsoby:

- vychází ze znakové povahy celku díla i jeho částí,
- klade důraz na vztahy uvnitř textu, interpretační pohyb směřuje od celku k částem a zpět od částí k celku (významu),
- cílem interpretace je dešifrování znaku, hledání významu textu se děje analýzou vztahů uvnitř jeho složité znakové struktury,
- součástí interpretačního procesu je hledání vztahů mezi znakem (dílem) a realitou životních hodnot, hodnotovým univerzem,
- cílem interpretace je odhalení záměrnosti textu, která se objektivizuje právě v uměleckém znaku.

Interpretace přistupující k textu jako znaku je v pravém slova smyslu výkladem, jehož vrstevnatost – a potenciální komplexnost – umožňuje znakové chápání celé textové struktury i jejích složek (s důrazem na estetické kvality textu). V přesahu do mimotextové reality je výklad nasměrován do oblasti široce axiologické, tedy značně abstraktňující a obecně lidské.

Pojetí textu jako znaku s sebou ale pro didaktickou interpretaci přináší i určitá omezení. Jich se – nepřímo – dotýká i Mukařovský, když rozlišuje dílo–znak a dílo–věc: „Umělecké dílo... je zároveň věcí i znakem... jakožto věc významově neusměrněná... nabývá schopnosti... vejít v intimní sepětí se zcela osobními zážitky, představami a cíli vnímatele.... To vše... zásluhou toho, že v něm je obsažen a pociťován prvek nezáměrnosti. Jen a jen záměrné dílo by jakožto znak nutně bylo... bez schopnosti zasáhnout vnímatele v tom, co je vlastní jen jemu samému“ (6).

V čem mohou být naznačená omezení? Například v tom, že:

1. Pojetí díla jako znaku je špatně přístupné vnímání žáka základní školy. „Literární text je chápán jako věc... nikoli jako znak, jehož významy mohou být strukturovány v několika dimenzích. Estetický prožitek potom probíhá na principu přímého vstupu čtenáře do situace díla..., případně na principu fantazijního dotváření“ (7).
2. Při zjednodušeném výkladu tohoto pojetí může docházet ke zužování znaku na celek díla a jazykové prostředky (na těchto úrovních se znakovost jeví nejzřetelnější) a k odsunutí širší dynamické vztahové podstaty teorie.
3. V souvislosti s předchozím: Znakovost jiných strukturních vrstev (zejména vrstvy tematické) může být vnímána jako poněkud abstraktní a interpretačně hůře uchopitelná. Žákovo čtení je primárně procesem tvorby individuálních představ na základě impulzů tematické výstavby a jejích složek, následné dešifrování těchto představ coby reprezentantů znaků může být obtížné.
4. Opět v souvislosti s předchozím: Žákovo vnímání textu může výrazně kolísat mezi reflexí autorské záměrnosti a nezáměrnosti v textu. Pojetí díla jako znaku však žákovi zdánlivě nedává mnoho možností vymanit se při interpretaci z hranic – dílem samým vymezeného – interpretačního prostoru. Při vši – dílu přiznané – významové otevřenosti může být toto pojetí určitou bariérou tvořivého interpretačního přístupu k literárnímu textu.

Pravděpodobně právě uvědomění si praktických limitů pojetí díla jako znaku vede k tomu, že didaktická teorie v současnosti více využívá také podnětů jiných literárněvědných teorií. Druhý výrazný literárněvědný přístup k literárnímu textu, který má předpoklady být pro didaktické účely podnětným doplňkem znakové teorie, můžeme označit jednoduše jako dílo (text)–svět.

Slovo svět je slovem, jehož nadužívání v nejrůznějších kontextech (podobně jako nadužívání slova filozofie nebo gramotnost) výrazně snižuje jeho obsažnost, zároveň je ale výstižně užíváno pro označení fiktivní reality literárních (zejména epických) děl. Samo užívání slova není samozřejmě žádnou novinkou a nijak nekontrastuje s přístupem k textu jako znaku. U některých teoretiků je ale právě té rovinně textu, která modeluje fiktivní svět, věnována zvýšená pozornost. S vědomím zjednodušování problému zde můžeme připomenout polského estetika Romana Ingardena, který – podobně jako u nás Mukařovský – vytvořil strukturní teorii uměleckého díla, ale jeho pojetí odhlíželo od znakové stránky díla a bylo méně dynamické. S využitím fenomenologických východisek zdůraznil přístup k dílu jako předmětu utvářenému v našem vědomí a vybudovanému z různých vrstev – vrstvy zvukových útvarů, významových jednotek, představených předmětností a schematizovaných náhledů. „Na Ingardenově pojetí, oproti českému strukturalismu, je nápadné zdůraznění jazykově významové vrstvy a s ní spojené vrstvy představených předmětů. Podle Ingardena totiž všechny vrstvy, z nichž se dílo skládá, jsou zaměřeny k tomu, aby ustavily myšlený, pomyslný předmětný svět. Pomyslný svět... je nejdůležitější vrstva díla, které ty ostatní víceméně slouží“ (Haman, 1999, s. 112). Na rozdíl od Mukařovského, u něhož jazyková složka hraje důležitou roli, je pro Ingardena jazyk především prostředkem k vyvolání představy. Tento přístup dobře koresponduje s epikou, z níž také Ingarden především vycházel.

Zdá se tedy, že na pojetí literárního textu má značný vliv charakter textů, z nichž teoretik vychází. Lyrika a básnický jazyk inklinují ke znakovému uchopení, epika vede k modelování imaginárních světů. Tento poznatek – nijak výrazně překvapivý, protože vychází z podstaty obou literárních druhů – může být užitečný i pro výuku literatury, a to především tím, že podporuje myšlenku o neexistenci jediné víceméně abstraktní literatury s jedinou podstatou, ale minimálně dvou základních typů, které vyžadují sobě vlastní pojetí, a tedy i způsoby interpretační práce (8).

Představa fiktivního světa epiky utvářeného základními tematickými složkami (dějem, postavami a prostředím), jejichž interakcí vzniká podstata epiky – příběh, bývá někdy označována také jako imagen, vrstva exemplifikovaných projektů nebo možný (fikční) svět. Poslední z pojmů užívají a rozpracovávají teoretikové – v současnosti často citované a dále rozvíjené – teorie možných světů (L. Doležel, M.-L. Ryanová, T. Pavel, U. Eco). Jejím jádrem je názor, že realita vytváří vnitřně uspořádaný systém, jehož modelová struktura je tvořena skutečným, reálným, aktuálním světem, množinou možných alternativních světů a vztahy mezi všemi těmito různými světy. Teorie je inspirativní pro genologii, teorii fikce i narativní sémantiku, v jejím rámci jsou zkoumány různorodé problémy (stupeň nezávislosti a autentičnosti fikčních světů, přístupnost fikčních světů a rozlišování literárních žánrů, vztah skutečných a virtuálních událostí apod.). Fikční texty jsou touto teorií „považovány za sémiotické mechanismy určené ke konstruování alternativních světů. Tyto světy nenapodobují jednoduše skutečnost, nýbrž koncipují světy paralelní ke skutečnosti s vlastními zákonitostmi“ (Nünning, 2006, s. 801). Znaková podstata literárních textů tedy není popřena, spíše potlačena ve prospěch projektu fikčního světa textů. S odhlédnutím od šíře literárněvědné problematiky této teorie lze konstatovat, že její podstata – důraz na fikční svět konstruovaný literárním dílem – může být inspirací i pro školní literárněvýchovnou

praxi právě tím, že nabízí alternativu k tradičnímu důrazu na znakový charakter literárních textů (9).

Přestože oba naznačené přístupy (zde zjednodušeně označené jako text–znak a text–svět) si v podstatě neprotiřečí – jejich polarita je pouze zdánlivá a plyne nikoli ze skutečné vyhocenosti stanovisek, ale spíše z druhotné zjednodušující akcentace nejvýraznějších myšlenek obou typů teorií – je možné jejich uplatnění v didaktických přístupech k interpretaci literárních textů alespoň rámcově diferencovat.

- Pojetí literárního díla jako znaku vychází – jak bylo naznačeno výše – zejména z analýzy lyrických textů, zdůraznění znakovosti materiální jazykové stránky textu vede k výraznému zájmu o slovo, od něhož se pak odvíjí znakovost a významy ostatních složek díla i díla jako celku. Interpretační postupy vycházející z pojetí textu jako znaku sledují především záměrnost v díle, autorský záměr a smysl díla. Interpretace ústí v nacházení – do jisté míry abstraktního – významu směřujícího zároveň do určitých oblastí hodnotového univerza. Divergentnost interpretačního myšlení je směřována především sekundárními významy jednotlivých znaků, představuje rozbíhavost v konotacích. Při hledání vnitřních vztahů textu je význam jeho složek neustále sledován ve vazbě na význam celku.

Pojetí literárního díla jako (fikčního) světa poněkud odvrací pozornost od myšlenkového základu textů na jedné a vrstvy jazykových znaků na druhé straně k věcně tematické rovině textu. Fikční svět modelovaný textem pak lze buď přijímat v dané, autorsky záměrné podobě a interpretovat tento potenciální svět jako způsob, úhel autora vidění světa se všemi jeho hranicemi, nebo uplatnit širší, tvořivější pohled na tento svět a vnímat ho spíše jako autorem zachycenou výseč určitého fiktivního světa, který máme coby čtenáři možnost dále dotvářet, konkretizovat či modifikovat svou vlastní představivostí a invencí.

V prvním případě jde o interpretaci pátrající po autorském záměru a sdělení, které se odráží právě v autorově projektu fikčního světa fungujícího zde jako specifický znak. Tento přístup k fikčnímu světu textu má nejbližší k přístupu k textu jako znaku, odlišuje se pouze akcentem na tematické složky díla. Druhý, širší pohled na fikční svět už přesahuje ve svých možnostech tradiční chápání interpretace tím, že dává prostor práci s nezáměrností v díle, individuální představivostí čtenáře, vytváří prostor pro individuální konkretizace a dotváření. Čtenář pracuje primárně s obrazy (představami) a teprve sekundárně s významy. Takto pojatá interpretace pak ústí v konkrétní uchopování textu jako sledu obrazů a individuálních asociací. Rozbíhavost interpretačního myšlení překračuje meze autorské záměrnosti směrem k volným představám a individuální vnitřní vizuální kreativě.

Jestliže znakové pojetí textu orientuje proces četby a interpretační procesy na dešifrování znaku, odhalování jeho významu, pak pojetí textu jako fikčního světa umožňuje rozšířit možnosti interpretačních procesů o procesy spolutvorby tohoto světa. Terminologií R. Ingardena by mohlo jít o procesy zaplňování „míst nedourčenosti“ v literárních textech, terminologií W. Isera o vyplňování „prázdných míst“, vždy však jde o vlastní čtenářovu konkretizaci, popř. další rozvíjení fikčního světa. Tyto interpretační procesy by si však zasloužily alespoň odlišení přívlastkem. Na rozdíl od tradiční interpretace, kterou by bylo možné označit jako vázanou (na text a hranice jeho fikčního světa, autorský záměr), by mohla mít přívlastek volná. Interpretační povahu (povahu příspěvku k výkladu výchozího autorského textu) by si uchovávala především tím, že se neobejde bez racionálního zpracování výchozího textu. Bez racionálního zpracování parametrů autorského fikčního světa nelze tyto parametry dále dotvářet, modifikovat a upravovat se zachováním povahy tohoto světa „nastavené“ autorem. I volná interpretace musí přispívat k poznání některých rysů výchozího textu – např.

žánrových nebo stylových. Hledání dalších možných vazeb, souvislostí a rozvíjejících nápadů musí vždy alespoň rámcově respektovat základní charakteristiky přisouzené textovému světu autorem, nesmí být nežádoucí dezinterpretací. To volnou interpretaci odlišuje od volné tvořivosti, která je zpravidla pouze povrchně podnětená některým inspirativním prvkem díla.

Pojetí literárního textu jako světa není v opozici k pojetí textu jako znaku, ale jeho doplňkem. Znamená rozšíření možností interpretační práce o tvořivější postupy, které sice nejsou jednoznačně zacíleny na odhalování znakovosti textových složek a výklad celkového smyslu textu, ale přesto je lze považovat za interpretační. Oba přístupy jsou komplementární, oba v sobě mají potencialitu zužovat nebo rozšiřovat pohled na literaturu i na možnosti didaktické interpretace. Volba jednoho z nich se v praxi odvíjí především od samotných literárních textů a jejich vlastností. Interpretačně je třeba pracovat jak s texty plnými myšlenek a významů, tak s texty významově chudšími, ale představově, obrazově inspirativními. Podobně jako si text „řekne o metodu“, řekne si i o to, „jak má sám být vnímán“, tedy o pojetí sebe sama buď více jako znaku, nebo více jako světa. Je ale třeba umět mu naslouchat.

Otázka, zda je literární dílo více znakem, nebo fiktivním světem, může připomenout různé pseudoproblémy, v didaktice literární výchovy má ale své opodstatnění. Tento příspěvek sice nemohl ani částečně – natož komplexnějším a důslednějším způsobem – postihnout všechny aspekty a souvislosti možností, které naznačené „rozdvojené“ pojetí literárního textu skýtá, ale to ani nebylo jeho cílem. Šlo pouze o dílčí zamyšlení nad některými tradičními i novějšími způsoby přístupu k literárnímu textu a možnostmi jejich didaktické reflexe. To, jak chápeme literární text jako předmět výuky literatury (jaké je naše pojetí textu), by nemělo být pro didaktiku ani pro školní praxi okrajovou a opomíjenou otázkou, ale přirozeným a respektovaným východiskem veškeré interpretační práce.

Poznámky

(1) Tento autor v knize *Psychologie umění* dále říká: „umělecké dílo funguje jako více nebo méně složitá soustava různých znaků, které odkazují ke světu lidského bytí“ (1991, s. 262). Jinde pak definuje umělecký text jako „uspořádaný soubor znaků, v jehož pozadí se skrývá systém jazyka“ a dodává, že „komunikovat lze pouze prostřednictvím znaků ... má-li umění fungovat jako prostředek vyjadřování a sdělování, musí mít znakovou povahu“ (Kulka, 1986, s. 19–20).

(2) Například:

„Jako druh sdělení je literární dílo znakem... Jako odraz chápeme literární dílo z hlediska jeho původu, jako nositel významu je znakem“ (Hrabák, Štěpánek, 1987, s. 21).

„Komunikace literární postupuje ve směru autor – dílo – čtenář, přičemž dílo je chápáno jako znak, tedy jev (označující), který zastupuje jiný (označované). /.../ Znakový charakter má literární dílo jako celek i jednotlivé jeho složky tematické i jazykové“ (Zeman, 1992, s. 83 a 151).

Literární dílo „představuje složitě utvářený znak stojící mezi autorem, skutečností a vnímatelem“ (Křivánek, Kupcová, 1994, s. 15).

V uměleckém funkčním stylu „autor, básník používá jazyk jako znak tak, že tvoří obrazné významy nepřímou – v přirovnáních, metaforách, symbolech“ (Adlt, 1997, s. 15).

„... umělecký text je složitá znaková struktura... významy literárního textu jsou znaky: nižší složka ve struktuře uměleckého textu (například významy jednotlivých slov) znamená význam složky vyšší (například význam motivu)... v literárním díle je každý význam schopen být nositelem významů dalších – stává se umělecky aktualizovaným znakem (symbolem)“ (Beránková, Lederbuchová, 1999, s. 101).

Krásnou literaturu můžeme chápat „jako komplexní ztvárnění životní reality formou řádu jazykových znaků“ (Petrů, 2000, s. 15).

(3) „Ve fikci mají individuální jevy platnost znaků, tedy obecnější či otevřený smysl“ (Peterka, 2006, s. 19). V souvislosti s fiktivností literatury mluví autor o „textovém světě“. V nejnovějším slovníku literárních pojmů pro základní školy a nižší ročníky víceletých gymnázií z nakladatelství Fraus se pojetí díla jako znaku explicitně neobjevuje, přestože například definice uměleckého textu se znakovému pojetí blíží. Je charakterizován jako „polysémická, informačně otevřená struktura, kterou významově sjednocuje estetická funkce“ (Lederbuchová, 2006, s. 136).

(4) Asi nejzřetelněji se to projevilo ve vzdělávacím programu Občanská škola, kde se uvádělo, že literární výchova má žáka vést k „živému... a poučenému vztahu k literárnímu textu jakožto k celistvé struktuře, v níž každý dílčí jev... má svou funkci a podílí se na utváření smyslu celku uměleckého textu“ (1996, s. 99).

(5) Kategorii estetická chápal Mukařovský jako strukturní systém funkčně spjatých estetických znaků, přičemž estetická hodnota textu byla utvářena syntézou mimoestetických hodnot, jejichž různorodost zároveň umožňovala víceznačnost díla.

(6) Mukařovský, J. Studie z estetiky. Praha 1971; citováno podle: Lederbuchová, 2004, s. 39.

(7) Chaloupka, O. Horizonty čtenářství. Praha 1971; citováno podle: Lederbuchová, 2004, s. 38–39.

(8) V této souvislosti lze připomenout myšlenku T. Todorova, podle níž neexistuje jediný systém literatury, ale dva základní způsoby uměleckého diskurzu, literární druhy: „první vychází z vyprávění a představení (epika a drama), druhý z básnické funkce jazyka (poezie, lyrika)“ (Haman, 1999, s. 9).

(9) V poslední době byl zajímavým příspěvkem k možnému využití teorie možných světů článek D. Mocné o práci s topografií fikčního světa Nerudových Povídek malostranských (Mocná, 2006).

Přímé využívání podnětů a pojmů teorií akcentujících jinou než znakovou povahu literárních děl ale zatím v didaktické teorii nenacházíme příliš často. S prolínáním a doplňováním přístupů se setkáváme např. u již několikrát zmiňované L. Lederbuchové, a to v didakticky orientovaných článcích i knižních publikacích (pojem imagen, Ingardenův pojem schematický aspekt, podněty recepční teorie apod.).

Použitá literatura

- 1) Adlt, J. *Literární výchova pro 6.–9. ročník ZŠ. Úvod do teorie literatury*. Praha: Fortuna, 1997.
- 2) Beránková, E., Lederbuchová, L. *Trocha literární teorie. Příručka pro literární výchovu žáků 6.–9. ročníků základních škol a nižších ročníků víceletých gymnázií*. Praha: Fortuna, 1999.
- 3) Haman, A. *Úvod do studia literatury a interpretace díla*. Jinočany: H&H, 1999.
- 4) Hrabák, J., Štěpánek, V. *Úvod do teorie literatury*. Praha: SPN, 1987.
- 5) Křivánek, V., Kupcová, H. *Malý slovník literárních pojmů a autorů*. Praha: Scientia, 1994.
- 6) Kulka, J. a kol. *Komplexní analýza uměleckého díla I*. Praha: SPN, 1986.
- 7) Kulka, J. *Psychologie umění*. Praha: SPN, 1991.
- 8) Lederbuchová, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. Plzeň: PdF ZU, 1995.
- 9) Lederbuchová, L. *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004.
- 10) Lederbuchová, L. Číst pro potěšení i pro poučení. In *Cesty současné literatury pro děti a mládež: dotyky, kontexty, literatura pro mládež a didaktika*. Slavkov: BM Typo, 2006, s. 71–80.
- 11) Lederbuchová, L. *Slovník literárních pojmů aneb Co se skrývá za slovy*. Plzeň: Fraus, 2006.
- 12) Mocná, D. *Nerudova Malá Strana aneb Jak jsme kreslili mapu fikčního světa. Český jazyk a literatura, 2006–2007, 57, č. 2, s. 60–69*.
- 13) Nünning, A. (ed.) *Lexikon teorie literatury a kultury*. Brno: Host, 2006.
- 14) Obert, V. *Komunikativnost' v literárnej výchove*. Bratislava: ÚMC MŠaV SR, 1993.
- 15) Peterka, J. *Teorie literatury pro učitele*. Praha: PdF UK, 2006.
- 16) Petřů, E. *Úvod do studia literární vědy*. Olomouc: Rubico, 2000.
- 17) Toman, J. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: Cerm, 1999.
- 18) Vařejková, V. *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu na I. stupni základní školy*. Brno: MU, 1998.
- 19) Zeman, M. *Teorie literatury pro střední školy*. Praha: Fortuna, 1992.

E-MAILOVÉ KONTAKTY NA AUTORY PŘÍSPĚVKŮ:

1.	Balharová K., Mgr.	kamila.bal@volny.cz
2.	Brudíková E., Mgr.	Brudikova@seznam.cz
3.	Čech R., Mgr., Ph.D.	cechradek@centrum.cz
4.	Černá M., Mgr.	sekretariat@mg-akademie.cz
5.	David J.	Jaroslav.David@osu.cz
6.	Dolinská E., PaedDr., Ph.D.	edol@centrum.sk
7.	Gejgušová I., Mgr., Ph.D.	Ivana.Geigusova@osu.cz
8.	Gregor M., Mgr.	martin.gregor@centrum.cz
9.	Gregorcová Z.	zuzka.gregorcova@post.sk
10.	Gubricová J.	janetteg@zoznam.sk
11.	Harčarová K., Mgr.	katarina@harcar.sk
12.	Hirschnerová Z., Mgr.	zuzana.hirschnerova@racanet.sk
13.	Hladký M., Mgr.	hladky.martin@seznam.cz
14.	Holánek P., Mgr.	petr.holaneck@centrum.cz
15.	Hrinová A., Mgr.	alex.hrinova@pobox.sk
16.	Hudecová L., Mgr.	lucia.hudecova@post.sk
17.	Hyplová J.	JanaHyplova@seznam.cz
18.	Chovancová J., Mgr.	depsa@jsoc.sk ,
19.	Jechová K., Mgr.	jamaka@post.cz
20.	Jodasová H., PhDr., Ph.D.	helena.jodasova@upol.cz
21.	Kolláriková K.,	jamaka@post.cz
22.	Kopecký K., Mgr., Ph.D.	KopeckyK@seznam.cz
23.	Koudelová L., Mgr.	koudelova.lenka@centrum.cz
24.	Kováčová J., Mgr.	jankakov@zoznam.sk
25.	Krahulcová M., Mgr.	maria.krahulcova@pdf.umb.sk
26.	Krobotová M., Doc. PhDr., CSc.	milena.krobotova@upol.cz
27.	Křemenková L.	vulture.lvcja@seznam.cz
28.	Lehot'anová G., PaedDr., Ph.D.	Brigita.Lehotanova@fedu.uniba.sk
29.	Leitmanová V., Mgr.	vierkaleitmanova@centrum.sk
30.	Libičová P., Mgr.	plibicova@pdf.umb.sk
31.	Lipník J., Prof. Dr.	joze.lipnik@uni-mb.si
32.	Macoun T., Mgr.	tmacoun@centrum.cz
33.	Marešová H., PhDr., Ph.D.	maresh@seznam.cz
34.	Metelková Svobodová R., Mgr.	Radana.Metelkova@osu.cz
35.	Miháľková G., Mgr.	gmihalkova@gmail.com
36.	Murinová B., PaedDr.	murinova@fedu.ku.sk
37.	Musilová K., PhDr., Dr.	kveta.musilova@iol.cz
38.	Odaloš P., Prof. PaedDr., CSc.	podalos@pdf.umb.sk
39.	Panáková I., Mgr.	I.PANAKOVA@seznam.cz
40.	Pastyřík S., Doc. PhDr., Ph.D.	svatopluk.pastyrik@uhk.cz
41.	Pavlíková A., PaedDr.	apavlikova@pdf.umb.sk

42. Podivínská M., Mgr. podivinska@gmail.com
43. Pokorná I., Mgr. pokorna@gvm.cz
44. Polák M., Mgr., Ph.D. polinm@seznam.cz
45. Porubcová J., Dr., CSc. ksjl@fedu.uniba.sk
46. Radková L., PhDr. Lucie.Radkova@osu.cz
47. Rollerová A., Mgr., PhD. Anna.Rollerova@fedu.uniba.sk
48. Rozehnalová B., Mgr., Ph.D. blanka.rozehnalova@upol.cz
49. Řeřichová V., Doc. PhDr., CSc. vlasta.rerichova@upol.cz
50. Sedláková M., PhDr., PhD. sedlamar@internetkosice.sk
51. Sekerová K., Mgr. Kamila.Sekerova@osu.cz
52. Sulovská J., Mgr. jarmila.sulovska@tul.cz
53. Šíblová D., Mgr. dana.siblova@email.cz
54. Teremová L., Mgr. peter.terem@umb.sk
55. Vala J., Mgr., Ph.D. jaroslav.vala@upol.cz
56. Váňová K., PhDr. KatkaVanova@seznam.cz
57. Vejvodová J., PaedDr., CSc. vejvod@kcj.zcu.cz
58. Víška V., Mgr., Ph.D. vaclav.viska@uhk.cz
59. Waltová M., Mgr. bossula@seznam.cz
60. Zimová L., Doc. PhDr., CSc. ludmila.zimova@quick.cz
61. Zitková J., Mgr., Ph.D. zitkova@ped.muni.cz

Sborník prací z mezinárodní konference konané ve dnech 12. – 13. dubna 2007
na Pedagogické fakultě UP v Olomouci

**TRADIČNÍ A NETRADIČNÍ METODY A FORMY PRÁCE VE VÝUCE
ČESKÉHO JAZYKA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE**

Editoři: PhDr. Hana Marešová, Ph.D.
Mgr. Tomáš Macoun

Technický redaktor: PhDr. Hana Marešová, Ph.D., Mgr. Tomáš Macoun

Vydání: první

© Vydavatelství Univerzity Palackého

Olomouc 2008

ISBN