O S T R A V S K Á U N I V E R Z I T A

P E D A G O G I C K Á F A K U L T A
K A T E D R A Č E S K É H O J A Z Y K A A L I T E R A T U R Y
S D I D A K T I K O U
A
K A B I N E T L I T E R A T U R Y P R O D Ě T I A M L Á D E Ž,
J A Z Y K O V É A L I T E R Á R N Í K O M U N I K A C E

SLOVO A OBRAZ V KOMUNIKACI S DĚTMI

OSTRAVA 2014
ROČNÍK 4/ ČÍSLO 1

Slovo a obraz v komunikaci s dětmi

Ročník 4/ číslo 1

ISSN 1805-1464

Vydavatel

Pedagogická fakulta

Ostravská univerzita v Ostravě

Mlýnská 5

Ostrava, 701 03

Předsedkyně redakční rady

prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc. (PdF Ostravské univerzity v Ostravě)

Výkonná redaktorka

Mgr. Pavlína Kuldanová, Ph.D. (PdF Ostravské univerzity v Ostravě)

Redakční rada

prof. PaedDr. Eva Vitézová, PhD. (PdF Trnavské univerzity v Trnavě, Slovensko)

prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc. (FF Katolické univerzity v Ružomberku, Slovensko)

prof. Mag. Hana Sodeyfi (Institut für Slawistik der Universität Wien, Vídeň, Rakousko)

doc. PhDr. Eva Hájková, CSc. (PedF Univerzity Karlovy v Praze)

doc. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc. (PedF Prešovské univerzity v Prešově, Slovensko)

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD. (PedF Prešovské univerzity v Prešově, Slovensko)

doc. PhDr. Diana Svobodová, Ph.D. (PdF Ostravské univerzity v Ostravě)

Mgr. Olga Kubeczková, Ph.D. (PdF Ostravské univerzity v Ostravě)

Časopis vychází jednou ročně.

Studie procházejí recenzním řízením, a to formou dvou nezávislých recenzních posudků.

Obsah:

Editorial 4

Studie

Jana Svobodová
BOHEMISTIKA VE ŠKOLE.....5

Jana Kesselová
PROTOTYPOVÝ EFEKT A OSVOJOVANIE SI PÁDU (PRÍKLAD INŠTRUMENTÁLU).....17

Články

Eva Vitézová
VÝCHOVNÉ MOŽNOSTI SÚČASNEJ SLOVENSKEJ LITERATÚRY PRE DETI.....32

Ivana Gejgušová
VYUŽITÍ POZNATKŮ O VIZUÁLNÍ PERCEPCI VERBÁLNÍCH A NEVERBÁLNÍCH TEXTŮ V LITERÁRNÍ VÝUCE NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH.....40

Recenze

Ivana Gejgušová
ČTENÁŘSTVÍ POD LUPOU.....55

Ivana Gejgušová – Radomil Novák
PETRA BRAUNOVÁ V OSTRAVĚ.....57

Editorial

Vážení čtenáři,

letošní číslo časopisu *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi* bychom s trochou nadsázky mohli označit jako monotematické, poněvadž většina textů se dotýká problematiky čtení, čtenářství nebo literární výchovy na základních školách, ovšem své si zde najdou i ti z vás, kteří se zajímají o témata obecně nebo specializovaně jazyková – ta jsou reprezentována dvěma úvodními odbornými studiemi, za nimiž pak následují články a recenze zasvěcené zmíněnému převažujícímu zaměření tohoto vydání.

Název první studie *Bohemistika ve škole* napovídá, čemu se v ní autorka J. Svobodová věnuje – pojednává o jednotlivých varietách českého národního jazyka, o posunu v chápání pojmů kodifikace a norma, jež jsou těsně spjaty s češtinou spisovnou, o názorech na modernizaci přístupu k výuce češtiny i o zdrojích informací o českém jazyce, které využívají dnešní žáci staršího školního věku.

J. Kesselová věnuje v poslední době pozornost utváření pádového systému u dětí raného věku, které si osvojují slovenštinu – zde se ve své studii podnětně a inovativně (s využitím tří výzkumných metod) zabývá vývojem užívání instrumentálu různých významů.

Následující dva články se dotýkají literární výuky, každý ovšem zcela jiným způsobem. Zatímco E. Vitézová dává doporučení učitelům literární výchovy na 1. stupni ZŠ k podněcování dětského zájmu o knihu, čtení a literaturu celkově, I. Gejgušová představuje nové možnosti výzkumu čtení, četby a čtenářské gramotnosti s využitím přístrojové techniky, konkrétně metodu eyetrackingu. Pokud jste se s názvem této metody nebo přístroje eye tracker doposud nesetkali, pak vám text I. Gejgušové přinese jejich vysvětlení a rovněž informace o tom, že tento moderní přístroj je již rok používán ve speciální laboratoři PdF OU, a o možnostech didaktické aplikace poznatků získaných danou výzkumnou metodou.

Jméno I. Gejgušové nalezneme také u dalších textů – je autorkou recenze na monografii K. Homolové *Dětský a dospívající čtenář* a spoluautorkou příspěvku (společně s R. Novákem) věnovaného tvorbě spisovatelky P. Braunové a její přednášce na naší fakultě.

Vážení čtenáři, doufáme, že vám časopis přinese inspiraci a nové impulsy ke studiu nebo vlastní odborné práci.

Za redakci Pavlína Kuldanová

BOHEMISTIKA VE ŠKOLE

Jana SVOBODOVÁ

Abstrakt:

Autorka se zabývá aktuálním stavem české jazykové situace a jejím odrazem ve školní výuce češtiny. Dochází k závěru, že realistický přístup ke kodifikaci/standardizaci s podporou oprávněné variantnosti je pro češtinu a pro školní výuku do budoucna správný. Proto je důležité, aby své úkoly náležitě plnila institucionální lingvistika, představovaná v českém prostředí Ústavem pro jazyk český Akademie věd České republiky. Poukazuje také na to, že škola by výhledově měla věnovat větší pozornost moderním zdrojům typu Internetové jazykové příručky.

Klíčová slova:

čeština jako národní jazyk; stratifikace českého národního jazyka; institucionální lingvistika; reálná jazyková norma; kodifikace a standardizace; jazykové poradenství a školní výuka

Příspěvek vznikl v souvislosti s řešením grantového projektu GA ČR 405/09/0113 *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci: recepce, realita, perspektiva a vize*.

Vlastní text

1. Česká jazyková situace a reálná norma

Čeština ve smyslu národního jazyka sdružuje všechny podoby jazyka, jež slouží členům národního společenství, jinak řečeno má podobu souhrnu jazykových útvarů (variet), které jsou si strukturně blízké, navzájem se ovlivňují i prolínají a společně podléhají dynamickým vývojovým změnám. Na význam variet a jejich fungování se zaměřuje moderní variační sociolingvistika, která akcentuje zejména průniky a přechodová pásma mezi nimi a upozorňuje na proměnlivost, rozkolísanost a diferencovanost jazyka v komunikaci. Jako stěžejní z variet se ve stratifikačním modelu v *Encyklopedickém slovníku češtiny* (2002, s. 193) uvádí *spisovná* čeština (tedy spisovný strukturní útvar) v podobě psané i mluvené, dále se sem řadí útvary/variety na opačném pólu spisovnost – nespisovnost, tj. nespisovné útvary, ať už strukturní vymezené teritoriálně (nářečí čili dialekty), anebo nestrukturní dané sociálně (slangy, profesní mluva, argot). Spisovná čeština může být jak psaná, tak mluvená: pro spisovnou češtinu v mluvené podobě se dosud používá tradiční označení *hovorová* čeština, které může působit nevhodně, protože evokuje jakoukoli mluvenou češtinu, to znamená češtinu v hovoru, ne pouze tu, která má spisovný charakter. I proto začali později badatelé používat k odlišení termín *běžně mluvený jazyk* (nebo *běžně mluvená čeština*), což už není útvar spisovný, ale soubor rozmanitých prostředků, mezi nimiž mohou fungovat i prostředky spisovné, ale kam většinou náleží různorodé prostředky nespisovné. Ukazuje se jako vhodné přehodnotit starší stratifikaci českého národního jazyka i s ohledem na češtinu běžně mluvenou.

Tradičně chápaný spisovný jazyk se v českém prostředí opírá o *kodifikaci*, tj. stanovená pravidla, která jsou soustředěna v kodifikačních příručkách. Je logické, že žádný spisovný jazyk nefunguje v daném jazykovém společenství sám o sobě jako jediná varieta, kromě spisovných prostředků disponuje tedy i čeština pestrou a členitou oblastí jevů a prostředků nespisovných, náležejících k ostatním existujícím varietám, které se běžně uplatňují v neoficiální, neveřejné/soukromé komunikaci. Některé frekventované jevy a prostředky

nespisovného rázu se mohou postupem času posouvat směrem k noremnosti a spisovnosti a nakonec najít uplatnění v diskurzech povahy veřejné, oficiální, aniž by v nich působily nepatřičně. Pod pojmem (spisovná) jazyková *norma* lze chápat buď soubor prostředků pokládaných aktuálně za závazné, respektujících platnou kodifikaci, anebo – poněkud benevolentněji – soubor takových prostředků, které jsou vnímány a používány jako náležité, nevymykající se zvyklostem a představám uživatelů na fungování češtiny v situacích, v nichž se očekává kultivovanost: jsou to situace označované jako modelové, regulované, prestižní, oficiální, veřejné apod. Jak bylo naznačeno, právě tím, že hranice mezi češtinou spisovnou a ostatními varietami nejsou neprodyšně uzavřené, ještě rychleji než dříve dnes vnikají variantní prostředky z nespisovných variet do komunikace noremně ohraničené. Pokud se zde objevují pravidelně, získávají charakter tzv. nosných chyb a mohou se z příznakových změnit ve zcela nepříznakové, neutrální. Tak si otevírají cestu ke kodifikaci. Rychlost tohoto průniku nespisovných prostředků do noremně vymezené komunikace se různí, bývá ovlivněna mnoha dalšími (nejazykovými) okolnostmi. Slovenští lingvisté Oľga Orgoňová a Juraj Dolník (2010, s. 85) vyzdvihli fakt, že celý svět nikdy v minulosti nebyl tak prostoupený průniky různého typu; jmenují hlavně migraci obyvatel, postupující elektronizaci, masivní rozvoj technologií včetně informačních. Exploze kontaktů mezi zeměmi a národy v době globalizace nepochybně znamená hojný průnik mezi kulturami a jazyky, a tak nejen v češtině a slovenštině, ale celkově se šíří komunikace, která byla původně ryze kontaktní, osobní: nyní si ponechává stejné uvolněné jazykové rysy, i když je nekontaktní/distanční.

Vývojem u nás procházejí také někdejší teritoriální dialekty – ustupují nově formovaným interdialektům, které pokrývají rozsáhlejší územní oblasti než dřívější dílčí dialekty. Nejvíce pozornosti aktuálně budí zejména razantní nástup *obecné* češtiny ve smyslu běžně mluveného jazyka, ta se však nešíří stejnoměrně po celém území. I proto se zatím nedá potvrdit, že obecná čeština už dosáhla úrovně češtiny spisovné (resp. hovorové) a že by ji mohla v mluvené komunikaci plně nahradit. Přesto je mluvená komunikace nepochybně hlavní „branou“, kudy vnikají z útvarů jiných než spisovných jednotlivé prostředky typu nosných chyb do oficiální komunikace, u níž lze předpokládat, že bude ztvárněna v souladu s panující jazykovou normou.

V posledních letech jsme svědky toho, že pod vlivem naznačených turbulentních změn a průniků různého druhu se chápání kodifikace ve smyslu vymezeném Pražským lingvistickým kroužkem (PLK) mění. Původně PLK akcentoval, že kodifikace má jazykovou normu odrážet, zachycovat, uzákoňovat, a to za aktivní součinnosti lingvistů. Dnešní představy o kodifikaci se posunuly: zdá se, že kodifikace se začíná stále častěji brát víceméně jako formální procedura – vlastně jen (pouhý) proces záznamu ustalujících se noremních prostředků do příslušných příruček. V souvislosti s tím se paralelně s označení kodifikace také objevuje synonymně chápaný termín standardizace, a to nejen v jazycích, kde je jazykový *standard* součástí stratifikace, jako je to v anglosaské oblasti nebo i ve slovenštině.[1] Zásluhou Jána Horeckého slovakistika pracuje už od konce 70. let minulého století jak s pojmem spisovný jazyk, tak i s pojmem standard/standardní jazyk. Rozdíl mezi nimi tkví v míře respektování jazykové normy: u spisovného jazyka je vysoká, u standardního nižší. Podle Horeckého (srov. např. 1988, s. 99) standard znamená základní podobu národního jazyka běžně používanou v kultivované komunikaci: „Popri spisovnej forme národného jazyka, ktorá je

[1] Pokusy využít termín standard také v bohemistice zatím narážejí na nejednotnost chápání jeho obsahu: zatímco v ESČ (s. 438) je vymezen jako „soubor jazykových prostředků považovaných za správné“ a tím by se plně kryl s pojetím jazykové normy, v dalších pracích můžeme narazit jak na snahu vymezit standard jako benevolentnější ve srovnání s kodifikací (kodifikace je přísnější a zahrnuje jádro normy, kdežto standard bere v potaz širší variabilní složku normy), tak na plné ztotožnění standardu/standardní češtiny a spisovnosti / spisovné češtiny. Lingvisté uvažující deskriptivisticky zase posouvají standard více směrem k úzu.

charakterizovaná vysokým stupňom normovanosti, v bežnom dorozumievaní používame aj menej prísnu formu, v ktorej nedodržiavame všetky kodifikované pravidlá platné v spisovnej forme.“[2]

S tím, jak se náplň termínu kodifikace/standardizace v českém prostředí pozměňuje, dostávají se do centra lingvistické pozornosti především (reálný) úzus a (reálná) norma: lingvisté typu deskriptivistů, jimž udržování spisovné češtiny připadá jako zpátečnické a nejnověji žádají pro jazyk úplnou volnost, zvýrazňují roli reálného úzu, který je třeba podle nich mapovat výhradně pomocí korpusů, nikoli ho svazovat pravidly; ostatní lingvisté (deskriptivisty označovaní jako preskriptivisté) pokládají reálnou normu za stěžejní pojem a obhajují potřebnost pravidel a zásad, avšak nezastírají ani variantnost a dynamičnost v komunikační praxi. Sociolingvisté ani v jiných zemích normy nezavrhují – Slavomír Ondrejovič za slovenské badatele jednoznačně prohlásil (2008, s. 27), že nikdo ze sociolingvistů neztotožňuje normy a úzus. Na druhé straně přikládá sociolingvistika úzu velký význam, protože právě z něho vyvěrá reálná (statistická) norma. Podle Dolníka (2010, s. 106) reálná norma přebírá z běžného (reálného) úzu pouze to, co signifikantní část uživatelů jazyka (tj. těch, kdo usilují o kultivovaný projev) přirozeně akceptuje. V porovnání s celým členitým územ je reálná norma na vyšším stupni abstrakce, je languová a nejlépe vyhovuje dnešním potřebám lingvistů včetně lexikografů. Dolníkem vymezená reálná norma (op. cit., s. 101) je typem normy sociální a sdružuje „aktuálne alebo potenciálne kodifikované štandardizácie foriem, ich významov a ich kombinácií a suprasémantických príznakov jazykových jednotiek, v ktorých sú akumulované kolektívne potreby a záujmy korelujúce s funkciami noriem a teda je v nich zafixovaná motivácia ich rešpektovania, ktorá v danej societe nadobudla regulatívnu silu“.

Nejdůležitější moment Dolníkova řešení, které svazuje normu s (možnou) kodifikací, je ten, že jazyková norma může být (potenciálně) kodifikovaná, avšak ani kdyby kodifikovaná (ještě) nebyla, má i tak svoji „regulativní sílu“. Dolník se odvolává na známé opožďování kodifikace za normou a poukazuje na to, že někdy se kodifikace vyhýbá uzákonění takových prvků, které podle mínění kodifikátorů nejsou akceptovatelné, ale to je vyvráceno jazykovou praxí, v níž se dá ověřit, že jsou nejen akceptovatelné, ale přímo už i statisticky akceptované, a proto také rozšířené a pozitivně přijímané. Dolník je pak označuje za standardizované a potenciálně kodifikovatelné a ukazuje na rozpor mezi tzv. ideální jazykovou normou (fungující jen v představách některých lingvistů-tradicionalistů) a reálnou (statistickou) jazykovou normou, podepřenou zjištěními z aktuální komunikační praxe. Pokud by se tedy zjistilo, že některý prvek nepatří sice do ideální normy, ale vyskytuje se v komunikátech sociologicky signifikantní skupiny uživatelů jazyka v těch komunikačních situacích a sférách, které jsou vymezeny spisovnému jazyku, pak takový prvek do reálné jazykové normy nepochybně patří.

2. Co akcentuje školní výuka češtiny

---

[2] Horeckého počin v té době vysoce ocenil Alois Jedlička, když se zabýval tzv. komunikační normou v češtině (1982, s. 273). Podle Jedličky právě poukazování na komunikační normy umožnilo Horeckému nově pojmout stratifikaci slovenštiny a vymezit standardní formu národního jazyka jako běžnou a charakteristickou značným stupněm normovanosti, ale jinak méně přístupnou kodifikačním zásahům než spisovný slovenský jazyk. Plyne z toho, že standardní slovenština je náchylnější k absorpci nekodifikovaných a nekodifikovatelných jevů/prvků ze substandardní/nespisovné slovenštiny. Horecký to označil za oslabenou spisovnost standardu. K tomu je třeba poznamenat, že podle Horeckého tkví rozdíl mezi češtinou a slovenštinou také v tom, že spisovná slovenština se ve slovenském prostředí zdůrazňuje a uznává více než spisovná čeština v prostředí českém, protože na Slovensku je patrná tendence ke sjednocování normy, kdežto v českém prostředí opačná tendence k větší variabilnosti normy; jinak řečeno slovenština upřednostňuje postupy integrační, čeština diferenciační.

V platných kurikulárních dokumentech typu Rámcových vzdělávacích programů (RVP) se i dnes zdůrazňuje role spisovné češtiny a jako cíl školní výuky češtiny se uvádí dovést žáky ke znalosti spisovného jazyka. Z hlediska historického jde o cíl konstantní, tradovaný od dob PLK do současnosti. Starší učební osnovy uváděly, že dětské řeči je třeba postupně a nenásilně dávat formu spisovnou, také výuka mluvnice měla žáky dovést ke zvládnutí spisovného systému. Pavel Sojka (2013, s. 22) vysledoval, že za více než osm desetiletí od dob PLK po dnešek se dají s ohledem na vztah mezi spisovností a školou vymezit čtyři stěžejní etapy: první byla etapa funkční spisovnosti (od vystoupení PLK asi do roku 1945), po něm následovala druhá etapa čisté spisovnosti (po roce 1948 výrazně ideologizované a sahající do 60. let 20. století), ta byla vystřídána třetí etapou diferencované spisovnosti (od přelomu 60. let a 70. let 20. století do roku 1989), až nakonec nastoupila čtvrtá etapa komunikační (podmíněné) spisovnosti (od konce roku 1989 do současnosti). Sojka nevyloučil, že by mohla nastat pátá etapa, pro niž by byla charakteristická pouze dobrovolná spisovnost, prosadí-li se postupy deskriptivisticky uvažujících bohemistů.

Nejhorší a nejproblematičtější byla v Sojkově interpretaci nepochybně etapa druhá, která striktně trvala na dodržování okleštěné spisovnosti v duchu kodifikačních příruček a školních výukových prostředků prostoupených ideologií. Formalizovaná školní výuka mateřštiny stavěla na české mluvnici, tu představovala jako ucelený, uzavřený, neměnný a vnitřně stmelený systém pravidel a zákonitostí. Lpěla na představě spisovného jazyka jako jediného nositele správnosti a také funkční univerzálnosti. Nedbala na rozdíly mezi mluvnickou výstavbou komunikátů psaných a mluvených, držela se propracovanějších textů psaných, a to včetně důrazu na pravopisnou správnost. Zvýrazňován byl nácvik pravopisných zásad, tím docházelo k nadbytečnému preferování psanosti před mluveností a k představě, že pravopisná kodifikace je páteří veškeré výuky češtiny. Adorace pravopisné správnosti vedla až k tomu, že *Pravidla českého pravopisu* (dále PČP) se stala jedinou obecně známou a rozšířenou publikací zabývající se češtinou. Jiří Nekvapil ze sociolingvistických pozic (2007, s. 292) upozornil na zvýšenou akcentaci právě pravopisné problematiky v českém prostředí, jíž jsou provázeni Češi od školních let až do stáří. Posteskl si, že PČP v české veřejnosti – počínaje už školními žáky – jsou spatřována jako základní jazyková příručka a že podobného respektu nedosáhl žádný slovník, ale ani mluvnice nebo stylistika. Školská strnulost pohledu na češtinu u nás začala odeznívat až koncem 60. let 20. století. Pak už docházelo k postupnému uvolňování a modernizaci pohledu na komunikaci v celé její šíři. Nedá se tedy tvrdit, že do listopadu 1989 zůstalo vše při starém, ale ještě před radikální zvratem společenských poměrů se projevily změny k lepšímu.

V nových společenských podmínkách po roce 1989 se na spisovnost a psanost skutečně přestává ve škole klást enormní důraz, v rodící se komunikační koncepci výuky češtiny už nefiguruje spisovnost jako jediná možnost a meta. Zůstala však v podobě prostředku k dosažení komunikačních cílů, a to v takových komunikačních situacích, v nichž je uplatnění spisovné češtiny žádoucí. I proto RVP opakují požadavek na „vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka“. V živém výukovém dialogu dochází k proměnám. Eva Höflerová (2003, s. 108) popsala specifika komunikace ve škole a souhrnně konstatovala, že ve výuce dochází ke střídání kódů, aniž to představuje komunikační bariéru. Na jedné straně je znát, že „mluvená podoba spisovného jazyka je vnímána jako prestižní“, ale na druhé straně i to, že „projevy nespisovnosti (na úrovni interdialektu) jsou přirozeným důsledkem proměn situačních faktorů komunikace“. Ve školních komunikátech se v průběhu času dají vypozorovat další výrazné proměny a variování, které zde nebylo dříve typické (nebo nebylo pokládáno za významné). Specifickým případem kontextu je výukový dialog a v něm role metajazyka provázejícího výuku češtiny. Pokud by se však teoretická východiska školní výuky vzdalovala od komunikačního rázu výukového prostředí, aniž by byl

tento zřetelný a postupně se prohlubující rozpor žákům objasněn na úrovni jejich jazykového chápání okolního světa, dostala by se školní výuka češtiny do nesnadno řešitelné situace: něco jiného žák o jazyce (češtině) uslyší v podobě pouček a dozví se z učebnic teoreticky, ale něco jiného pozoruje přímo v jazyce (češtině), jímž se o předmětu zájmu (o češtině) komunikuje.

Ani tyto zjevné posuny neznamenají, že by se škola měla vzdát snahy nabízet žákům spisovnou češtinu, tj. češtinu v kodifikované podobě včetně přibývajících variant, které jsou pro současnou etapu typické. Prozatím je třeba rozhodně počítat s neustupující poptávkou po spisovné/standardní češtině, která i podle sociolingvistických výzkumů u nás trvá ve všech generačních skupinách, třebaže situace v komunikační realitě svědčí o vysoké zakotvenosti tzv. typicky české diglosie: příslušníci českého národa komunikují běžně (a nejčastěji) jinou varietou než spisovnou/standardní, nicméně spisovnou/standardní varietu nadále vysoce hodnotí a vyžadují ji v příslušných veřejných komunikačních situacích (srov. blíže J. Svobodová aj., 2011). Reaguje na to také Sojka (2013, s. 22), který sledoval stav a podobu reálné školské komunikace ve středočeské oblasti, kde je vliv obecné češtiny velmi silný. Myslí si, že vztah mezi školou a spisovností je třeba zachovat hned z několika důvodů: předně vidí školu jako jedinou instituci, „která může dlouhodobě a systematicky usměrňovat řečové chování člověka, a tím přímo ovlivňovat vztah veřejnosti k jazyku“, kromě toho se ve školní výuce češtiny pojí aspekty komunikační a učební, protože spisovný jazyk figuruje v hodinách jako komunikační prostředek i jako učební obsah a cíl, jakkoli se tyto relace proměňují a komunikace spisovným kódem není ve výuce jediná, ba dokonce někde už ani není převažující.

Také Marie Čechová uvažovala o moderním přístupu k výuce češtiny v aktuální situaci: „Komunikačně pojatou výuku není vhodné ztotožňovat s agramatismem, ani ji klást do protikladu k systémově pojatému vyučování jako takovému. Komunikační výuku je třeba založit na systému, který nerezignuje na jazykové vzdělávání, ale chápe je jako podpůrné a komplementární.“ (Čechová, 1995, s. 281) Dále popsala řeč učitele: „Z hlediska řeči a metařeči lze shrnout naše stanoviska takto: komunikace učitel – žák by neměla být unifikovaná, měla by se realizovat na spisovném základě, avšak přiměřeně diferencovaně podle komunikační situace a podle záměru: komunikace metařečová by se měla realizovat spisovným jazykem, usilujícím postupně o odbornost, řeč učitelů a žáků ve škole netýkající se (odborných) jazykových/řečových problémů může mít ráz hovorový nebo mu blízký (s regionálními či jinými prvky variantními).“ (op. cit.) V podobném duchu se vyjádřil o něco dříve Jan Kořenský (1992, s. 48), především poukázal na žánrovou pestrost školské komunikace i na to, že požadavek dodržování spisovnosti neodpovídá stylovému zaměření některých komunikačních úseků výukových dialogů, proto v nich dochází k odklonu od spisovnosti. Konstatoval mimo jiné, že „stupeň komunikační, řečové úspěšnosti se v komunikační praxi nekryje s jazykově vzdělávacími cíli, které se stále orientují na ideál postupného sjednocení, integrace společnosti v rámci pevně stanoveného a ohraničeného souboru hláskových, tvaroslovných, do jisté míry i lexikálních a syntaktických prostředků označených jako spisovné“. Ani Karel Šebesta (in Chromý, Lehečková (eds.), 2010, s. 238) se nedrží školské spisovnosti za každou cenu: „Pokud bude škola kultivovat žákovy schopnosti v běžné komunikaci, tak není třeba lpět na spisovnosti. Škola ale musí upozornit i na to, že způsob vyjadřování, který si žák z domova přinesl, je nějak příznakový a že není v některých situacích účelný.“

Vážné výhrady adresovala škole a školní výuce češtiny autorská trojice Čermák, Sgall, Vybíral v článku, v němž se ostře odsuzuje „silné retardační působení školské výchovy“. (2005, s. 109) Škole vyčítá hlavně to, že uživatelé češtiny zůstávají vinou nesprávně vedené výuky celá desetiletí pod vlivem zastaralých zásad, protože si nedokážou zjistit nové poznatky „o změnách v kodifikaci normy, popř. o stylovém přehodnocení jednotlivých tvarů a jejich

skupin, ke kterému lingvistika (včetně kodifikace) mezitím dospěla“. Autoři pokračují: „Jsme proto přesvědčeni, že působení v tomto směru, zvyšování informovanosti a pochopení u mluvčích je dnes jedním z nejzákladnějších úkolů českých bohemistů zabývajících se těmito sociolingvistickými a propedeutickými aspekty češtiny.“ (op. cit.) Tito lingvisté požadují radikálně změnit koncepci školní výuky mateřštiny a odkazovat na úzus, který podle nich jednoznačně představuje čeština obecná, protože „tradiční moravská nářeční mluva upadá“. (op. cit., s. 107) V reakci na jejich požadavky radí Kořenský (2005, s. 274), aby nenahrazovali někdejší „sen o vplývání veškeré komunikace do původní spisovnosti snem o podobném postavení obecné češtiny“. Do diskuse se později zapojil i Václav Cvrček (2007/2008, s. 28), ten odmítl mimo jiné „potřebu preskriptivní kodifikace, která by např. normovala morfologii“, zato hájil zavedení pojmu *standard*, u něhož je „zřejmé, že se jedná o ne přesně ohraničitelnou množinu prostředků pravidelně užívaných a adekvátních dané situaci, o jejíž existenci rozhoduje primárně úzus a na jejíchž okrajích je široké přechodné pásmo mezi prostředky standardními. Z předešlého je rovněž zřejmé, že se v naší situaci nejedná o standard jediný, ale o mnoho standardů (standard oficiálních projevů, standard vědeckých textů, ale také např. standard hospodského hovoru apod.)“. Cvrčkův text dokumentuje posun názorů deskriptivisticky uvažujících lingvistů, kteří původně ještě psali o proměnách v „kodifikaci normy“, ale později stále více popírali jakoukoli formu „normování“, protože směrodatný pro uživatele jazyka má zůstat pouze panující úzus.

Podobně vyhroceně odmítavé postoje ke škole a jejímu pojetí výuky češtiny by byly oprávněné snad někdy v padesátých a šedesátých letech 20. století, ne však v prvním desetiletí nového tisíciletí. Jiní lingvisté je nesdíleli. Například František Daneš (1996, s. 207) zdůrazňoval přístupnost a srozumitelnost výkladů při školní výuce češtiny a tvrdil, že škola nemá striktně přikazovat a vnucovat to, co je žákům a jejich „jazykovému citu“ vzdálené, a to ještě málo podnětnými metodami. Pokládal za nutné zabývat se i tím, jaká je role a skutečná podoba češtiny ve školní výuce, jak jsou žáci učící se o češtině – užitečně, anebo neužitečně – vybaveni do komunikační praxe a s jakými výchozími znalostmi a dovednostmi se postupně přesouvají do pozice široké české veřejnosti, která následně češtinu využívá, zamýšlí se nad jejím fungováním, vznáší dotazy v případě nejasností nebo se pozastavuje nad jejími proměnami a vývojem. Také Jiří Kraus se cíleně zabýval školní výukou češtiny. Do časopisu Český jazyk a literatura napsal v reakci na naznačené Cvrčkovy výpady (Kraus, 2007/2008, s. 32), že i dnešní škola má vést žáky k poznání spisovné normy. Přál si, aby se škola zabývala jazykem konkrétních „veřejných rozprav“, na nichž je znát, že mluvčí „si důležitost jazykové stránky svých projevů uvědomují a věnují jim velkou pozornost“.

Soudíme ve shodě s Krausovým postojem, že je vhodné dosáhnout toho, aby si žák při školní výuce češtiny zvykal na komplexní vnímání komunikace (a v ní probíhajících komunikačních událostí), jíž je obklopen a do níž se zapojuje, a aby rozeznával a uměl posoudit variantní jazykové způsoby ztvárnění takových komunikačních událostí. Ne vždy se tyto lingvistické představy o modernizaci přístupu k výuce češtiny setkávají s porozuměním u učitelů z praxe.[3] Například po knižním vydání *Akademické příručky českého jazyka*

[3] Také v dotazníkovém výzkumu postojů veřejnosti ke spisovné češtině (srov. J. Svobodová aj., 2011) se zřetelně ukázalo, že tzv. normové autority, k nimž učitelé češtiny patří, se více než ostatní veřejnost obávají změn v češtině a vidí je spíše jako negativní. Například u otázky týkající se postoje k vyjadřovacím vzorům jak u dospělých z řad široké veřejnosti, tak u mládeže vítězila (se 40 %) pozitivně vyznívající odpověď b) ve znění *Líbí se mi, když veřejní představitelé a různé osobnosti mají co sdělit a umí to také vyjádřit kultivovaně a spisovně. Myslím si, že takových příkladů se u nás dá najít ještě dost*., avšak u normových (odborných) autorit nápadně vedla (s téměř 49 %) odpověď a) *Velmi ocením, když se někdo umí vyjádřit krásnou spisovnou češtinou, upoutá mě v psaném textu i mluvené řeči. Vychutnávám si takové projevy, které působí jako vzor. Mrzí mě, že těchto vyjadřovacích vzorů dnes ubývá.* (op. cit., 2011, s. 177–181)

počátkem roku 2014 (dále APČJ) sice její vznik i koncepci založenou na objasňování variantnosti a na nabídce volby z variantních podob velmi uvítal i Jiří Kostečka jako předseda Asociace středoškolských češtinářů, avšak v rozhovoru pro média poukázal na odmítavé tradiční postoje některých učitelů, v jejichž očích je monovariantnost pro školu nejvhodnější. Na jedné straně příručku APČJ ohodnotil jako užitečnou, „nejaktuálnější a nejpřínosnější“, vyzvedl, že se v ní dobře hledá, naproti tomu se však netajil tím, že mezi češtináři stále probíhají debaty o tom, jaké stanovisko zaujímat k dubletám. Posteskl si, že část češtinářů svůj obor přestala sledovat a opírá se o původní znalosti z dob svého studia. Není správné, aby češtinář hřešil na to, že jeho výukový předmět se mění ve srovnání s ostatními nejpomaleji a že čtyřicet let odstupu od někdejšího studia se nijak neprojeví.[4]

3. Kdy potřebujeme jazykový rozum

Dolník (2010, s. 284) vymezuje tzv. jazykový rozum jako přemýšlení o jazyce, kdežto jazykový cit jako prociťování jazyka. Jinými slovy jde v případě jazykového rozumu o poučené (meta)jazykové vědomí, které se formuje pod vlivem poznávání jazykového systému a které umožňuje jedinci přemýšlet o jazyce v metajazykových kategoriích s uplatněním souboru lingvistických znalostí. Takto chápaný jazykový rozum je třeba odlišovat od jazykového citu, to znamená spontánního jazykového povědomí. Jazykový rozum, který se obohacuje a zpřesňuje při školní výuce mateřštiny, vede k tomu, že jsme schopni se detailněji zabývat jazykovou stránkou komunikátů, které produkujeme sami i které nás obklopují v sociální interakci a jejichž jsme čtenáři nebo posluchači. V případě, že usilujeme o kultivovaný veřejný projev nebo takový projev v příslušné komunikační situaci od někoho očekáváme, dáváme si jevy do vztahů, hledáme v nich uspořádanost, logiku, snažíme se proniknout k jejich podstatě. Volíme adekvátní jazykové prostředky a posuzujeme, zda jsou v souladu se zamýšlenými komunikačními cíli a zda jejich ráz neodporuje komunikační situaci. V případě nejistoty pátráme v různých zdrojích a chceme si svůj odhad náležitosti jazykových prostředků ověřit. Potřebujeme informace o jazyce v komunikaci.

Tyto myšlenky lze použít na podporu co nejsrozumitelnějšího vysvětlování jazykových jevů i zodpovídání jazykových dotazů, které veřejnost adresuje jazykovědným institucím. V českém prostředí mají dlouholetou tradici jak jazykové poradenství, tak vydávání popularizačních jazykových příruček, které takové rady a doporučení sdružují. Kraus (1999, s. 22) k tomu poznamenal: „Poradenská a popularizační činnost není jen lamentováním nad tím, jak lidi píšou a mluví, ale je nezbytným předpokladem posuzování a utvrzování jazykové normy a jejího ne právě jednoduchého vývoje.“ Pokud se kdokoli zajímá o fungování jazykových norem, je důležité, aby někde našel odpovědi na otázky, které si klade, a aby nebyl uveden do nejistoty ještě dřív, než je vůbec nějakými – možná i složitými, nadbytečnými nebo málo přehlednými informacemi – ze strany jazykovědné instituce zahlcen. Česká veřejnost má takovou možnost od roku 1936, kdy u časopisu Naše řeč vznikla společná Jazyková poradna Společnosti pro slovanský jazykozpyt a Naší řeči s cílem napomáhat zvýšení jazykové kultury. Společnost pro slovanský jazykozpyt (existující od roku 1935) se po dvaceti letech spojila s Jazykovědným sdružením při Československé akademii věd. V nové verzi jako dopisové a telefonické služby pro širokou veřejnost se jazykové poradny ujal Ústav pro jazyk český České akademie věd a umění od února roku 1946, kdy

[4] Podle Kostečkových slov, jak byla zveřejněna v iDnes, „se vede ostrá diskuse, jestli zjednodušovat a nedělat takzvané dublety – tedy že se může psát „hutě“ i „huti“ nebo „mražený“ i „mrazený“. V některých případech jsou dublety povoleny a v některých ne – a je v tom nebetyčný maglajz“. Rozhovor vyšel pod emotivním titulkem *Obojí je možné? Někdy v tom mají guláš i bohemisté, říká šéf češtinářů*. Je dokladem zřetelné konverzacionalizace a kolokvializace v dnešních médiích. Text je dostupný z http://zpravy.idnes.cz/rozhovor-s-cestinarem-k-jazykove-prirucce-fjx-/domaci.aspx?c=A140605_172303_domaci_jj.

vznikl, vztahy s Naší řečí zůstaly zachovány v podobě rubrik a příspěvků k aktuálním otázkám.

Poradenskou činnost nynějšího Ústavu pro jazyk český AV ČR (dále ÚJČ) už před časem souhrnně okomentovala Uhlířová (2002, s. 443–455) a vyzvedla tehdy, že jazykovědci „nemají žádnou pravomoc cokoli nařizovat či zakazovat, přestože jsou o to čas od času i velmi důrazně žádáni“. (op. cit., s. 443) Pro české prostředí obecně platí, že „za jazykové chyby nelze (…) nikoho sankcionovat“, ba ani není možné někoho „násilím nutit, aby jako účastník veřejné, oficiální komunikace mluvil výhradně spisovně“. (op. cit., s. 444) Dodala, že ani nejnovější vydání *Slovníku spisovné češtiny* a *Pravidel českého pravopisu* se nechápou jako „striktní předpisy, ale spíše jako doporučení řídící se zčásti zjištěným územ v textech určených pro veřejnost a nabízející v řadě případů i pravopisné a tvarové varianty“. Mimo jiné dospěla k závěru, že česká spisovná norma oslabuje – Uhlířová uvádí (op. cit., s. 445) škálu označení a termínů, které se v té souvislosti s proměnami spisovné normy vynořily: „rozmělňování“, „decentralizace“, „rozvolňování“, „relativizace“, „liberalizace“. Povšimla si rovněž horšící se úrovně ovládání této normy uživateli češtiny. K jazykové situaci a stavu spisovné češtiny naproti tomu jednoznačně potvrdila, že „spisovná čeština jakožto soustava obecně přijatých vyjadřovacích prostředků a způsobů jejich užívání není defektní. Je to plně funkční celonárodní útvar, schopný plnit všechny komunikační potřeby vzdělaného mluvčího. Její systém není ani rozkolísaný, ani neúplný“. (op. cit., s. 445–446)

Nejnověji převažuje jako zdroj zjišťování informací všeho typu internet, proto je nanejvýš žádoucí, aby se kvalifikované poučení o češtině šířilo i tímto elektronickým kanálem. Nezbytné je navazovat na „jazykový rozum“, který lze u laických tazatelů včetně školní mládeže předpokládat. Nestačí ovšem jen odvolat se na to, co je třeba si pamatovat, nevhodné jsou strohé odpovědi typu „ano – ne“, „správně – špatně“, „musíte – nesmíte“, ale je nutné objasnit, co se vyskytuje častěji a co méně často, co je přiměřené, co je na postupu, kam se ubírá vývoj. Zdaleka už není cílem dovést tazatele za každou cenu ke spisovnosti, nebo dokonce až ke knižnosti. Ke slovu se stále častěji dostávají jevy pomezní, variantní, aktualizované. Dochází k rozostřování hranic mezi komunikáty (spíše) spisovnými a (spíše) nespisovnými, což je ovšem třeba veřejnosti trpělivě vysvětlovat v kontextu a zvykat tazatele na to, že všechny „jazykověrozumové“ jistoty nemusí platit – a také neplatí – navěky.

Ve stejném duchu, který vystihla Uhlířová při charakteristice poradenství ÚJČ na přelomu 20. a 21. století, je zpracována Internetová jazyková příručka (dále IJP) na webových stránkách ÚJČ. Její výkladová část vznikla jako první v roce 2008, od ledna 2009 k ní přibyla část slovníková. Vedle spisovných jazykových prostředků, jimž připisuje kromě celonárodní platnosti i národně reprezentativní funkci a uplatnění v prestižních oficiálních situacích (hlavně psaných), uvádí hovorové jazykové prostředky, rovněž příslušící ke spisovné češtině. Uplatnění nacházejí nejčastěji v mluvené komunikaci méně oficiálního typu. IJP si velmi brzy získala renomé užitečného rádce. Jejím cílem je sloužit také učitelům a škole, tento přínos ocenilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy udělením medaile za zlepšování podmínek výuky mateřského jazyka na všech stupních škol.

Martin Prošek a Kamila Smejkalová (2011, s. 240) uvažovali nad kodifikačním statusem IJP a dospěli k závěru, že elektronické šíření odborných rad je pohotovější a pružnější, ale na druhé straně u něho hrozí nebezpečí příliš rychlých až ukvapených závěrů. Doslova uvedli: „Problém zaostávání kodifikace za normou se (…) výrazně zmenšuje. Čím více je však taková kodifikace pružná, tím méně je stabilní a rovnováha obou kritérií se snižuje na úkor stability. V případě průběžných aktualizací se stabilita takové kodifikace prakticky vytrácí, neboť uživatel tohoto kodifikačního zdroje se musí neustále znovu přesvědčovat, zda informace, kterou z něj získal, je stále platná, nebo zda byla změněna. To je pro uživatelskou veřejnost velmi nežádoucí situace a argument proti podobnému typu kodifikačního média.

I my jako spoluautoři Internetové jazykové příručky (IJP) jsme si vědomi takového nebezpečí. IJP proto kodifikační platnost nedeklaruje."

Stejně tak se ke kodifikační platnosti přímo nehlásí ani knižní vydání výkladové části IJP, které knižně vyšlo jako APČJ (2014), přesněji řečeno se zde uvádí (s. 495): „V současnosti jsou jedinou preskriptivní kodifikační příručkou Pravidla českého pravopisu (PČP). Jejich preskriptivněkodifikační chápání je dáno silnou tradicí a je též podpořeno schválením Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které doporučuje PČP jako závaznou příručku pro výuku českého jazyka na základních školách. Protože Česká republika nemá jazykový zákon, který by úředně rozšiřoval působnost PČP na jiné společenské komunikační sféry, zůstávají PČP mimo školu příručkou deskriptivní, mají doporučující charakter." Z této formulace vyplývá, že ostatní tzv. deskriptivněkodifikační příručky se snaží pouze podchytit existující stav, ale nekladou si za cíl vyžadovat dodržování toho, co je v nich obsaženo – sice doporučují, ale nepředepisují.

V podrobnějším vysvětlení se k PČP ještě uvádí, že přes tento ráz jsou pravopisná *Pravidla* veřejností nadále vnímána jako závazná, a proto jsou i respektována, „což je – jak již bylo uvedeno – dáno tradicí a všeobecným konsenzem, nikoli nařízením úředního charakteru. Na současném knižním trhu jsou dostupné příručky s názvem Pravidla českého pravopisu od různých tvůrců, nejen od autorského kolektivu Ústavu pro jazyk český AV ČR. Proto se od sebe mohou jednotlivé příručky s týmž názvem obsahově lišit. Ačkoli doložku MŠMT mají i jiné příručky obsahující v názvu spojení „pravidla českého pravopisu", preskriptivněkodifikační platnost pro školní prostředí mají tradičně pouze PČP, jejichž autory jsou pracovníci Ústavu pro jazyk český". (APČJ, 2014, s. 495–496)

Autorkou citované pasáže je Kamila Smejkalová z ÚJČ. Její odborný pohled není plně slučitelný s pohledem lingvodidaktika: je totiž sotva myslitelné, aby škola vzdělávala jen „pro vlastní potřebu" a aby se žáci nemohli spolehnout na získané poznatky později, až školní lavice opustí. To se týká i proklamované dobrovolné znalosti pravopisu pro jinou kategorii občanů než školní mládež. Je více důvodů pro to, aby nepřestala fungovat sjednocovací funkce pravopisu, která usnadňuje orientaci v psaném i čteném textu. Příliš obezřetné postoje ÚJČ vzbuzují obavu, aby z oné deklarované dobrovolnosti nakonec nevzešla rozkolísanost a nespolehlivost českého pravopisu.

4. Zdroje informací o češtině a dnešní žáci

S ohledem na dynamicky proměnlivou českou jazykovou situaci jsme se rozhodli zjistit, jak školy vedou žáky k jejímu sledování, zejména zda žáci znají i jiné příručky o češtině než školní učebnice a zda jim je doporučováno také využívání elektronických zdrojů typu IJP. Pilotní sondu jsme provedli v září 2014 na Ostravsku a Hlučínsku u 123 žáků ve věku od 13 do 15 let ve dvou namátkou zvolených základních školách a na jedné střední škole (gymnáziu).[5] Respondenti dostali dvě otázky a pak měli možnost vyjádřit vlastní názor na uvedenou problematiku.

První otázka zněla: *Víte kromě školních učebnic českého jazyka o nějaké jiné knize* (*příručce*)*, která se zabývá češtinou? Pokud ano, napište její* (*jejich*) *název nebo aspoň stručnou charakteristiku, čeho se kniha týká.* Většina ze 123 respondentů uvedla nejméně jeden název nebo charakteristiku konkrétní knižní publikace, obvykle to byly dva tituly,

[5] Celá skupina respondentů byla tvořena 64 chlapci a 59 dívkami. Dotazování bylo anonymní, respondenti uváděli pouze věk a pohlaví. V zájmu zajištění plné anonymity výsledků zde nekonkretizujeme školy, kde dotazování proběhlo: jedna vybraná ZŠ byla sídlištní (celkem 36 oslovených žáků), druhá menší v okrajové části města (celkem 25 oslovených žáků); gymnázium mělo jednu primu a jednu sekundu (celkem 62 oslovených žáků).

případně více. Žádnou knihu o češtině si nevybavilo 19 žáků (15 %). Podle očekávání se nejčastěji objevovaly názvy *Pravidel českého pravopisu* a *Slovníku spisovné češtiny*, a to shodně 48x, i když někdy byly napsány hodně nepřesně.[6] Protože do těchto počtů jsme nezařadili příliš všeobecnou odpověď typu „Slovník“ (11x) nebo „Spisovná čeština“ (2x), vypadají součty odpovědí vyrovnaně, ale kdybychom takové všeobecné označení přijali jako nepřesné pojmenování slovníku SSČ, bylo by uvádění této slovníkové práce v převaze nad PČP. Je jen dobře, že ve školách se se *Slovníkem spisovné češtiny* jako s doplňkovým materiálem stále pracuje a že o něm žáci mají povědomí; co do reakcí žáků ZŠ a nižšího gymnázia je situace totožná – na všech třech školách byly nejčastější odpovědi shodné. Potěšitelné je také to, že na každé škole si několik žáků vzpomnělo na *Slovník cizích slov* (celkově byl uveden 11x), mezi odpověďmi se vyskytl dokonce i etymologický slovník (2x). Méně radostné je zjištění, že celá řada žáků se upamatovala na rozmanité nespecifikované pomocné materiály označované jako „*různé příručky pro přijímačky*“, „*příručka s diktáty*“, „*příručka pro češtinu*“ nebo „*knížečky na procvičování pravopisu*“ či „*SCIO pracovní sešity*“ aj., ale jen jediná dívka ze ZŠ a jeden chlapec z gymnázia uvedli mluvnici, resp. mluvnici českého jazyka.

Druhá otázka byla formulována takto: *Hledali jste někdy sami poučení o češtině na internetu? Co konkrétně vás zajímalo?* Zařadili jsme ji v přesvědčení, že mladé generaci už budou nyní bližší zdroje internetové než knižní a že se to vztahuje i na jazykovou problematiku, kterou si tam samostatně vyhledávají a ověřují. Proto byl pro nás překvapením vysoký počet odmítavých odpovědí typu *ne*; *nikdy*; *nic* – ty se vyskytly 29x (24 %), z toho na ZŠ 11x, na gymnáziu 18x, a to většinou u chlapců (22x). Drtivá většina kladných odpovědí sdělovala, že žáky nejčastěji zajímal hlavně pravopis (případně pak s upřesněním pravopisného jevu jako „*i/y*“, „*s/z*“, „*velká písmena*“ anebo pak s určením účelu, např. „*k písemce*“), a to celkem 44x. Význam a původ slov zjišťovali žáci 23x. Mluvnické jevy si respondenti ověřovali 14x (většinou však šlo o žáky ZŠ, kde se zjevně věnuje mluvnickému systému více pozornosti a prostoru než na gymnáziu[7]). Množství odpovědí naznačovalo, že žáky jazyková problematika zajímala zejména v době, kdy se připravovali na přijímací zkoušky, na různé testy nebo měli domácí úkol, už si ani nepamatovali, co a kde vyhledávali, anebo to uváděli jen povšechně jako „*co jsem nevěděl*“, „*učivo, které jsem nechápal*“, „*praktické poznámky k češtině*“ apod. O Internetové jazykové příručce měl povědomí jediný chlapec z gymnázia – označil ji jako „Internetová příručka češtiny“.

Nakonec měli respondenti formulovat svůj vlastní postoj, a to jako *Můj názor na to, zda škola upozorňuje* (*nebo zda by měla upozorňovat*) *na jiné materiály a zdroje o češtině, než jsou školní učebnice českého jazyka*. Nejčastěji se žáci domnívají, že škola by je takto upozorňovat měla (87x, tj. 71 %), velmi často hned dodávali, že je také skutečně upozorňuje a že je to správné (takto školu chválili především žáci obou ZŠ; výhrady typu „*měla by upozorňovat, ale neupozorňuje*“ vyslovili 2 respondenti; 1 chlapec ze ZŠ míní, že „*měla by více ukazovat češtinu na internetu a dávat nám tipy*“). Málo přesvědčený postoj („*asi jo*“) nebo postoj nevyhraněný a nejistý („*možná*“; „*je mi to jedno*“; „*tak napůl*“, „*někdy ano, někdy ne*“; „*nevím*“) projevilo 14 respondentů (tj. 11 %), víceméně odmítavě („*podle mě nemusí*“) nebo jednoznačně odmítavě se jich vyjádřilo 22 (tj. 18 %), přičemž rezervovaný postoj k takovému zaměření školy deklarovali hlavně žáci na gymnáziu: „*Kdo chce, ať si najde*

---

[6] U PČP to byla nejčastější vadná varianta „Pravidla českého jazyka“ (8x), ojediněle „Pravopis spisovné češtiny“, „Pravopis češtiny“, „Pravopis českého jazyka“, „Slovník českého pravopisu“ a „Český pravopis“; u *Slovníku spisovné češtiny* se vyskytlo nesprávné označení „Slovník spisovného jazyka“ nebo „Slovník českého jazyka“ a „Český slovník“.

[7] Mluvnické jevy hledali na internetu jen 4 gymnazisté, z toho jeden chlapec přímo napsal, že se díval na internet asi ve třetí třídě ZŠ, a to na pády.

sám“; „*Žáci by měli být schopní si zařídit sami*“; „*Nevidím důvod proč*“; „*Je to zbytečné*“. Naopak dvě dívky z gymnázia uvedly názor opačný, podporující to, že škola má na různé další zdroje upozorňovat: „*Když internetovou stránku doporučí škola, je jasné, že je ověřená a věci jsou tam správně*“; „*Ať máme ulehčené hledání, ale studenti musí mít vůli a chtít, jinak je to zbytečné*“.

Z provedené sondy nehodláme vyvozovat předčasné závěry, nicméně nám naznačila, že dnešní školní výuce češtiny by prospělo oživit a zpestřit pojetí i za pomoci nových zdrojů, přinejmenším stále aktualizované IJP, která má jak část výkladovou, tak slovníkovou. Kdy jindy než ve škole by si žáci měli zvyknout na to, že různorodé jazykové jevy a prostředky by se měly stát předmětem jejich zájmu, protože nejsou jen školním učivem nebo obsahem přijímacích zkoušek, ale provázejí nás a budou nás provázet pestrou a variabilní celoživotní jazykovou a komunikační realitou?

Literatura:

ADAM, R. K diskusi o spisovné a „standardní“ češtině. *Slovo a slovesnost,* 2007, roč. 68, č. 3, s. 184–189.

CVRČEK, V. Ke způsobu vedení diskuse o spisovné češtině. *Český jazyk a literatura*, 2007/2008, roč. 58, č. 1, s. 26–30.

ČECHOVÁ, M. Řeč a metařeč ve vyučování češtině. In JANČÁKOVÁ, J., KOMÁREK, M., ULIČNÝ, O. (eds.) *Spisovná čeština a jazyková kultura 1993*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 1995, s. 280–284.

ČERMÁK, F., SGALL, P., VYBÍRAL, P. Od školské spisovnosti ke standardní češtině: výzva k diskusi. *Slovo a slovesnost*, 2005, roč. 66, č. 2, s. 103–115.

DANEŠ, F. Teorie spisovného jazyka Pražského lingvistického kroužku: pro a proti. In Šrámek, R. (ed.) *Spisovnost a nespisovnost dnes*. Brno: Masarykova univerzita, 1996, s. 19–27.

DOLNÍK, J. *Teória spisovného jazyka so zreteľom na spisovnú slovenčinu.* Bratislava: Veda, 2010.

HÖFLEROVÁ, E. *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003.

HORECKÝ, J. *Slovenčina v našom živote*. Bratislava: SPN, 1988.

CHROMÝ, J., LEHEČKOVÁ, E. (eds.) *Rozhovory s českými lingvisty III*. Praha: Akropolis, 2010.

Internetová jazyková příručka [online]. Ústav pro jazyk český AV ČR, Praha [cit. 2012-10-15]. Dostupný z: http://prirucka.ujc.cas.cz.

KARLÍK, P., NEKULA, M., PLESKALOVÁ, J. (eds.) *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN, 2002.

KRAUS, J. Postoje veřejnosti k současnému jazyku, zvláště spisovnému. *Dokořán. Bulletin Obce spisovatelů*, 1999, č. 11, s. 15–22.

KRAUS, J. Na okraj příspěvku Václava Cvrčka. Ke způsobu vedení diskuse o spisovné češtině. *Český jazyk a literatura*, 2007/2008, roč. 58, č. 1, s. 30–33.

KRČMOVÁ, M. Stratifikace současné češtiny. *Linguistica ONLINE* [online]. Brno: Ústav jazykovědy a baltistiky, Introductory Issue 2005. [cit. 2014-01-18]. Dostupný z: http://www.phil.muni.cz/linguistica/art/krcmova/krc-012.pdf.

KOŘENSKÝ, J. K článku Od školské spisovnosti ke standardní češtině: reakce na výzvu k diskusi. *Slovo a slovesnost*, 2005, roč. 66, č. 4, s. 270–277.

NEBESKÁ, I. *Jazyk – norma – spisovnost*. 2. vydání. Praha: Karolinum, 2003.

NEKVAPIL. J. Kultivace (standardního) jazyka. *Slovo a slovesnost*, 2007, roč. 68, č. 4,

s. 287–301.

ONDREJOVIČ, S. *Jazyk, veda o jazyku, societa*. Bratislava: Veda, 2008.

ORGOŇOVÁ, O., DOLNÍK, J. *Používanie jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2010.

PRAVDOVÁ, M., SVOBODOVÁ, I. (eds.) *Akademická příručka českého jazyka*. Praha: Academia, 2014.

PROŠEK, M., SMEJKALOVÁ, K. Kodifikace – právo, nebo pravomoc? *Naše řeč*, 2011, roč. 94, č. 5, s. 231–241.

SOJKA, P. *Morfologická variantnost v mluvených a psaných komunikátech žáků 2. stupně základních škol ve středočeské nářeční oblasti*. Praha: 2013. Disertační práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

SVOBODOVÁ, J. a kol. *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci*. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2011.

UHLÍŘOVÁ. L. Jazyková poradna v měnící se komunikační situaci u nás. *Sociologický časopis*, 2002, roč. 38, č. 4, s. 443–455. Dostupný z: http://sreview.soc.cas.cz.

CZECH STUDIES AT SCHOOL

Summary:

The author deals with the current state of the Czech language situation, its evaluation by linguists and its reflection in the school teaching. She concludes that a realistic approach to the codification / standardization with the support of justified variability is the correct way for the future of the Czech language and for the school teaching. Therefore, it is important that the institutional linguistics, represented in the Czech environment by the Institute of the Czech Language of the Academy of Sciences of the Czech Republic (Ústav pro jazyk český Akademie věd ČR, ÚJČ), properly fulfils its tasks.

Key words:

Czech as a national language; stratification of the Czech national language; institutional linguistics; real language standard; language consultancy and the school teaching

Kontakt:
prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc.
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou PdF OU v Ostravě
jana.svobodova@osu.cz

PROTOTYPOVÝ EFEKT A OSVOJOVANIE SI PÁDU (PRÍKLAD INŠTRUMENTÁLU)

Jana KESSELOVÁ

Abstrakt:

Štúdia hľadá odpoveď na otázku, aká je súvislosť medzi preferenčne osvojovaným jadrom pádových významov v ranom veku a hodnotením pádových významov v dospelosti. Metodologicky využíva inšpirácie prototypovej teórie na interpretáciu zistení o osvojovaní si inštrumentálu v ranom veku. Tieto zistenia pochádzajú jednak z longitudinálneho výskumu detskej reči, jednak z rodičovskej reflexie vývinu pádu. Poznatky z ontogenézy reči sa usúvzťažňujú s výsledkami prieskumu zameraného na preferenciu pádových významov u dospelých používateľov slovenčiny. Výsledky výskumu orientovaného na štrukturáciu pádových významov prispievajú k poznaniu, ako sú prvky jazykového systému organizované v jazykovom vedomí nositeľa slovenčiny. Odpoveď na túto otázku môže osvetliť, aká je interná štruktúra kategórie „inštrumentál". Zároveň môže poslúžiť ako východisko na štukturáciu učiva o pádovom systéme vo výučbe materinského jazyka, ale aj na budovanie takej teórie pádového systému, ktorá zohľadňuje aspekt prirodzeného používania jazyka.

Kľúčové slová:

prototyp, prototypový efekt, osvojovanie reči, slovenský jazyk

Štúdia je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA 1/0129/12 *Modelovanie rečového vývinu slovensky hovoriacich detí v ranom veku.*

1 Úvod

Výskumná otázka tejto štúdie vyrastá na pomedzí prototypovej teórie, výsledkov výskumu osvojovania si reči v útlom veku a uvažovania o možných konzekvenciách pre prax výučby materinského jazyka. Hoci sa záber štúdie na prvý pohľad môže javiť ako disparátny, má zjednocujúci aspekt. Je ním predovšetkým otázka, ako sú prvky jazykového systému materinského jazyka organizované v mysli človeka. S tým súvisí metodologický problém, ako možno štruktúrovanie jazykových prvkov v ľudskej mysli prostredníctvom jazyka skúmať, ale aj praktickoaplikačné dôsledky v podobe využitia získaných poznatkov o fungovaní mysle človeka vo výučbe materinského jazyka. Tento komplex otázok stojaci v centre pozornosti psycholingvistiky a kognitívne orientovanej lingvistiky nevyhnutne musí prejsť špecifikáciou. Objektom mojej sústavnejšej pozornosti je utváranie pádového systému u detí raného veku osvojujúcich si slovenčinu. Predmetom tejto štúdie je inštrumentál, na ktorý sa zacielim cez prizmu teórie prototypu.

Inštrumentál sa v slovenskej štrukturalistickej jazykovede vymedzuje ako periférny pád, a to z toho dôvodu, že nie je typickým pádom vetných členov reprezentujúcich kánonickú štruktúru slovenskej vety.[8] Súčasne sa v slovenskej i českej jazykovede inštrumentál hodnotí ako najviac polyfunkčný pád. Podľa O. Uličného (2000, s. 15) sa inštrumentál javí ako pád

[8] Presnejšie, základné syntaktické funkcie zastáva len výnimočne, pričom sú zmiešané s príslovkovými odtienkami, prípadne v transformovaných konštrukciách (nie v základnej, matricovej vete) (Oravec, J. – Bajzíková, E. – Furdík, J., 1988, s. 45).

s maximálnou relátorovou polyfunkčnosťou, t. j. pád, ktorý v súčasnej spisovnej češtine vyjadruje okolnosti rozličného typu, okrem toho je relátorom kvality, agensa, prostriedku a má tiež relačnú platnosť predikátu a paciensa. Polyfunkčnosť inštrumentálu v slovenskej literatúre potvrdzuje výkladom sémantickej špecifikácie inštrumentálu a jeho morfosyntaktických vlastností F. Miko (1962, 1966, s. 185–193), novšie J. Vaňko (2010, s. 302–315).[9] Inštrumentál sa predstavuje ako taxatívny výpočet pádových významov značného rozsahu, pri ktorom sa stretajú dve hľadiská: syntaktický status a sémantická špecifikácia pádových významov. Pritom sa viac či menej explicitne uvažuje, že v každom páde je jeden z pádových významov dominantný. „Zdá se, že u každého pádu převládá ta či ona vztahovost v té či oné rovině." (Uličný, 2000, s. 15) Za základ triedenia I-konštrukcií sa v prístupe O. Uličného pokladá jedno z kritérií koncepcie centra a periférie – kritérium zapojenosti, integrovanosti sémantického aspektu inštrumentálu do systému bezpredložkových pádov (tamtiež, s. 76). Ďalším kritériom je typ usporadúvacieho sémantémového princípu (USP; vymedzuje sa deväť typov). Klasifikačným kritériom v práci Inštrumentál v štruktúre českej vety (2000) je kombinácia uvedených dvoch aspektov systémovej integrovanosti pádu.

V koncepcii F. Miku (1966, s. 185) sa vychádza z celostného významu inštrumentálu, ktorým je prechodná účasť deja na predmete. Transgresívnosť sa pokladá za východisko, z ktorého sú primárne odvodené významy miesta, času, nástroja, prostriedku, pôvodcu, príčiny a zreteľa. Z nich sú odvodené kvalifikačné významy spôsobu (miery a účelu), prísudku a doplnku a objektové významy. V inštrumentálovej pozícii sa podľa tejto koncepcie vyskytujú hlavne neživotné substantíva.[10]

V uvedených prístupoch sa pádové významy posudzujú ako hierarchicky usporiadané buď na osi centrum – periféria, alebo sa vymedzuje celostný význam pádu, z ktorého sú odvodené primárne a ďalšie pádové významy. Pri posudzovaní pádových významov sa vychádza z lingvisticky relevantných kritérií slúžiacich na opis internej štruktúry kategórie „inštrumentál" (napr. perifernosť, aktívnosť, nepartitívnosť; Oravec a kol., 1988, s. 45). Komplementárny prístup pri hierarchizácii prvkov v istej kategórii predstavuje prístup zohľadňujúci hľadisko nositeľa jazyka, teda aspekt prirodzeného používania jazyka. Tým sa uvažovanie posúva do oblasti známej ako prototypová teória. Táto teória má sama svoj vývin zasahujúci predovšetkým jej kľúčový termín prototyp. V tejto štúdii vychádzame z idey, že „[p]rototypovým efektom sa vyznačuje každá kategória, pri ktorej zisťujeme, že sa jej exempláre hierarchizujú podľa preferencií, ktoré uplatňujú nositelia jazyka. …Podkladom prototypového efektu sú vlastnosti, prostredníctvom ktorých najľahšie (najrýchlejšie, najbežnejšie) identifikujeme istú entitu ako prvok istej kategórie. …Prototypový efekt teda súvisí s tým, že pri bežnej orientácii vo svete sa riadime identifikačnými vlastnosťami, ktoré vyhovujú našej (bežnej) predstave o reprezentantoch kategórií. Ak istá entita zodpovedá tejto predstave, nadobúda status prototypového exemplára. Prototypový efekt pri kategóriách súvisí s našou potrebou bežnej (ľahkej, rýchlej) orientácie vo svete (Dolník, 2003, s. 30 a 31).

Spočiatku sa inšpirácia prototypovou teóriou u nás rozvinula v oblasti lexikálneho významu (Dolník, 2003, s. 33 a n.), v súčasnosti preniká aj do morfologického výskumu. V súvislosti s inštrumentálom sa v slovenskej jazykovede prototypová teória aplikovala na výskum prepozície *za* s inštrumentálom (Kyseľová – Ivanová, 2013, s. 92–104) a na výskum emočných verb s inštrumentálom (Kyseľová 2014, s. 259–267).

---

[9] Kognitívnolingvistický výklad povahy inštrumentálu (opretý o výklad emočných verb s inštrumentálom) predstavila M. Kyseľová (2014, s. 259–267).

[10] Predmetom opisu bol len bezpredložkový inštrumentál.

Doterajšie výskumy implikujú otázku, ako prototypový efekt súvisí s potrebou našej orientácie v jazyku, osobitne vo vnútornej štruktúre pádových významov. Výberovo zacielime pozornosť na pádovú sémantiku inštrumentálu. Z prototypového ponímania kategórie vyplýva, že exempláre kategórie majú z hľadiska nositeľa jazyka nerovnaký status v tom zmysle, že exempláre kategórie používateľmi jazyka nie sú rovnako ľahko identifikovateľné, nositelia jazyka ich nehodnotia ako rovnako reprezentantívne, ani rovnako typické exempláre. Cieľom štúdie je prispieť k poznaniu vnútornej štruktúry pádových významov inštrumentálu, a to z hľadiska používateľa slovenčiny.

2 Cieľ a metódy výskumu

Metódy výskumu vyplývajú z vymedzenia prototypu a prototypového efektu. J. Dolník (2003, s. 31) uvádza, že pri určovaní prototypu prichádza do úvahy stupeň známosti istého exemplára, frekvencia výskytu, typickosť vlastnosti a jav zvaný cue validity.[11] Tieto faktory majú spoločný menovateľ: ľahkosť identifikácie (spoznania) istej entity ako reprezentanta istej kategórie.

Z tohto ponímania prototypu vyplýva experimentálna metóda, pri ktorej sme dospelých monolingválnych používateľov slovenčiny požiadali, aby v súbore 17 izolovaných viet označili také štyri vety, ktoré obsahujú najbežnejší inštrumentál, resp. v ktorých inštrumentál identifikovali najľahšie/najrýchlejšie. Pri výbere viet sme vychádzali jednak z opisu sémantických špecifikácií a syntaktických funkcií inštrumentálu podľa F. Mika (1966, s. 185–193) a J. Vaňka (2010, s. 302–315), jednak z požiadavky homogénneho diagnostického súboru viet (všetky vety sú zo syntaktického hľadiska jednoduché, s rovnakým umiestnením inštrumentálu v koncovej pozícii vety, s bežne používanou a všeobecne zrozumiteľnou lexikou, všetky inštrumentály sú v bezpríznakovom singulári). Diagnostický súbor obsahuje tieto sémantické konkretizácie:

a) inštrumentál miesta, b) času, c) nástroja, d) pôvodcu, e) príčiny, f) zreteľa, g) inštrumentál miery, h) kvalifikačný inštrumentál spôsobu, i) pozičný inštrumentál (spodnej rovinovej pozície), j) prísudkový inštrumentál, k) kvalifikačný inštrumentál charakteristickej vlastnosti, l) prostriedku, m) predmetový inštrumentál z významového okruhu „hýbať niečím“, n) výsledkový inštrumentál s dejovým abstraktom, o) obsahový inštumentál, p) sociatívny inštrumentál (inštrumentál partnerstva), r) adnominálny inštrumentál.

a) *Po postavení Gabčíkova Dunaj preteká novým korytom.*

b) *Ľad pripravujú štyria chlapi, a to vždy nočnou hodinou.*

c) *V lete každý víkend kosím trávnik elektrickou kosačkou.*

d) *Novela zákona o verejnej službe bola schválená parlamentom.*

e) *Statika domov bola narušená prívalovou vlnou.*

f) *Šikula je verejnosti známy najmä svojou prózou.*

g) *Od smiechu nám obom slzy tiekli prúdom.*

h) *Na kritiku zareagoval pokojným hlasom.*

i) *Letné popoludnie je stvorené na vylihovanie pod stromom.*

j) *Johann Sebastian Bach bol geniálnym skladateľom.*

---

[11] Cue validity = kategoriálna dôležitosť

k) *Cesto vyklopíme na dosku posypanú hladkou múkou.*

l) *Ľudia z obcí cestujú do zamestnania vlakom.*

m) *Po úraze ešte dlho nemohol pohnúť ľavou nohou.*

n) *Pri pohľade naňho sme vybuchli škodoradostným smiechom.*

o) *Opozícia jeho prejav prerušovala búrlivým potleskom.*

p) *Sedela som v jednej pražskej kaviarničke s najlepšou kamarátkou.*

r) *Vo veľkomestách sa každých desať minút udeje krádež vlámaním.*

Druhá metóda vyplýva z názoru, že prototypové jazykové prvky si deti osvojujú skôr ako menej typické reprezentanty. Kvalitatívny výskum osvojovania reči vychádza z trimodálneho korpusu, ktorý vytvoril slovenský výskumný tím.[12] Korpus detskej reči spája obrazové a zvukové dáta audiovizuálnych nahrávok s dátami transkriptov. Korpus pozostáva z audiovizuálnych nahrávok komunikácie štyroch detí (1 chlapec a 3 dievčatá vo veku od prvého až piateho mesiaca do 36. mesiaca). Ide o dialóg s dospelými v prirodzenom a deťom dobre známom rodinnom prostredí, v bežných a opakovaných životných situáciách (jedenie, kúpanie, hra, prechádzky, rodinné stretnutia). Nahrávky pravidelne raz mesačne v dĺžke jednej hodiny zabezpečovali rodičia dieťaťa. Na tvorbu transkriptov využívame transkripčný systém CHAT (technika doslovnej a komentovanej transkripcie) v systéme CHILDES (Child Language Data Exchange System). Vďaka spojeniu zvuku, obrazu a písaného záznamu dialógu dieťaťa s okolím korpus poskytuje dáta, ktoré nie sú izolované od kontextu. Takto sa rešpektuje situačná podmienenosť porozumenia detského prehovoru a minimalizuje sa chybná interpretácia zo strany vonkajšieho pozorovateľa.

Tretia metóda výskumu sa opiera o schopnosť rodičov poskytnúť spoľahlivé dáta o rečovom vývine svojho dieťaťa. Kvantitatívny výskum vychádza z rodičovskej reflexie vývinu reči 1 065 detí vo veku 17–36 mesiacov (539 dievčat, 526 chlapcov). Na zber dát bol využitý gramatický subtest skríningového nástroja TEKOS II (Test komunikačných schopností II *Slová a vety*), ktorý je slovenskou licencovanou verziou medzinárodne používaného testu The MacArthur-Bates Communicative Development Inventory.[13] Rodičia (alebo iní dieťaťu blízki ľudia) poskytujú informácie o rečovom vývine na základe pozorovania rečovej aktivity dieťaťa v jeho prirodzenej interakcii s okolím. Ponúknutý súbor pádových tvarov v teste rodičia označujú výberom z možností podľa aktuálnej komunikačnej schopnosti dieťaťa (dieťa pád: hovorí/nehovorí). Otázky pre rodičov sú formulované názorno-situačným spôsobom tak, aby odpoveď na ne nevyžadovala lingvisticky poučené jazykové vedomie, napr.: *Ak sa spýtate dieťaťa, čo si prosí, odpovie napríklad: vod**u**, polievočk**u**, lopt**u**, mac**a**, motýlik**a**?* Rodič vyberie jednu z možností *áno/nie.*

V ďalšej časti sa zacielime na dve otázky:

a) Čo možno prostredníctvom výsledkov získaných troma procedúrami vypovedať o mentálnej reprezentácii kategórie „inštrumentál“?

---

[12] Archív audiovizuálnych nahrávok a transkriptov je výskumným materiálom Virtuálneho laboratória detskej reči. Ukážka je prístupná na http://laboratorium.detskarec.sk/.

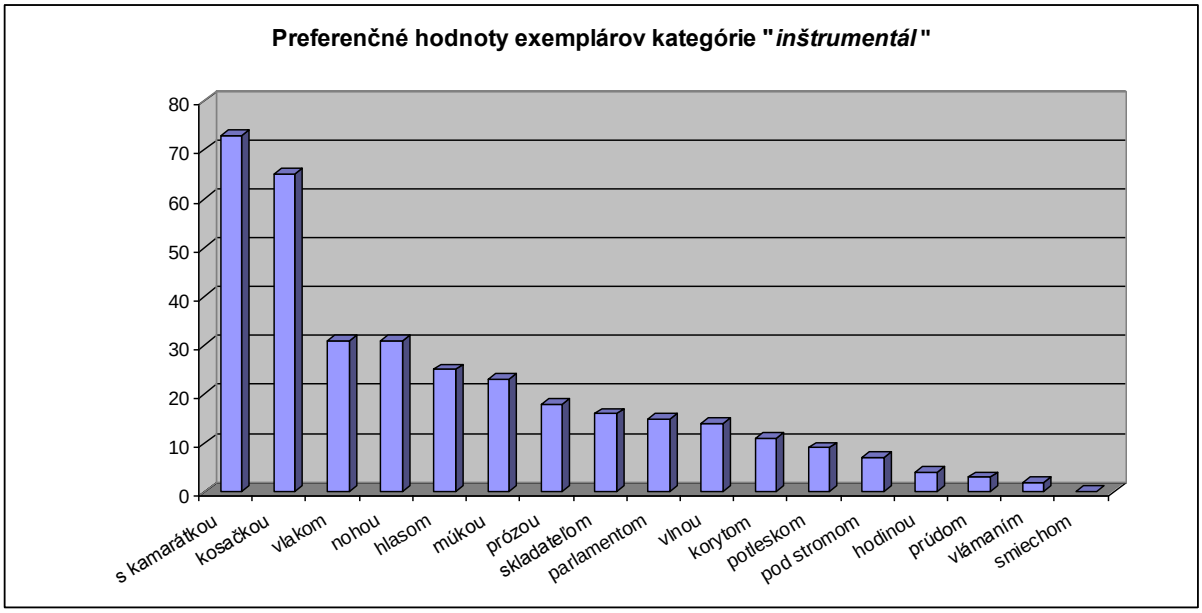
[13] Test TEKOS je výsledkom výskumu pod vedením S. Kapalkovej (riešiteľky: D. Slančová, I. Bónová, J. Kesselová, M. Mikulajová, S. Zajacová). Výskum sa uskutočnil vďaka Agentúre na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV 0044-06. Testy TEKOS I a II, výklad procesu tvorby, štandardizácie, zhodnotenie reliability, validity a normy sú obsiahnuté v monografii S. Kapalkovej a kolektívu *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku* (2010). Dáta, ktoré sa v tejto štúdii analyzujú kvantitatívne, boli zozbierané výskumným tímom v čase riešenia grantu APVV 0044-06 v rokoch 2007–2010.

b) V akom vzťahu sú výsledky získané troma uvedenými metódami?

3 Výsledky výskumu

3.1 Výsledky experimentálnej metódy

Na overenie hodnoty jednotlivých exemplárov kategórie „inštrumentál“ sme využili testovaciu metódu, v ktorej dospelí nositelia slovenčiny spomedzi 17 možností vybrali tie štyri inštrumentály, ktoré identifikovali najľahšie, najrýchlejšie a predstavujú pre nich typické exempláre inštrumentálu. Exempláre kategórie „inštrumentál“ zoradené podľa preferencií, ktoré uplatnilo 84 dospelých používateľov slovenčiny, zachytáva graf č. 1.[14]



Graf č. 1: Preferencie exemplárov kategórie *inštrumentál* uplatnené používateľmi slovenčiny (N = 84, údaje sú v absolútnej hodnote)

Signifikantná väčšina zo vzorky 84 používateľov preferuje dve sémantické konkretizácie inštrumentálu: (a) sociatívny inštrumentál (*s kamarátkou*) je pre 87 % respondentov najľahšie identifikovateľným pádom; (b) 77 % respondentov ako najľahšie identifikovateľný hodnotí inštrumentál nástroja (*kosačkou*).

37 % respondentov medzi typické reprezentanty inštrumentálu radí aj (c) inštrumentál prostriedku (*vlakom*) a (d) predmetový inštrumentál (*nohou*). Inštrumentál prostriedku sémanticky súvisí s nástrojom, oba pomenúvajú to, prostredníctvom čoho možno dosiahnuť istý zámer. Vybrané exempláre inštrumentálu prostriedku a predmetového inštrumentálu (vety *l* a *m* v testovacom súbore) reprezentujú dva aspekty pohybu ako zámerne vykonávanej

[14] Vzorku tvorilo 84 vysokoškolských študentov Filozofickej fakulty PU v Prešove odboru učiteľstvo slovenského jazyka v kombinácii, jazykovo-komunikačných štúdií a masmediálnych štúdií. Jednotlivé položky grafu predstavujú absolútny počet preferencií, ktoré subjekty výskumu prisúdili jednotlivým exemplárom inštrumentálu. Uvádzame spoločný graf pre všetkých používateľov slovenčiny, medzi študentmi slovenského jazyka, ktorí už absolvovali skúšku z morfológie, a preferenciami študentov ostatných odborov nie je nijaký rozdiel.

činnosti s cieľom dosiahnuť premiestnenie prostredníctvom niečoho (*cestovať vlakom*) a premiestnenie niečoho vlastnou, aktívnou činnosťou (*pohnúť nohou*).

Kategória „inštrumentál“ reprezentuje ten typ kategórií, ktoré síce samy osebe majú jasne vymedzené hranice, avšak ako dokumentuje subjektívne hodnotenie exemplárov tvoriacich jej náplň, hodnotiace úsudky vo vzťahu k prototypu majú (po dvoch najviac preferovaných exemplároch) jemne odstupňovanú škálovitú povahu.

Zhruba 30 – 20 % používateľov slovenčiny medzi preferovanými podobami inštrumentálu uvádza rozličné typy kvalifikačného inštrumentálu:

e) spôsobu (*zareagovať pokojným hlasom*);

f) charakteristickej vlastnosti *(doska posypaná hladkou múkou*);

g) zreteľa (*známy svojou prózou*) a

h) prísudkový inštrumentál (*bol geniálnym skladateľom*).

Ostatné exempláre inštrumentálu predstavujú z hľadiska hodnoty, akú im prisudzujú nositelia slovenčiny, periférium v internej štruktúre kategórie inštrumentál. Spoločným menovateľom všetkých exemplárov z periférie kategórie je to, že inštrumentálom sa označuje vo vzťahu k deju externý činiteľ (pôvodca, príčina, miestne a časové okolnosti, sprievodná substancia, ktorou sa dopĺňa/opatrí iná primárna entita). Minimálne až žiadne preferencie používatelia uplatnili vo vzťahu k hodnoteniu miery deja a v prípade inštrumentálu dejových abstrákt:

i) inštrumentál pôvodcu (*schváliť parlamentom*);

j) príčiny (*ohroziť prívalovou vlnou*);

k) inštrumentál miesta (*pretekať novým korytom*);

l) obsahový inštumentál s významom „opatriť/doplniť niečo niečím“ (*prerušovať prejav búrlivým potleskom*);

m) inštrumentál rovinovej pozície (*pod stromom*);

n) inštrumentál času *(nočnou hodinou*);

o) inštrumentál miery (*tiekli prúdom*);

p) adnominálny inštrumentál s dejovým abstraktom (*krádež vlámaním*);

r) výsledkový inštrumentál s dejovým abstraktom (*vybuchnúť škodoradostným smiechom*).

Kým z lingvistického hľadiska sa za primárne pokladajú významy miesta, času, nástroja, prostriedku, pôvodcu, príčiny a zreteľa (Miko, 1966, s. 185), z hľadiska používateľov jazyka sa uplatňujú stupne typickosti na škále, zobrazujúcej internú štruktúru exemplárov inštrumentálu od prototypu po periférne exempláre:

sociatívnosť	*nástroj*	*prostriedok a predmet súvisiaci s pohybom*	*kvalifikačné významy reprezentujúce inherentnú kvalitu deja*	*externé okolnosti deja*	*abstraktné významy (miery a dejových abstrákt)*

Schéma č. 1: Stupne typickosti v internej štruktúre inštrumentálu z hľadiska nositeľov slovenčiny

3.2 Výsledky kvalitatívneho výskumu osvojovania si inštrumentálu v ranom veku

Na overenie hodnoty exemplára kategórie (Goodness-Of-Examplar; cit. podľa Kyseľovej a Ivanovej, 2013, s. 86) sa používa i poradie, v akom si deti osvojujú jednotlivé členy kategórie. Výskum osvojovania si pádu u detí hovoriacich po slovensky ukázal, že do troch rokov sa v rečovej produkcii intaktných detí objavia všetky pádové tvary, avšak len niektoré sémantické konkretizácie pádov. Preferenčne si dieťa v útlom veku osvojuje tie sémantické konkretizácie pádov, ktoré patria do niektorej zo štyroch sémantických kategórií: predmetovosť, lokalizovanosť, sociatívnosť a prospechovosť (Kesselová, 2014). Inštrumentál ako polyfunkčný pád „zasahuje" do troch z nich:

a) sociatívnosť (sociatívny inštrumentál),

b) predmetovosť (nástrojový a prostriedkový inštrumentál) a

c) lokalizovanosť (rovinovopozičný inštrumentál).

Inštrumentál sa v rečovej produkcii dieťaťa hovoriaceho po slovensky neobjavuje samostatne. Z pozorovania prehovorov detí v prirodzenom prostredí nevyplynulo, že by mal svoje stabilné chronologické poradie medzi dvoma inými pádmi, hoci sa v doterajšej literatúre pádový vývin takto predstavuje (Gvozdev, 1961; Pačesová, 1979). Inštrumentál sa prvý raz objavuje simultánne, vo zväzkoch s inými tzv. periférnymi pádmi. U každého zo sledovaných detí sme ho pozorovali v odlišnom čase, frekvencii a poradí. Na druhej strane, v osvojovaní si inštrumentálu jestvujú interindividuálne zhody, a to v podobe prednostne osvojovaných pádových významov, spoločných v longitúdach všetkých troch sledovaných detí.

Primárne sa u detí osvojujúcich si slovenčinu utvára sociatívny inštrumentál, a to najskôr ako prostý pád (okolo 21. mesiaca). Prvé predložkové tvary inštrumentálu zaznamenávame v prehovoroch všetkých skúmaných detí až po druhom roku (od 26. do 30. mesiaca). Sociatívnym inštrumentálom sa pomenúva kontakt s blízkymi osobami (*dedom, babou, mamou, tatom, ujom, s Miškom, s babou Ľubou*), pragmaticky realizovaný spočiatku v odpovediach na otázku (*s kým si bol/pôjdeš?*), neskôr vo výzvach, návrhoch alebo želaniach dieťaťa orientovaných na spoločnú aktivitu s blízkou osobou.

V čase utvárania prvých tvarov sociatívneho inštrumentálu zaznamenávame v prehovoroch detí aj prvé prejavy sociatívnosti vyjadrené operátorom *aj*. V dialógu ide o uvádzaciu partikulu s pripájacou funkciou, ktorou dieťa k replike dospelého pripája prehovor, manifestujúci spolupatričnosť s najbližším sociálnym okolím (matka: *mamka má klobúčik* – dieťa: *aj Janka*; matka: *tu budem hajať* – dieťa: *aj ja chcem tu hajať*), prípadne spolupatričnosť blízkych a dieťaťu známych osôb navzájom (matka: *to bude pre Paľka* – dieťa: *aj pre Romanku*). Sociatívny inštrumentál a operátor *aj* sa vyvíjajú simultánne ako gramatický a lexikálny prostriedok so spoločnou funkciou: pomocou jazyka demonštrovať sociálnu blízkosť, príslušnosť k niekomu, kto zabezpečuje fyzické potreby i potrebu patriť niekam, uspokojuje pocit bezpečia, ochrany, partnerstva a napĺňa potrebu komunikačného a sociálneho kontaktu, vrátane hry. Prvý sociatívny inštrumentál u troch sledovaných detí registrujeme v rozpätí 21.–25. mesiaca, prvé operátory *aj* s funkciou vyjadriť sociatívnosť v 22.–27. mesiaci.

Výklad sociatívneho inštrumentálu v tejto štúdii sa podstatne odlišuje od interpretácie J. Pačesovej (1979, s. 119–120). Autorka pokladá predložku *s* vo vývine reči dieťaťa osvojujúceho si češtinu za okrajovú, pretože dieťa raného veku preferenčne používa parataktické spojenia s plurálom slovies (*tatínek a maminka šli*, nie *tatínek s maminkou šel*). Preferencia parataktického spojenia s plurálom sa objasňuje tým, že vzhľadom na neutralizáciu rodu a generalizáciu koncovky v pluráli je takýto tvar pre dieťa jednoduchší (porov.: *maminka s tatínkem šla* oproti *maminka a tatínek šli*). Tento výklad podľa môjho

názoru preceňuje systémovo-štruktúrny a z neho odvodený ontogenetický výklad, ale celkom zanedbáva hľadisko reálneho používania jazyka dieťaťom. Otázkou je, či jednoduchosť hodnotená zo systémovo-štruktúrnej pozície je skutočným motívom na preferenčné používanie „jednoduchšej“ syntaktickej konštrukcie. Akokoľvek sa to môže zdať nepravdepodobné, parataktické spojenia dvoch substantív typu *A a B* sú v tranksriptoch všetkých troch detí v rozpätí od prvého slova po 36. mesiac zastúpené minimálne a ak sú, majú zjavný vzťah k reprodukcii textu alebo k iterácii repliky dospelého (*psíček a mačička boli v domčeku* – úryvok z reprodukcie; *chlapček a dievčatko, ovečka a baran* – odpoveď na otázku *Čo budeš spievať?, Bob a Bobek* – odpoveď na otázku *Ako sa volali?*; *vlajočka a zástavka* – iterácia repliky dospelého). U jedného z detí úplne prevláda asyndetické hromadenie substantív typu *tu je baba dedo*; *baba Anna dedo Števo tam*; *Simonka, Paťko spadli*; *sme spadli Stanka, ja, Miška*; *tu je sloník macko*; *tu mama, tu tato* (pomenúvanie obrázkov). V prehovoroch jedného z detí sa v transkriptoch z celého skúmaného obdobia vyskytla jediná koordinatívna syntagma so spojkou *a*, avšak ani tá nie je sémanticky rovnocenná s konštrukciou s predložkou *s* (*kečup a pivo*).

Napriek minimálnemu až raritnému výskytu koordinatívnej syntagmy so spojkou *a* každé zo sledovaných detí používa tvar sociatívneho inštrumentálu. To pokladáme za dôkaz, že produkcia hypotaktického spojenia *A s B* nie je priamo podmienená „jednoduchšou“ parataktickou konštrukciou *A a B,* neutvára sa na jej báze. Podľa môjho názoru je sociatívny inštrumentál vývinovo spätý s operátorom *aj* (nie *a*), a to spoločnou sémou sociatívnosti, motivovanou mimojazykovým správaním vyplývajúcim zo základnej podmienky psychického aj fyzického prežitia dieťaťa – potrebou byť s niekým. Okrem toho podľa výskumu pragmatických funkcií Niniovej a Snowovej (1996, s. 67–69) majú prvé detské výpovede dva základné interakčné ciele: zapojiť sa do komunikácie ako rovnocenný partner a zabezpečiť si pocit vzájomnosti a blízkosti. Preferenciu sociatívneho inštrumentálu (inštrumentálu partnerstva, termín J. Vaňka 2010, s. 305) pokladáme za priemet pragmatiky do gramatiky, ako aj za prejav spätosti verbálneho a neverbálneho správania človeka.

Druhú prednostne osvojovanú sémantickú konkretizáciu predstavuje inštrumentál nástroja a prostriedku. V ranom veku sa primárne tvorí zo substantív z týchto sémantických okruhov:

a) nástroje používané pri príprave a konzumácii jedla, pri opravách, pri aktivitách dieťaťa a pri imitáciách aktivít dospelých (*nožom, vidličkou, lyžičkou, čajníkom, vysávačom, lepidlom, kladivkom, palicou, opaskom, farbou, farbičkou, fixkou, gumou, kolieskom, vrchnákom, masťou*);

b) prostriedky slúžiace na premiestňovanie (*autom, vláčikom, autobusom, lietadlom, traktorikom*).

Predpokladáme, že produkcii inštrumentálu prostriedku/nástroja predchádza kognitívna koordinácia cieľa a prostriedku na jeho dosiahnutie, a to v podobe skúsenosti so svetom vecí. Podľa konceptu vývinovej psychológie J. Piageta a B. Inhelderovej (1997, s. 18–20) v senzomotorickom štádiu (trvá do 18.–24. mesiaca) pozorujeme zdokonalenie praktickej inteligencie. Vo 4. štádiu senzomotorického obdobia (9.–12. mesiac) sa rozvíja hľadanie a skúmanie prostriedkov, ako dosiahnuť objekt, ktorý je príliš ďaleko, alebo objekt, ktorý „zmizol“ pod bielizňou (dieťa skúma možnosti chytiť ruku dospelého a nasmerovať ju na žiadaný objekt alebo nadvihnúť látku, ktorá zakrýva objekt). Podľa J. Piageta a B. Inhelderovej (op. cit.) sa koordinácia cieľa a prostriedkov obnovuje v každej nepredvídanej situácii (inak by sme nemohli hovoriť o inteligencii), avšak použité prostriedky sa čerpajú z už známych asimilačných schém (napríklad situácia „zmiznutia“ objektu je vždy nová, ale uchopenie a premiestnenie látky zakrývajúcej objekt zodpovedá zvykovej schéme). V 5.

štádiu senzomotorického obdobia (okolo jedného roka) sa k predchádzajúcim spôsobom správania pripája ďalšia dôležitá reakcia: hľadanie nových prostriedkov na základe diferenciácie známych schém (napríklad dieťa si pritiahne predmet ťahaním podložky, na ktorej je umiestenený). Na konci senzomotorického obdobia sa dieťa stáva schopné nájsť nové prostriedky, a to „nielen tápaním, ale zvnútornenými kombináciami, ktoré vyúsťujú do náhleho pochopenia alebo vhľadu“ (Piaget – Inhelderová, 1997, s. 19).

V charakteristike kognitívneho vývinu v posledných troch štádiách senzomotorického obdobia sa zvýrazňuje hľadanie a zdokonaľovanie prostriedku, slúžiaceho na dosiahnutie zámeru. Predpokladáme, že ide o kognitívnu prerekvizitu nevyhnutnú na jazykové uchopenie prostriedku deja, ktoré sa u troch pozorovaných detí objavuje od 21. do 25. mesiaca, teda v období bezprostredne nadväzujúcom na senzomotorické štádium, v ktorom sa podľa J. Piageta hľadanie prostriedkov, ako dosiahnuť zámer, intenzívne vyvíja. Vývin inštrumentálu prostriedku/nástroja poskytuje doklad o tom, že osvojovanie si inštrumentálu súvisí so skúsenosťou, získanou v manipulácii s vecami, že reč a kognícia sa spolutvárajú.

Treťou sémantickou konkretizáciou pozorovanou v ranom veku u detí osvojujúcich si slovenčinu je rovinovopozičný inštrumentál. Je súčasťou komplexu jazykových prostriedkov orientovaných na pomenúvanie priestorových vzťahov. Pozičný inštrumentál otvára novú etapu vo vývine priestorových vzťahov tým, že po deikticko-adverbiálnej a kontaktovopredložkovej fáze predstavuje zvrat v náhľade na priestor. Posun od lexikálnych prostriedkov k pádovým tvarom substantív so sebou nesie zmenu vzťažného bodu. Poloha alebo smerovanie sa nepomenúva už len vzhľadom na stred, ktorým je dieťa samo osebe, ale vzhľadom na priestorový kontakt s vnútrom alebo povrchom inej veci. Pozičné predložky prinášajú nóvum v tom, že situujú objekt v priestore vzhľadom na pozíciu iného objektu v priestore. Z možných pozičných priestorových vzťahov (Horák, 1989, s. 167–183) do troch rokov registrujeme dva typy: (a) smerovú pozíciu (*k tatíkovi*) a ojedinele aj (b) rovinovú pozíciu s preferenciou spodnej roviny, ktorá je v zornom poli dieťaťa (*pod postieľkou, pod stromom, pod stolom*). Ostatné predložky rovinovej pozície sme aj v prehovoroch dieťaťa s najvyšším stupňom komunikačnej kompetencie zaregistrovali ešte zriedkavejšie, a aj to len v imitácii replík (*nad fľaškou* [zo spojenia *tanec nad fľaškou*]; *za košom*).

Poznatky o vývine inštrumentálu v ranom veku získané na báze záznamov z autentickej komunikácie troch detí možno uzavrieť takto. Vývin inštrumentálu dokumentuje jazykovú reprezentáciu dvoch aspektov správania sa človeka, ktorých vývin tiež prebieha súbežne. Ide o symbiózu poznávacieho a afektívneho aspektu, ale aj o dvojakú skúsenosť dieťaťa – skúsenosť so zaobchádzaním s vecami a sociálnu skúsenosť. Obe predstavujú súradnice, v ktorých sa utvára jazykové správanie dieťaťa ako súčasť správania sa vôbec.

Preferencia sociatívneho inštrumentálu spomedzi ostatných významových konkretizácií tohto pádu má podľa mojej mienky korene v prirodzenej ľudskej potrebe byť s niekým, kto zabezpečuje fyzické potreby i potrebu patriť niekam, či poskytuje možnosť prekonať vlastné limity, a tak dosiahnuť svoj cieľ. Preferencia inštrumentálu nástroja/prostriedku pramení zo skúsenosti nadobudnutej v činnosti s predmetmi a v nevyhnutnosti skoordinovať vlastný cieľ s nástrojom alebo prostriedkom na jeho dosiahnutie. Preferenčné pádové špecifikácie inštrumentálu poskytujú jazykové svedectvo o tom, že „[s]oučásti světa jsou spatřovány primárně z hlediska smyslu, který mají pro člověka, každá věc je v naivním pohledu především nástrojem k uspokojování lidských potřeb – má (většinou praktický) účel“ (Vaňková, 2005, s. 55). Okrem týchto dvoch pádových významov sa v ranom veku objavuje rovinovopozičný inštrumentál, avšak ten je z hľadiska frekvencie, chronologického času prvého výskytu i lexikálnej diverzity periférnym členom kategórie inštrumentál. Inými slovami, priestorové vzťahy patria síce k dominantným reláciám raného veku, avšak ich dominantným jazykovým prostriedkom nie sú gramatické tvary inštrumentálu (Kesselová,

2014).

3.3 Výsledky kvantitatívneho výskumu osvojovania si inštrumentálu v ranom veku

Analýza komunikácie troch detí vyvoláva otázku, či výsledky majú širšiu platnosť, resp., do akej miery a v čom zachytávajú individuálny vývinový rozptyl. Na jednej strane sa uznáva prítomnosť všeobecného v jednotlivom, a to v podobe idey, že vývin reči môže byť v závislosti od okolia spomalený alebo urýchlený, v zásade však každé dieťa prechádza rovnakým sledom vývinových zmien: ide teda o vývin univerzálny (Šebesta, 1999, s. 35). Na druhej strane však metodológia kvalitatívneho výskumu upriamuje pozornosť na to, že výsledky kvalitatívneho výskumu nie sú vhodné na štatistickú inferenciu a objektivizácia výsledkov vyžaduje kvantitatívnu verifikáciu.

V našom prístupe dopĺňame kvalitatívne získané dáta o kvantitatívnu analýzu. Predstavujú ju výsledky rodičovskej reflexie gramatického vývinu prostredníctvom Testu komunikačných schopností II. Do gramatického subtestu boli zaradené tri reprezentanty inštrumetálu (na základe hypotézy skonštruovanej kvalitatívnym prístupom, pozri 3.2). Výsledky rodičovskej diagnostiky produkcie troch vybraných exemplárov inštrumentálu od 17. do 36. mesiaca podávajú grafy č. 2–5.

Vývin sociatívneho inštrumentálu[15] a inštrumentálu nástroja/prostriedku[16] má veľmi podobný priebeh (graf 2 a 3):

a) percentuálny podiel detí, ktoré príslušný pád produkujú na začiatku sledovaného obdobia (17. mesiac), predstavuje približne 5 %;

b) okolo druhého roka (23. a 24. mesiac) oba pády produkuje polovica detí zo skúmanej vzorky 1 065 detí;

c) na konci pozorovaného obdobia (v troch rokoch) oba pády podľa rodičovského hodnotenia produkuje takmer 90 % detí.

Tieto údaje zo strany rodičov dokumentujú, že predovšetkým sociatívny inštrumentál a po ňom inštrumentál nástroja/prostriedku patria do najužšieho jadra preferenčne osvojovaných pádov v ranom veku. Naopak, rovinovopozičné inštrumentály s prepozíciami *pod – pred, za*[17] (podobne ako v kvalitatívnom výskume) predstavujú periférne exempláre inštrumentálu raného veku:

a) na začiatku sledovaného obdobia ich rodičia nepotvrdzujú vôbec;

b) polovica detí zo vzorky ich produkuje v 27. mesiaci (*pod*) a 33. mesiaci (*pred, za*);

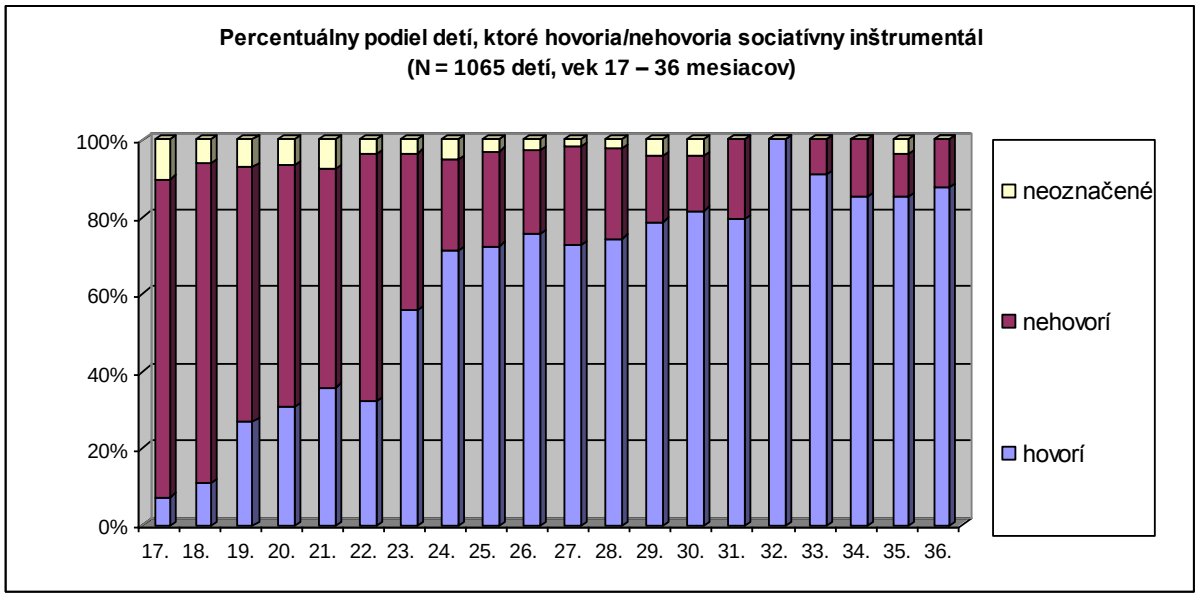
c) na konci pozorovaného obdobia (v troch rokoch) inštrumentál spodnej roviny registruje 70 % a inštrumentál predo-zadnej roviny 60 % rodičov. Je nevyhnutné dodať, že pri kvantitatívnom výskume rodič registruje len prítomnosť/neprítomnosť gramatického tvaru. Minimálnu lexikálnu diverzitu a frekvenciu pozičného inštrumentálu ukázal kvalitatívny výskum.

---

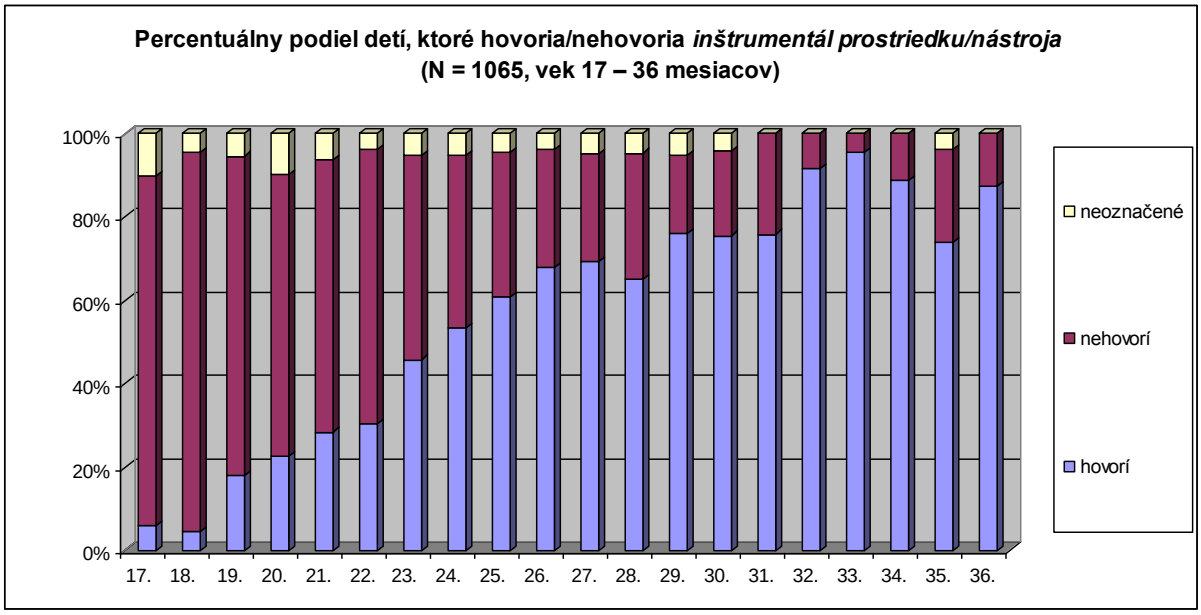
[15] Overuje sa otázkou: Ak sa dieťaťa spýtate *S kým sa dieťa hralo?* odpovie napríklad ***s tatom, s mamou…***

[16] Overuje sa otázkou: Ak sa dieťaťa spýtate *Čím niečo robíme?* alebo *Ako pôjdeme?* odpovie dieťa napríklad *servítk**ou**, vysávač**om**, lyžičk**ou**… autobus**om**, vlak**om**, aut**om**...*

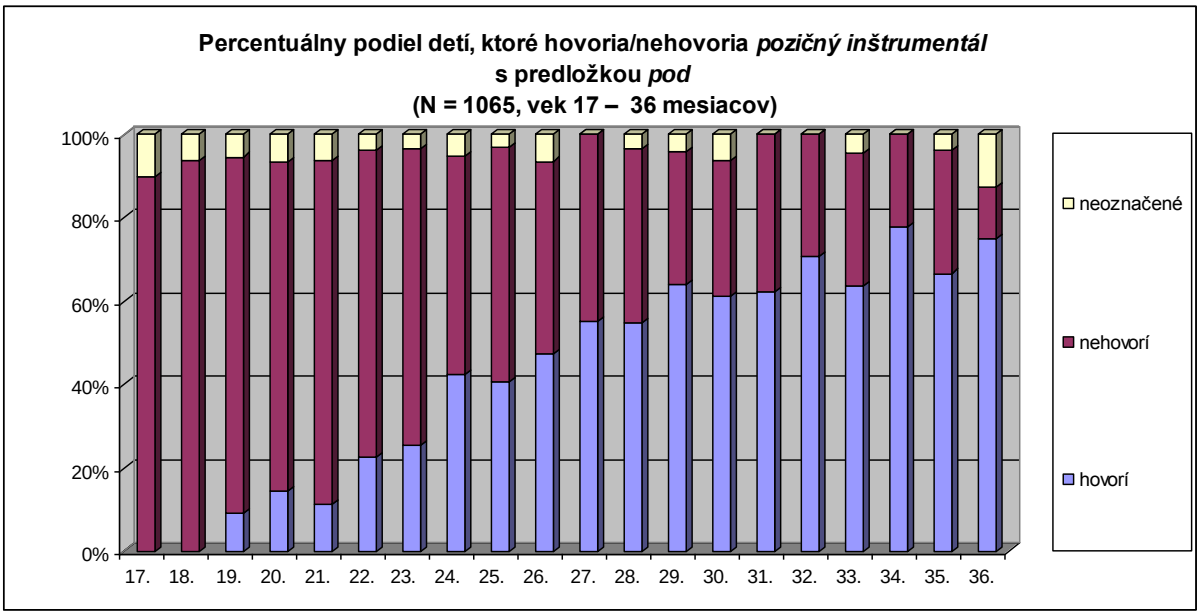
[17] Overujú sa otázkami:
Ak sa dieťaťa spýtate *Kde je lopta?* odpovie dieťa napríklad ***pod** postieľk**ou**, **pod** strom**om**, **pod** stol**om**…*
Keď Vaše dieťa hovorí, kde sa nachádzajú veci, používa slová ***pred** a **za**?*



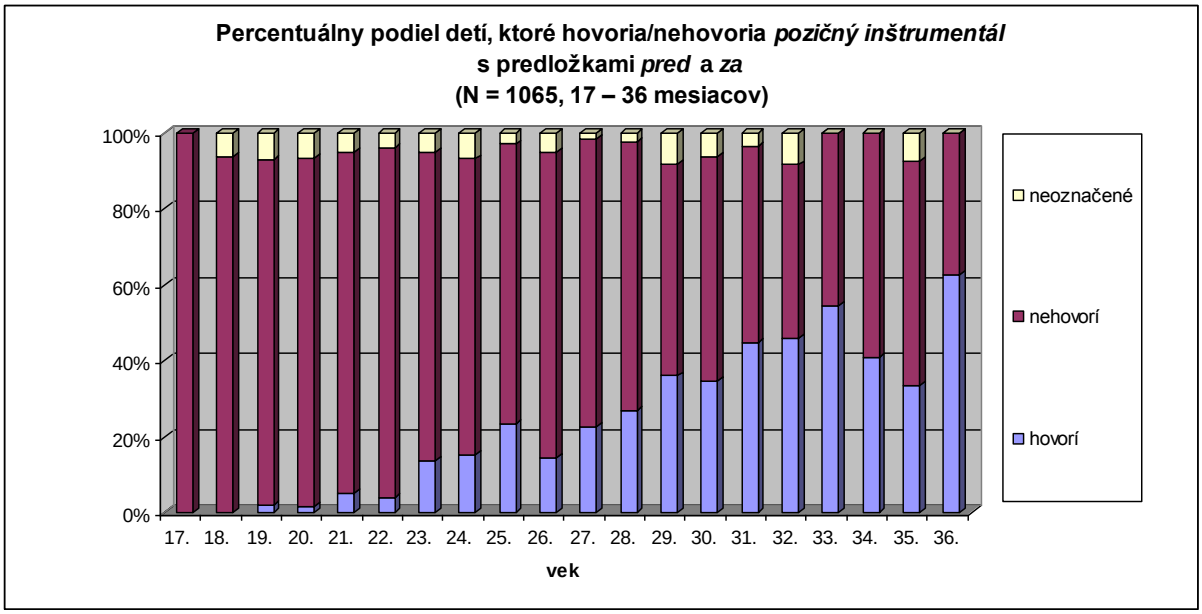
Graf č. 2: Vývin sociatívneho inštrumentálu
v období 17–36 mesiacov u detí osvojujúcich si slovenčinu



Graf č. 3: Vývin inštrumentálu prostriedku/nástroja
v období 17–36 mesiacov u detí osvojujúcich si slovenčinu



Graf č. 4: Vývin pozičného inštrumentálu s prepozíciou *pod*
v období 17–36 mesiacov u detí osvojujúcich si slovenčinu



Graf č. 5: Vývin pozičného inštrumentálu s prepozíciou *pred* a *za*
v období 17–36 mesiacov u detí osvojujúcich si slovenčinu

4 Záver

Výsledky štúdie dokumentujú, že teóriu prototypu možno aplikovať nielen na skúmanie lexikálneho, ale i pádového významu. Kým na jednej strane sa systémovo-štruktúrny pohľad na pádovú kategóriu opiera o distribúciu vlastností binárnych protikladov vymedzených lingvistom (v prípade inštrumentálu napr. periférnosť, aktívnosť a nepartitívnosť; Oravec, 1988, s. 45), na druhej strane prototypová teória ráta s uplatnením hodnotiaceho pohľadu zo strany používateľa jazyka a jeho prirodzeného vnímania nerovnakej reprezentatívnosti jednotlivých pádových významov patriacich do spoločnej kategórie.

Pomocou kombinácie troch metód (experimentálna diagnostická metóda pre dospelých nositeľov slovenčiny, kvalitatívny výskum detských prehovorov a kvantitaívny výskum dát z rodičovského hodnotenia vývinu reči) sme zisťovali, ako je interne štruktúrovaná kategória „inštrumentál“ v jazykovom vedomí 84 dospelých používateľov slovenčiny, 3 detí raného veku osvojujúcich si slovenčinu a 1 065 rodičov hodnotiacich vývin reči svojich detí.

Výsledky všetkých troch procedúr na overenie hodnoty tzv. Goodness-Of-Examplar vedú k rovnakému výsledku: pre dospelých používateľov slovenčiny je najľahšie identifikovateľným a typickým exemplárom sociatívny inštrumentál; rovnako v ranom vývine reči je najskôr produkovaným pádovým významom, čo potvrdzuje kvalitatívna aj kvantitatívna metóda výskumu. Nástrojový a prostriedkový inštrumentál, ktorý sa v štruktúrnom pohľade javí ako primárny, vykazuje vo všetkých troch metódach nižší stupeň typickosti.

Status sociatívneho inštrumentálu (inštrumentálu partnerstva) ako prototyového člena kategórie inštrumentál korešponduje s názorom na historický vývin inštrumentálu. „Funkcie inštrumentálu sa podľa výskumov pravdepodobne vyvinuli z komitatívu (Narrog, 2011, s. 599), ktorého jadrový význam je sprevádzanie/sprievod (Stolz – Stroh – Urdze, 2011, s. 602).“ (cit. podľa M. Kyseľovej, 2014, s. 260).

H. Narrog (2010, s. 233–254), ktorý pri výskume vzťahov medzi čiastkovými významami inštrumentálu na vzorke 200 jazykov, zohľadňujúc i poznatky z diachrónneho výskumu inštrumentálu, využíva metódu sémantického mapovania. Pomocou nej zobrazuje smerovanie a vzťahy významových extenzií, pričom uvažuje o dvoch východiskových bodoch funkčno-sémantickej siete inštrumentálu:

a) komitatív s významom spoločníka (čo je v našom ponímaní sociatívny inštrumentál) a

b) z neho derivovaný význam nástroja (ktorý sa v našom výskume z hľadiska prototypovej štruktúrovanosti radí na druhé miesto škály).

Štúdia dokumentuje i to, že výsledkom pozorovaní ranej ontogenézy nie je len samotné poznanie vývinu detskej reči, ale i príspevok k opisu prototypovo štruktúrovaných kategórií a k takému výkladu jazyka, ktorý je kompatibilný s procesom osvojovania si jazyka a jeho prirodzeného používania. A na tomto mieste sa otvára nová inšpirácia i pre výklad materinského jazyka v škole.

Literatúra:

DOLNÍK, J. *Lexikológia*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003, s. 27–41.

GVOZDEV, A. N. *Voprosy izučenija detskoj reči*. Moskva: Izdateľstvo APN RSFSR, 1961. 472 s.

HORÁK, E. Východiská pre konfrontáciu predložkového systému slovenčiny s inými jazykmi. In *Studia Academica Slovaca*. 18. Bratislava: Alfa, 1989, s. 167–183.

KAPALKOVÁ, S., SLANČOVÁ, D., BÓNOVÁ, I., KESSELOVÁ, J., MIKULAJOVÁ, M. *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov, 2010. 110 s.

KESSELOVÁ, J. *Funkčno-sémantická kategória relačnosť v ranej ontogenéze reči dieťaťa hovoriaceho po slovensky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2014, s. 51–82. URL: http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kesselova5.

KYSEĽOVÁ, M. *Valencia procesných slovies v slovenčine*. Dizertačná práca.

(nepublikovaná). Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2014, s. 259–265.

KYSEĽOVÁ, M., IVANOVÁ, M. *Sloveso vo svetle kognitívnej gramatiky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2013, s. 85–108.

MIKO, F. *Rod, číslo a pád podstatných mien*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV, 1962. 256 s.

MIKO, F. Pádové tvary podstatných mien. In *Morfológia slovenského jazyka*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1966, s. 151–193.

NARROG, H. A diachronic dimension in maps of case functions. *Linguistic Discovery* 8.1 (2010): 233–254. URL: <http://www.eva.mpg.de/lingua/conference/07-SemanticMaps/pdf/narrog.pdf [cit. 2014-21-12].

NARROG, H. Varieties of Instrumental. In Malchukov, Andrej & Andrew Spencer (eds.) *The Handbook of Case*. Oxford: Oxford University Press, 2011, s. 593–600.

NINIO, A., SNOW, C. E. *Pragmatic Development*. Boulder – Oxford: Westview Press, 1996. 240 s.

ORAVEC, J., BAJZÍKOVÁ, E., FURDÍK, J. *Súčasný slovenský spisovný jazyk. Morfológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988, s. 44–47.

PAČESOVÁ, J. *Řeč v raném dětství*. Spisy Univerzity J. A. Purkyně. Brno: Filozofická fakulta, 1979. 170 s.

PIAGET, J., INHELDER, B. *Psychológia dieťaťa*. Bratislava: Vydavateľstvo SOFA, 1997. 141 s.

STOLZ, T., STROH, C., URDZE, A. Varieties of comitative. In *The Oxford Handbook of Case*. Eds. A. Malchukov, A. Spencer. New York: Oxford University Press, 2011, s. 601–608.

ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Univerzita Karlova a Nakladatelství Karolinum, 1999. 157 s.

ULIČNÝ, O. *Instrumentál v struktuře české věty*. 2. vydání. Praha: Univerzita Karlova a Nakladatelství Karolinum, 2000. 166 s.

VAŇKO, J. Fixátory dependencie. In *Morfologické aspekty súčasnej slovenčiny*. Ed. J. Dolník. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV, 2010, s. 302–315.

VAŇKOVÁ, I. Jazykový obraz světa. In Vaňková, I., Nebeská, I., Saicová Římalová, L., Šlédrová, J. *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Univerzita Karlova, 2005, s. 46–59.

THE PROTOTYPE EFFECT AND THE CASE ACQUISITION (EXAMPLE OF THE INSTRUMENTAL CASE)

Summary:

The study tries to answer the question of what is the internal structure of “instrumental” category in Slovak language users. The study inspired by the prototype theory, states that not every member of a category is perceived as equally representative. To verify the value of “instrumental” category examples, three methods are used: evaluation of the case meanings by adult speakers, research of language development and evaluation of language development

by parents. All three methods provide consistent results. The sociative-instrumental (comitative) is the prototype, instrumental of instrument is perceived as less common. This finding corresponds with the results of foreign comparative studies, according to which comitative-instrumental domain are taken as starting points, even from diachronic approach.

Key words:

Prototype, prototype effect, language acquisition, Slovak language

Kontakt:
prof. PaedDr. Jana Kesselová, CSc.
Inštitút slovakistických, mediálnych a knižničných štúdií
Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
jana.kesselova@unipo.sk

VÝCHOVNÉ MOŽNOSTI SÚČASNEJ SLOVENSKEJ LITERATÚRY PRE DETI

Eva VITÉZOVÁ

Význam slovesného umenia pri výchove mladej generácie spočíva v tom, že sprostredkúva v umeleckých obrazoch tvorivé kontakty so skutočnosťou, aktivizuje citový život človeka a zúčastňuje sa na formovaní jeho estetického cítenia. Literatúra pôsobí na človeka komplexne, a to od zmyslového poznávania cez predstavy a fantáziu, city a vôľu až po intelekt. V rámci detskej literatúry vystupujú do popredia i ďalšie špecifické významové ekvivalenty, ktoré najmä v osobnom rozvoji dieťaťa zohrávajú pozitívnu úlohu (socializácia dieťaťa, rozvíjanie jazykovej kultúry, schopnosť uvedomovať si životné skúsenosti atď.). Základným cieľom všetkých snáh výchovných a vzdelávacích aktivít na prvom stupni základnej školy by malo byť podnecovanie čitateľských motivácií, príprava dieťaťa na to, aby sa stalo kultúrnym čitateľom, schopným orientovať sa vo svete kníh, uvedomene a s náležitým rozhľadom vyberať si knihu na čítanie, hodnotiť ju, rozvíjať svoj literárny vkus a vlastné literárne záujmy, samostatne a tvorivo sa zbližovať s literárnym dielom. Literatúra sprevádza človeka celý život. Má vysoký podiel na formovaní jeho vedomia, sprostredkúva mu poznatky o ľuďoch, o svete, o skúsenostiach a poznaní predchádzajúcich generácií, obohacuje obrazotvornosť, citový život človeka, formuje jeho životný postoj a názory.

Detská kniha je jedným zo základných činiteľov podieľajúcich sa na výchove dieťaťa. Jej vplyv na výchovu dieťaťa v mladšom školskom veku je nepochybne väčší než u starších dorastajúcich čitateľov. Vyplýva to zo špecifických osobitostí žiakov mladšieho školského veku – z tendencie napodobňovať isté príťažlivé vzory, z predpokladov stotožňovať sa s literárnymi postavami, z rýchleho rozvoja myslenia a reči, z neobyčajnej hravej činorodosti, z emocionálnej citlivosti, z túžby experimentovať, objavovať, z intenzity v poznávaní a prežívaní sveta.

Podmienkou kvalitného výchovného pôsobenia je dobrý text. V rámci školskej literárnej výchovy tvoria model čítania žiakov daného veku literárne texty v čítankách a v malej miere i texty v učebniciach slovenského jazyka pre prvý stupeň základných škôl. Pozornosť budeme venovať konkrétnym literárnym textom súčasnej literatúry pre deti (určeným tzv. mladšiemu školskému veku) so zameraním na ich výchovné využitie. Nazdávame sa totiž, že učiteľ prvého stupňa základnej školy nemôže vystačiť s textami, ktoré mu ponúka čítanka, ale musí byť neustále v kontakte i s aktuálnou literatúrou pre deti a mládež a poznať jej výchovné hodnoty. Ak chceme, aby dieťa dokázalo v literárnom texte objavovať skutočné estetické hodnoty, mali by sme ho dokázať nenápadne, hoci tvrdošijne k tejto hodnote orientovať. Je dôležité uvedomiť si, že detské postavy z rozprávok či príbehov zo života detí sú pre mladých čitateľov príkladom. Sú nositeľmi výchovných momentov, ktoré však môžu byť v texte viac alebo menej skryté.

V procese usmerňovania a riadenia čítania detí na 1. stupni základnej školy zohráva dôležitú úlohu učiteľ. Ak chce tento proces úspešne uskutočňovať, je žiaduce, aby so záujmom sledoval literárnu tvorbu pre deti a mládež, aby sa sám dokázal v nej orientovať, aby vo svojej pedagogickej práci využíval nové efektívne modely literárnej výchovy. V súčasnej literatúre pre deti, ktorá je hodnotovo, žánrovo i poetologicky veľmi pluralitným systémom, sa nám ponúka viacero zaujímavých literárnych textov, ktoré môžu využiť učitelia 1. stupňa základnej školy na literárnu výchovu.

Akými výchovnými možnosťami môže pôsobiť súčasná literatúra na deti mladšieho školského veku? Pokúsime sa nájsť a uviesť niekoľko príkladov. Najviac reprezentantov je

prítomných v próze (najmä v autorskej rozprávke, ktorá má v žánrovom spektre súčasnej slovenskej literatúry pre deti a mládež dominantné postavenie), menšiu časť tvorí poézia, ktorá je v súčasnej pôvodnej tvorbe pre deti častokrát v pozícii osihotenca.

Slovenská literatúra pre deti v 90-tych rokoch 20. storočia a i v úvode nového tisícročia mala svoje ťažisko predovšetkým v autorskej rozprávke. Pri sústredení sa na texty autorskej rozprávky nás zaujali dva pozoruhodné tituly autora Romana Brata, a to rámcovo komponovaná rozprávková dilógia Tvrdohlavý baran (vyšla v roku 2000 a získala ocenenie Najlepšia detská kniha jari roku 2001) a Pochabý škriatok (2002).

Rozprávkové knihy Tvrdohlavý baran i Pochabý škriatok obsahujú po sedem príbehov – rozprávok. Dovedna ide teda o štrnásť rozprávok, ktoré hlavnej hrdinke Katke vyrozprávali stromy – reprezentanti konkrétnej národnej kultúry a symboly jednotlivých krajín. Samotný fakt, že médiom, ktorý rozprávky prináša, je strom, je veľmi zaujímavý a ozvláštňujúci. Stromy tvoria nielen úlohu rozprávača jednotlivých príbehov, ale vytvárajú i atmosféru krajín a kulisu k udalostiam.

V prvej knihe (Tvrdohlavý baran) sú predstavovanými stromami dub, tuja, palma, breza, javor, čerešňa, figa; v druhej knihe (Pochabý škriatok) jedľa, kaktus, moruša, olivovník, agát, kaučukovník a eukalyptus. Už z tohto výpočtu vidieť, že autor predstavuje detskému čitateľovi nielen stromy z nášho regiónu, ale i stromy exotické. Preto aj atmosféra rozprávok je niekedy „stredoeurópska“ a niekedy „svetová“. Ale nielen atmosféra. Aj postavy, ktoré rozohrávajú príbehy, korešpondujú s duchom rozprávok. V rozprávke Hrbatý toreador príbeh rozpráva tuja, strom pochádzajúci z teplých krajín, a hrdinom je toreador Pedro, v rozprávke Baba Jaga je rozprávačkou ruská breza a hrdinom rozprávky Ivanuška, kanadský javor rozpráva indiánsku rozprávku, švédska jedľa rozpráva rozprávku o škriatkoch a maďarský agát zas o Eržike a Pištovi. V oboch knihách je prítomný ešte jeden rozprávač, resp. pozorovateľ. Je ním Katkin ocko, ktorý je vždy svedkom rozprávania rozprávok, ale predtým sa musí po vypití čarovnej vody zo studničky premeniť na zvieratko – na drozda, bociana, motýľa či ježka – veď „keby stromy videli, že s malým dievčatkom prišiel nejaký dospelý, ostali by nemé“. Rozprávky takto dostávajú ďalší rozmer, no neuberá im to na zrozumiteľnosti a čare. Práve naopak, takto realizovaný princíp zdvojeného rozprávača zaujímavým spôsobom stvárňuje silu fantázie. Zaujímavou súvislosťou je fakt, že obe knižky vznikli na základe rozprávok z večerníčkového seriálu Čo videli stromy, ktorý v roku 1997 odvysielala Slovenská televízia. Prínosnosť pre pôvodnú tvorbu literatúry pre deti na Slovensku i výchovnosť Bratových knižiek možno zaznamenať vo viacerých ohľadoch. Sú to knižky po obsahovej stránke kvalitné, je v nich prítomná fantázia a posilnená je i poznávacia zložka. Prezentované sú i jednoduché životné múdrosti: „Keď má človek niečoho nadostač, neváži si to“, „Za každou márnomyseľnosťou sa plazí had ako trest“, „Ten, kto rozhadzuje, z čoho má nadbytok, môže mať o nejaký čas prázdne sýpky“. Obe knihy sa prihovárajú detskému čitateľovi kultivovaným jazykom, rozprávky nie sú ani pridlhé, ani prikrátke. Príbehy odkrývajú potrebu vzájomnej komunikácie a súzvuku medzi ľuďmi navzájom i medzi človekom a prírodou. Výtvarná stránka, ktorá pre detského príjemcu (a nielen pre detského) býva jedným z lákadiel na prečítanie knihy, je vhodným doplnkom textu. Ilustrácie Miroslava Regitku oslovia farebnosťou, sú informačne nasýtené, ale ponechávajú priestor i pre detskú fantáziu.

Poézia pre deti a mládež po roku 1989 je skôr v útlme než v rozkvete, nové knihy poézie neprinášajú nové vývinové trendy. Najširší záber poézie pre deti tvorí línia hravej imaginácie. V tejto línii tvorí napr. František Rojček, ktorého verše poznáme z knižiek Neposlušné čižmičky (1987), Veršostrojček (1989), postavme si z písmen dom (1991), Šašo v ústach (1997). Niektoré texty z uvedených publikácií sú prítomné i v čítankách

a učebniciach slovenského jazyka pre prvý stupeň základných škôl. Pre deti sú príťažlivé tým, že vychádzajú v ústrety detskej túžbe experimentovať, hrať sa, smiať sa.

V roku 2003 sa František Rojček prihovoril čitateľom mladšieho školského veku novou knihou veršov Keď sa lieta na veľrybe, ktorú Zuzana Stanislavová v štúdii Problém „pridanej hodnoty" v literatúre pre deti a mládež 2003 radí medzi to najlepšie, čo v posledných rokoch pre deti v oblasti poézie vyšlo. [18] Na tomto pozadí by sme chceli aktuálne reagovať a hľadať v tejto knihe poznávací či výchovný rozmer.

Partnerské sprisahanectvo detí a dospelých v priestore spoločných výmyslov zaznieva z prvej básne zbierky Dvaja. Väčšina veršov Rojčekovej zbierky, ako už naznačuje jej titul (Keď sa lieta na veľrybe, resp. Keď lietame na veľrybe, ako sa uvádza na vnútornej titulnej strane), má blízko k nonsensu. Do slovných hier v básňach Prekvapivé slová, Váha vstupuje detský aspekt. V básni Ocukrený cukor vyúsťuje do nonsensu založenom na hyperbole: *„Najsladší je cukor/ cukrom ocukrený!"* (s. 21). V básni Kapela je nonsens založený na logickom rozvinutí absurdného nápadu: *„Vystupuje kapela, / nestojí však zaveľa./ / Nik v nej nehrá,/ iba dýcha,/ kapela je/ príliš tichá."* (s. 27) a v Básničke o zvieratkách na jednoduchom priradení prekrútených logických súvislostí reality: *„Ovca erdží kukuk, / bú-bú sliepka sipí,/ mňaučí čviri moriak,/ prasa šteká pí-pí"* (s. 52).

Detský aspekt cítiť i za princípom obrátenej optiky nazerania (Košeľa), za nevtieravou poetizáciou a metaforizáciou reality. Evidentné je to v básni O: *„O je budík/ v abecede. / / Každé ráno/ zvoní v triede./ / Nepočujú/ ho však ľudia./ / Len písmená/ sa naň budia."* (s. 44).

Humor a dôvtip Rojčekových veršov pramení z vynaliezavého funkčného využitia jazyka. Napríklad v básni Had autor využil ako námet falošnú motivovanosť dvoch slov na základe vizuálnej podobnosti: *„V kúpeľni mám hada, mám ho celkom/ rada./ Zápasím s ním/ vo vani,/ nikdy ma však/ nezraní./ Na telo mi/ útočí,/ strieka vodu/ do očí,/ na vlasy aj/ na líca.../ Je to had?/ Nie!/ Hadica!"* (s. 9). Inokedy je hra s jazykom podložená pre deti charakteristickým prvoplánovým výkladom frazeologizmov, ich demetaforizáciou (Odvaha). Vtip vyrastá i zo situácie, zo vsadenia zvieracích postavičiek (Vodné pólo) alebo oživených predmetov (Košeľa, Ihla) do ľudského kontextu. V zbierke majú miesto i básne, ktoré súvisia s detským mudrovaním (Slnečník): *„Celý deň sa/ praží/ na horúcej/ pláži./ / Nečľapká sa/ v mori,/ preto je vždy/ chorý./ / Keby sa bol/ kúpal,/ nedostal by/ úpal"* (s. 33). Podobne detská mudrujúca logika zaznieva i z básní Nádoba bez uší a V kuchyni.

Rojček niektoré básne vystaval podľa zásad hádanky. Takáto stavba básnického obrazu konvenuje detskému mysleniu a túžbe po spoznávaní okolitého sveta. Riešenie hádanky väčšinou ponúka jej pointa. Napríklad v básni Porucha*: „Naša ihla/ nepočuje./ / Má poruchu/ sluchu?/ / Myslím, že je/ celkom zdravá./ / Má len nitku/ v uchu"* (s. 42). Hravosť, ale aj poznanie, tvorivá fantázia spojená s poznávaním reality, to sú atribúty Rojčekových veršov pre deti. Potvrdzuje nenásilný poznávací a výchovný rozmer jeho básní.

Zaujímavým znakom slovenskej (ale nielen slovenskej) knižnej produkcie určenej detským čitateľom je čoraz širšie a skoršie orientovanie sa na literatúru, ktorá nie je beletriou v pravom zmysle slova. Príkladom môže byť knižka Daniela Heviera Strašidelník (1999). Tejto publikácii môžeme dať prívlastky literatúra poučná, výchovná, návodná, diagnostická a najmä terapeutická. Najvýstižnejšie to uvádza Hevier v podtitule – Protistrašidelná knižka pre (ne)bojácne deti. Autor v nej pomáha deťom vyrovnať sa s rôznymi formami a podobami strachu učiac dieťa, že báť sa nie je nič výnimočné a škodlivé, že je to prirodzená reakcia na

---

[18] STANISLAVOVÁ, Z. Problém „pridanej hodnoty" v literatúre pre deti a mládež 2003. *Bibiana, revue o umení pre deti a mládež*, XI, 2004, č. 2, s. 8.

podnety z vonkajšieho prostredia. Dieťa si uvedomí, že strach môže byť za istých okolností aj prospešný a príjemný. Strašidelník by mali čítať spolu rodičia i deti, aby sa dozvedeli viac o svojich obavách a strachoch (lebo aj my, dospelí, máme svoje fóbie...). Hevier vychádza zo psychologických poznatkov, že keď problém konkretizujeme a pomenujeme, ľahšie sa s ním dokážeme vyrovnať; keď odhalíme a pomenujeme svoju obavu, pravdepodobne ju zvládneme. Diapazón detského strachu začína „klasickými" strašidlami, ktoré sa objavujú večer v detských izbách, pokračuje strachom príjemným hororovým, strachom zo smrti, strachom z pavúkov atď. Ponúka aj protistrašidelné cvičenia a tréningy a vysvetľuje, kedy je strach chorobou a kde hľadať pomoc. Strach je fenomén, ktorý sa v literatúre čítanej deťmi využíva už dávno. V ľudovej rozprávke – i keď primárne nebola určená deťom – je strach, strašidlá niečím, čo treba zlikvidovať a tým dospieť do idylického záveru (sedemhlavému drakovi odťať hlavy, ježibabu strčiť do pece...). Hevier deti učí vyrovnať sa so strachom, žiť s ním, lebo „máme v sebe veľa strachov, ktoré sme získali od svojich prapraprapraprapredkov... a zopár strachov nám pribudlo. Ak sa budeme pozorovať, spoznáme, čoho sa bojíme. Ak sa so svojím strachom spriatelíme, čoskoro nás začne poslúchať".

Hevier pozná súčasné dieťa, jeho záujmy, psychiku i problémy. Neustále berie dieťa ako svojho partnera – na to sme už pri Hevierovi štandardne zvyknutí. Taktiež si zvykáme, že svoje knižky si sám ilustruje a upravuje, v tomto prípade s pomocou žiakov ZUŠ Sklenárova v Bratislave. Tento fakt považujeme za jeden z ďalších výchovných momentov súčasnej literatúry.

Štandardným výchovným textom v intenciách detskej literatúry (na hodinách literárnej výchovy) sú už tradične povesti. Najmä historické povesti sú prvým spojivom detského čitateľa s národnou minulosťou. Dieťa nachádza v historickej povesti most do sveta literatúry i bránu do dejín vlastného národa. Z hľadiska školského literárneho vzdelávania je prínosná výchovná hodnota povestí, ale aj ich poznávacia a estetická výplň. Súčasné autorské spracovania povestí oscilujú medzi napodobňovaním určitého vzoru, inšpiráciou povesťovou látkou, resp. len variovaním osudov postáv alebo tzv. historického jadra v autorskom texte. Za korektného upravovateľa folklórnych predlôh považujeme v slovenských podmienkach Jozefa Melichera, ktorý pristupuje k povesti s rešpektom a so znalosťou folklóru. Jednu z povestí zo svojej knihy Od Zobora po Sitno (1998) končí týmito slovami: „Možno to nie je celkom pravda, ale ani trošku to nie je nepravda." Vystihuje nimi azda najpresnejšie zmysel a obsah pojmu povesť a zároveň naznačuje to, ako treba povesti čítať a čo v nich treba hľadať. Kniha je určená deťom a mladým ľuďom, nie však prvoplánovo, ale skôr posolstvom, ktoré je v nej zakódované. Autor má detského čitateľa neustále pred sebou, uvedomuje si, že historická povesť v zaujímavom spracovaní osloví práve dieťa s jeho prirodzenou túžbou po poznaní. Sám zostáva v polohe autentického zapisovateľa, na čo odkazuje aj podtitul Historické povesti a folklórne črty z južného Slovenska. Názov knihy aj ilustrácia na jej obálke (chlapec s jednou nohou na Sitne a s druhou smerujúcou k Zoboru) symbolicky naznačujú priestor, ktorý Melicher počas celej svojej tvorby mapoval. V siedmich tematických okruhoch využíva príležitosť zobraziť historické situácie od tých najstarších podobajúcich sa na mýty a rozprávky až po úsek novodobých dejín. V mnohých povestiach presahuje až do súčasnosti, napr. v povesti Rákociho strom pod Kákou je zmienka o strome, ktorý donedávna stál pri levickom hrade. „Ale voľakomu zavadzal. Takému, čo históriu len za babskú klebetu pokladá." Cenné a zaujímavé sú bibliografické odkazy priamo zakomponované do povestí. Záver prvej povesti Keď obor po Honte kráčal je nasledovný: „Ak neveríte, otvorte si knižku Andreja Kmeťa Veleba Sitna a zalistujte od strany 225 po 228 a potom uznáte, že som do sveta netáral." V povesti Plášťovská Čierna diera je zas odvolanie sa na kremnického archivára Michala Matunáka, ktorý písal o bojoch s Turkom. Podobných odkazov je v knihe viac. Zvyšuje sa tak vierohodnosť a autenticita napísaného. Vierohodnosť sa zvyšuje i heslami

(napr. v povesti Slovenský básnik v hontianskom väzení používa heslá z revolučných udalostí v rokoch 1848/49) a presne uvedenou chronológiou historických udalostí. Niektoré povesti „opravuje“ a podáva ich inú verziu oproti všeobecne rozšírenej, napr. povesť Tatári pod Sitnom. Nadprirodzené sily väčšinou pomáhajú dobrým ľuďom: víly pomáhajú rúcať Pustý hrad, do múrov ktorého chcel dať hradný pán zamurovať najkrajšie cerovské dievča, permoníci (banskí trpaslíci) aj Runa – Rudna (bohyňa staroslovanských rudokopov) tiež radšej pomáhajú spravodlivým a usilovným ľuďom než tým druhým.

Organickou súčasťou povestí sú piesne vhodne zakomponované do textu, resp. stručne zhrňujúce vyznenie povestí. Pozoruhodné sú príslovia a porekadlá, z ktorých niektoré sú všeobecného charakteru, napr. „nechoď s rapkáčom na zajace“ (s. 102); pre porozumenie iných je potrebné poznať text povesti, napr. „nakukol ako bláznivý Ištók do Debrecína“ (s.106). Melicher si všíma „nadčasové“ negatívne ľudské vlastnosti, napr. lakomosť (Prečo Plášťovčania nezbohatli), závisť (Runa – Rudna a permoníci), alkoholizmus (Nezabije cholera nijakého korheľa), vysmieva sa ľudskej hlúposti (Geľo a drak), oceňuje statočnosť (Skočíkova kliatba nad Esterházyovcami) a múdrosť (Najmladší hontiansky richtár). Vyznenie povesti je vždy optimistické a optimisticky končí i kniha ako celok povesťou Ako chlapček mierové posolstvo niesol.

Kniha Jozefa Melichera Od Zobora po Sitno je opatrená doložkou, v ktorej sa uvádza, že ide o vydanie odporúčané Štátnym pedagogickým ústavom v Bratislave ako doplnkové čítanie pre stredné školy. Napriek tomu, že adresnosť sa dotýka predovšetkým základných škôl, konkrétne 5. ročníka ZŠ, v ktorom sa žiaci s povesťami ako s literárnym žánrom na hodinách literárnej výchovy oboznamujú, treba uvítať takéto rozhodnutie ŠPÚ, pretože ide o knihu hodnotnú, čítavú i výchovne pôsobivú.

Zreteľné výchovno-vzdelávacie ciele sleduje ďalšia slovenská autorka literatúry pre deti, Zuzana Smatanová. Debutovala v Mladých letách knižkou Čítajte si s nami (vydala ju v spoluautorstve s Jozefom Pavlovičom v roku 1995) a v SPN vydala už samostatne knihu Prázdniny u starej mamy s doplňujúcim podtitulom Prvý bozk (1998). Kniha je určená čitateľskej skupine žiakov 4.–5. ročníka základnej školy, čiže vekovému stupňu na prelome prvého a druhého stupňa školskej dochádzky. Dieťa by už v tomto období malo byť schopné samostatne si vyberať knihy na čítanie, ale pomoc či usmernenie ešte vždy potrebuje. A práve takéto usmernenie dáva Zuzana Smatanová. V knihe Prázdniny u starej mamy prináša šestnásť príbehov, ktoré prežíva dvojica mladých protagonistov, Elenka a Jurko. Ide o príbehy zo života detí odohrávajúce sa počas prázdnin na vidieku. Vstupné vety textu naznačujú nadhľad a úsmevno-láskavý pohľad autorky na dnešné deti a život v hektickom mestskom prostredí: „Ja a môj bratranec Juro sme celkom normálne mestské decká, ale naša babička Anička hovorí, že sme chúdence, lebo sa celý rok nenadýchame čerstvého vzduchu. Babička si zaumienila, že aspoň časť letných prázdnin musíme stráviť na dedine“ (s. 9). Zjednocujúcim motívom príbehov je detská radosť zo života, spontánnosť v správaní a konaní, prešibanosť, jemnosť i drzosť, humor i vážny pohľad na svet, čiže všetky polohy a odtiene detstva . Ďalšia knižka spomínanej autorky Môj kamarát kocúrik (2001) má veľa spoločného s predchádzajúcimi dvoma knižnými vydaniami. Autorka si jej prostredníctvom otvorila ďalší vekový priestor, do ktorého sa rozhodla vstúpiť. Pokúsila sa osloviť tú čitateľskú kategóriu detí, ktorej hovoríme predčitatelia, resp. začínajúci čitatelia. Kniha vyšla v edícii Prvé čítanie, ktoré je súčasťou Klubu mladých čitateľov a v ktorej vyšli viaceré významné diela slovenských spisovateľov pre deti a mládež, napr. knižka Ľ. Feldeka Päť detektívov, R. Morica Hlupáčik s velikánskou jednotkou, J. Navrátila Belasý maják, T. Janovica Kto sa nehrá, z kola von!, D. Heviera Futbal s papučou a i. Všetkých šestnásť príbehov v knižke Môj kamarát kocúrik čerpá námet zo života štvorročného chlapca Vintalka alias Viktorka a napĺňa časový úsek dvoch rokov – po jeho vstup do školy. Zovšeobecňujúco

možno povedať, že sú koncipované ako ľudské formovanie malého človiečika a jeho vývoj, ktorý prebieha v pokojnom a harmonickom rodinnom prostredí a rušivo pôsobia a zasahujú doň len svetské problémy. Kontakt dieťaťa so svetom je u Smatanovej vedený z pohľadu detského aspektu, dieťa sa chápe ako svojbytná bytosť s bohatým vnútorným svetom, s vlastnými starosťami a problémami, ktoré prežíva samo, ale v jeho blízkosti sú dospelí ľudia, ktorí sú ochotní mu pomôcť. Kontakty s dospelými a spoločné zážitky si dieťa ukladá do vlastnej histórie a pamäti, aby ich neskôr, už ako dospelý a samostatný jedinec dokázal vhodným spôsobom využiť, spomenúť si na ne. Podoba takéhoto čítania je vhodná a potrebná práve v predčitateľskom veku, kedy sa formujú návyky a postoje sprevádzajúce človeka po celý život – či už si to uvedomuje alebo nie. Takéto knižky dokážu podnecovať čitateľský záujem v tom správnom čase a tým správnym spôsobom. Detská čitateľská zážitkovosť sa rozvinie vhodným spôsobom len vtedy, ak je príbeh komponovaný primerane štylisticky, jazykovo, myšlienkovo i esteticky.

Literárna výchova a čítanie – podľa Vincenta Šabíka – „sa iba vtedy stáva potešením, keď dostáva do hry žiakovu tvorivosť, produktívnosť, keď text a vyučovanie poskytuje šancu týmto schopnostiam, keď mu ich vyučovanie za pomoci textu otvára. Cieľom čítania nie je len oboznámenie sa s určitým obsahom, témou, látkou diela ... ale prebudenie určitých schopností, iniciovanie vedomia, nie na poslednom mieste schopnosti reflektovať skutočnosť, seba, formulovať problémy, artikulovať otázky, schopnosť produkovať pravdu“[19].

Literatúra v didaktickom šate vyvoláva permanentne diskusie o tom, či jej škola prospieva alebo jej škodí. No napriek mnohým výhradám, je podľa môjho názoru bezpochyby masových médiom, bez ktorého by bola v dnešných zložitých podmienkach literatúra odsúdená na živorenie.

Pred didaktikou literatúry vyvstali nové úlohy, aktuálne, ktoré bude musieť riešiť, aby sa odstránili chronické diskrepancie medzi praxou a teóriou, avšak v koordinácii s ostatnými vednými disciplínami. Jedným z dôležitých krokov k vyššej kvalite školskej literárnej komunikácie je likvidácia asymetrie medzi prevažujúcou poznatkovosťou a menej obsiahnutou mierou zážitkovosti a estetiky.

Zložitým procesom pri dvojstupňovej komunikácii je príjem literatúry v škole. Tá sa premieta do podoby literárnej komunikácie až neskôr dochádza k didaktickej komunikácii (učiteľ a žiak). Dôležitosť spočíva v interakcii učiteľa a žiaka prostredníctvom literárno-komunikačných vzťahov, t. j.: učiteľ, žiak, metódy, prostriedky a formy vyučovania. Na to všetko vplýva akosť textu.

Čitateľský kontext je historicky premenlivý. Tak ako sa mení doba a s ňou i literatúra, mení sa i čitateľ. Súčasný čitateľ má iné záujmy, požiadavky a i možnosti ako čitateľ v minulosti. Dynamiku vývoja školského literárneho vzdelávania spôsobujú obzvlášť požiadavky spoločnosti na výchovu a vzdelávanie mladej, súčasnej generácie. Reinterpretácia modelu, literárnovedného, by mala oživiť didaktiku literatúry. Pri výbere textov by sme mali mať tento fakt na pamäti.

Súčasný stav ukazuje, že v súčasnej dobe ešte stále nie je väčšina pedagógov schopná využívať inovácie učebných osnov, mnohým nový štátny vzdelávací program naháňa strach a majú v tejto oblasti takpovediac problémy. Z hľadiska školského literárneho vzdelávania je čítanie cieľavedomým a postupným metodickým vytváraním istej zásoby čitateľských

---

[19]ŠABÍK, V. *Literatúra pre súčasníkov*. Bratislava: Slovenský spisovatel, 1988, s. 155–156.

zvyklostí, technických a mentálnych postupov, ktoré čitateľ využíva na výchovno-vzdelávaciu a kultúrno-spoločenskú intenzifikáciu príjmu literárneho diela a v konečnej fáze na obsiahnutie komplexných čitateľských dispozícií, ktorými dokáže konkrétne literárne dielo interpretovať, čítané texty navzájom porovnávať a hodnotiť. Na hodinách čítania a literárnej výchovy by mal žiak, čitateľ dokázať nájsť živnú pôdu pre hľadanie odpovedí na otázky súvisiace s jeho vlastnou jedinečnosťou, bytosťou, s jeho vlastným indivíduom: kto som ja? čím som ja? aké mám ja miesto v živote? aký je zmysel mojej existencie? Tieto dôležité výchovné ciele je možné dosiahnuť za predpokladu prenikania cez umenie, nie mimo neho. Pre školské i mimoškolské čítanie je dôležitý správny a vhodný výber textu. Ukazuje sa, že ani gnozeologický aspekt textu nie je zanedbateľný pre žiaka. Čitateľská vitalita a preferovanie jednotlivých literárnych žánrov a druhov, čo do istej miery robí žiakom (čitateľom) problém v oblasti ich interpretácie, dokazuje, že z mnohých žiakov ZŠ sa formujú jednostranné čitateľsky orientované typy (sci-fisti, detektivkári, rozprávkari atď.). Vyplýva to z princípu vekovej ústretovosti i čitateľskej ľahostajnosti. Mnohé fakty poukazujú na to, že ani literatúra jednotlivých období nie je pre účastníkov školskej literárnej komunikácie rovnako zaujímavá, rozhodujúcou zložkou je predovšetkým kvalita daných literárnych diel, literárnych ukážok.

Na hodinách literárnej výchovy sa prostredníctvom textu zabezpečuje uplatňovanie informatívnej, inštrumentálnej (rozvíjajúcej) i formatívnej funkcie, no i funkcia estetická neostáva v úzadí. A práve táto funkcia je v súčasnej školskej praxi zneutralizovaná. Postavenie ktorejkoľvek z týchto funkcií do popredia vedie k deformácii. Dôkazom je nedávna ideologická exploatácia literárneho textu v dôsledku vývinových zvratov v modely literárnej výchovy. O škodlivosti modelu v literárnej výchove nás presviedčajú isté reziduá v školskej praxi (encyklopedizmus, ilustratívnosť, extenzívnosť), čo má za následok informatívna funkcia literárnej výchovy. Paradoxný model tvorila v minulosti formatívna funkcia, ktorá popierala špecifickosť literatúry. Literárnu výchovu považovala iba za médium poznania mimoliterárnej skutočnosti a za prostriedok ideovo-výchovného pôsobenia na žiaka.

Je pravda, že výchovnosť je imanentnou. Čitateľ vníma literárny text, kladie si otázky o prospešnosti lektúry pre jeho život, a hľadá na ne odpovede, vyplývajúce z jeho života, to je súčasťou každého jedného literárneho textu. Čitateľ by mal zhodnotiť vplyv, záporný či už kladný, na seba, mal by dielo „odobriť“ nie násilným spôsobom.

Cieľom čitateľskej výchovy je čítať a chápať všetky druhy textov cez formovanie schopnosti, vrátane umeleckých, orientovať sa na formovanie takých personálnych štruktúr čitateľa, v ktorých sa zračí jeho vyspelosť a celistvosť ako ľudskej bytosti, človeka. Tzn., že čitateľ nemá pochopiť len obsah oznámenia v texte, ale má byť aj schopný odhaliť také vlastnosti textu, ktoré význam vytvárajú. Čítanie s porozumením je jeho významnou zložkou a analýza štruktúry textu, ktorá začína piatym ročníkom základnej školy.

Ako je to s literatúrou, knihami a čítaním, ako to je s nimi v živote našich škôl? Odpoveď je vopred známa. Ukazuje sa, že niektorí žiaci majú značné problémy so zvládnutím techniky čítania i čítanie s porozumením je na vrchole nedostatkov. Zvládnutie techniky čítania je prostriedkom na to, aby žiak prenikol do deja, vedel v texte nachádzať potešenie, vedel sa v ňom orientovať a čítať ho s porozumením, či už potichu alebo nahlas. U mnohých žiakov to vyplýva z ich hyperaktivity. Tento nepriaznivý trend pretrváva predovšetkým u starších žiakov. Pretože ak žiak nevie plynulo čítať, čítanému textu neporozumie, nemôže pochopiť dej a obsah, nedokáže vniknúť do spletitosti deja, žiak (čitateľ) pociťuje odpor ku knihe, čo môže prerasť až k rezignácii ku škole a vzdelávaniu. Preto je treba zdokonaliť metodiku počiatočného čítania, netradičnými formami vedieť motivovať u žiakov záujem o knihu, o literatúru a čítanie ako také.

Literatúra:

BRAT, R. *Tvrdohlavý baran.* Bratislava: Perfekt, 2000.

BRAT, R. *Pochabý škriatok.* Bratislava: Perfekt, 2002.

HEVIER, D. *Strašidelník.* Bratislava: ASPEKT, 1999.

MELICHER, J. *Od Zobora po Sitno.* Bratislava: DONY, 1998.

ROJČEK, F. *Keď lietame na velrybe.* Bratislava: Prima Art, 2003.

SMATANOVÁ, Z. *Prázdniny u starej mamy*. Bratislava: SPN, 1998.

SMATANOVÁ, Z. *Môj kamarát kocúrik*. Bratislava: Mladé letá, 2001.

STANISLAVOVÁ, Z. Problém „pridanej hodnoty“ v literatúre pre deti a mládež 2003. *Bibiana, revue o umení pre deti a mládež*, XI, 2004, č. 2, s. 1–9.

ŠABÍK, V. *Literatúra pre súčasníkov.* Bratislava: Slovenský spisovatel, 1988.

Kontakt:

prof. PaedDr. Eva Vitézová, PhD.
Katedra slovenského jazyka a literatury PdF TU v Trnave
eva.vitezova@truni.sk

VYUŽITÍ POZNATKŮ O VIZUÁLNÍ PERCEPCI VERBÁLNÍCH A NEVERBÁLNÍCH TEXTŮ V LITERÁRNÍ VÝUCE NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Ivana GEJGUŠOVÁ

Jedním z aktuálních problémů současného školství je úroveň čtenářské gramotnosti žáků základních škol. Potřeba zkvalitnění čtenářské techniky, využívání vhodných čtenářských strategií, posilování schopnosti číst s porozuměním a efektivně komunikovat s texty různé povahy se dostaly do popředí zájmu v průběhu 90. let 20. století, tedy v době, kdy české školství začalo být konfrontováno s dosaženou úrovní vzdělávání v evropském a světovém měřítku. V opakovaně probíhajících mezinárodních výzkumech – zvláště PIRLS a PISA – se začala monitorovat úroveň znalostí a dovedností našich žáků v konkrétních etapách školní docházky.

Výzkumná šetření PIRLS jsou zaměřena na respondenty ve věku 9 až 10 let, čili na žáky 4. ročníků základních škol, u nichž se předpokládá, že si už dostatečně osvojili čtenářskou techniku a že díky jejímu zvládnutí můžou v maximální míře zaměřit pozornost na obsah čtených textů a v případně literárních textů také na jejich umělecké, estetické kvality.

Mezinárodní výzkum PISA sleduje úroveň čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti žáků v závěru povinné školní docházky, do šetření jsou zahrnováni patnáctiletí žáci a hlavní pozornost při práci s textem je věnována tomu, jak jsou žáci schopni informace v textu vyhledávat a dále je efektivně využívat, jak dokážou interpretovat a hodnotit texty rozmanité povahy a vyvozovat potřebné závěry. Jednotlivé operace jsou rozčleněny do několika úrovní náročnosti.

Výsledky českých žáků v uplynulých letech nenaplnily obecná očekávání; potvrdily, že je třeba minimalizovat rozdíl mezi školní a životní praxí, posilovat schopnost efektivně využívat získané poznatky a dovednosti a oslabovat učení pro učení.

Termín *čtenářská gramotnost* zdomácněl v našem prostředí teprve nedávno, za průkopnickou práci věnovanou uvedené problematice je v odborných kruzích považována publikace M. Rabušicové *Gramotnost: staré téma v novém pohledu* z roku 2002, shrnující poznatky amerických, kanadských a evropských badatelů a vyvozující obecně platné, v našem prostředí plně využitelné závěry.

Autorka nastínila, jak se v průběhu 20. století změnilo vnímání pojmu gramotnost, ukázala, jak potřeba vyjádřit, zda a v jaké míře je jedinec schopen využít dovednost číst, psát a počítat tak, aby se uplatnil ve společnosti, vedla k zavedení termínu *funkční gramotnost,* zahrnujícímu komplex dovedností nepostradatelných v osobním i profesním životě.

Funkční gramotnost je spojována s dospělou populací, neboť „*dokud není člověk dospělý, nemá všechny příležitosti tyto sociálně požadované dovednosti aplikovat*“. (Rabušicová, 2002, s. 21) U dospělých jedinců je možno sledovat a hodnotit úroveň funkční gramotnosti, avšak její utváření je dlouhodobou záležitostí a významnou etapu v tomto procesu představuje období školního vzdělávání, kdy je rozvíjena *čtenářská gramotnost,* jedna ze stěžejních složek funkční gramotnosti, tvořená vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi a hodnotami, s jejichž pomocí je možno efektivně využívat různorodé texty pro realizaci osobních i společenských cílů.

Od počátku školního vzdělávání dochází k osvojování základních komunikačních dovedností, zvláště čtení. První kroky představuje samotné zvládnutí dovednosti číst, od

počátku je osvojování čtenářské techniky propojováno s vnímáním významu čteného textu, s hodnocením čteného a případně s utvářením vztahu k četbě a čteným textům. Chceme-li celý komplex aktivit, dovedností a schopností, zastřešený pojmem čtenářská gramotnost, posilovat, potřebujeme soustředit co nejvíce poznatků týkajících se procesu čtení a komunikace s textem.

V našem prostředí mají dlouhou tradici výzkumy zaměřené na zvládání čtenářské techniky, zjišťování rychlosti čtení, využívání informací obsažených v textu, na školní a volnočasovou četbu, na frekvenci a objem četby, žánrové preference žáků školního věku apod. V současné době se však nabízejí nové možnosti výzkumu, založeného na využití přístrojové techniky ke sledování neurologických a oftalmologických procesů u žáků při čtení verbálního a ikonického textu a při komunikaci s ním. Jedním z využitelných výzkumných nástrojů je metoda *eyetrackingu*, vycházející z předpokladu, že existuje přímá souvislost mezi pohybem očí ve spojení se zaměřením pohledu při četbě a mezi kognitivními a edukačními procesy sledovaného jedince.

Uvedené výzkumy byly v jednodušších podmínkách využívány již na konci 19. století. Např. francouzský oční lékař Louis Émile Javal (1839–1907) vybudoval v roce 1878 na Sorbonně oftalmologickou laboratoř, v níž se svými spolupracovníky a žáky zkoumal oční vady. Zabýval se *strabismem*, šilhavostí, poruchou zraku a vidění způsobenou tím, že osy vidění obou očí nesměřují současně do jednoho bodu, jedno oko se odchyluje od běžného stavu. Pokud není tato vada korigována, je jejím přímým důsledkem tupozrakost. Javal se zaměřoval také na *astigmatismus*, vadu způsobenou chybným zakřivením rohovky, způsobujícím zhoršení ostrosti vidění a vedoucí k problémům s registrací detailů a kontrastů. Pro sledování stavu oční rohovky vytvořil Javal speciální přístroj, *keratometr*. Studium očních vad ho vedlo ke sledování pohybů očí při čtení, je mu v tomto ohledu připisován světový primát, protože jako první konstatoval, že při čtení textu oči nekopírují plynule linii textu, ale naopak dochází ke kombinaci krátkých rychlých očních pohybů na konkrétní místo (tzv. *sakády*) s krátkými zastávkami v textu (tzv. *fixace*) a zpětnými posuny, návraty (*tzv. regrese*).

Psycholog a pedagog Edmund B. Huey (1870–1913) formuloval poznatky získané při sledování pohybu očí během čtení pomocí jednoduchých mechanických pomůcek, destiček s průřezem pro zornice. Ve svém stěžejním díle *Psychology and Pedagogy of Reading* z roku 1908 se zabýval také problematikou plynulého čtení a dosažení optimální rychlosti čtení.

Na základě dalších pozorování a zkoumání dělí dnešní medicína oční pohyby na ty, které jsou řízené vůlí, a na ty, které jsou na vůli nezávislé, jsou mimoděčné, samovolné. Lidské oko je schopno vykonávat několik základních pohybů kolem os procházejících středem oka. Jako *elevace* se označuje pohyb oka a směřování pohledu vzhůru, jako *deprese* pohyb oka dolů, jako *addukce* pohyb oka směrem k nosu a jako *abdukce* pohyb oka ke spánku. Termín *distorze* označuje rotaci oka, tzv. koulení očima. Dva z uvedených pohybů – *abdukce a addukce* – je možno konat současně, při pohledu do strany se jedno oko stáčí k nosu a druhé ke spánku. Pohyby očí jsou koordinované, symetrické. Při pohybu hlavy se oči pohybují obvykle opačným směrem tak, aby v zorném poli zůstaly tytéž objekty. Tento jev se označuje jako *vestibulookulomotorický reflex*, podílí se na něm vestibulární aparát v uchu, který ovlivňuje zachování rovnováhy a orientaci jedince v prostoru.

Pohyb očí vzniká souhrou očních svalů a patřičných částí mozkové kůry, důležitou funkci plní frontální oční pole v premotorické oblasti čelního laloku. Z těchto míst vycházejí signály, které dalším přenosem vyvolávají potřebné pohyby oční bulvy. K základním samovolným pohybům očí patří sakády, fixace a regrese, sakádami rozumíme rychlé pohyby, umožňující nasměrování oka tak, aby byl vizuální vjem co nejostřejší, fixacemi rozumíme

ukotvení pohledu v konkrétním bodě po určitý časový úsek, regrese představuje návrat k již přečtenému úseku textu.

Eye tracker, moderní přístroj pro sledování očních pohybů, využívá infračervené světlo, s jehož pomocí je možno provádět potřebná pozorování a měření bez ohledu na okolní světelné podmínky. Prvním krokem měření je tzv. kalibrace, při níž dochází k optimalizaci sledování očních aktivit respondenta a identifikování jeho zrakových specifik. Poté přístroj funguje s potřebnou přesností bez ohledu na to, zda zkoumaná osoba nosí brýle nebo používá čočky, rekalibrace není nutná ani v případě průběžného mrkání nebo drobných pohybů hlavy. Zabudovaná kamera snímá respondenta v průběhu šetření a pomocí senzorů umístěných na prvních článcích prstů zkoumaného jsou sledovány jeho fyziologické reakce, často ovlivněné emočním naladěním, zvláště napětím, trémou.

Eye Tracker Tobii TX3000 a software Tobii Studio je zhruba rok využíván ve specializované laboratoři Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě v rámci řešení Institucionálního rozvojového plánu Ostravské univerzity, do něhož je začleněno pět výzkumných týmů různého odborného zaměření. Jeden z nich tvoří tři badatelky, D. Sztablová, D. Labischová a I. Gejgušová, které se dlouhodobě zabývají oborovou didaktikou výtvarné výchovy, občanské nauky v návaznosti na didaktiku dějepisu a didaktikou literární výchovy na 2. stupni základní školy. V úvodní etapě bádání realizovaly předvýzkum, jehož hlavním cílem bylo zjistit, zda poznatky získané při laboratorním výzkumu vizuální percepce verbálního a ikonického textu jsou využitelné pro didaktickou aplikaci ve výuce výše uvedených předmětů a zda můžou vést k definování metod, forem práce a typů didaktických pokynů, které přispějí ke zkvalitnění interpretace textových nebo ikonických materiálů ve vyučování.

Badatelky vytvořily tři sady testů pro využití v laboratoři eyetrackingu, které zčásti obměnily po vstupním vzájemném testování, jehož pomocí odhalily slabá místa testových úloh, zvláště nejednoznačně formulované otázky či pokyny. Využitelnost testových úloh a zvolených postupů mezi žáky 2. stupně základních škol byla ve fázi předvýzkumu ověřována pomocí respondentů jiné věkové kategorie a úrovně vzdělanosti, vzorek tvořili studenti Ostravské univerzity, posluchači učitelských oborů v různých aprobačních kombinacích, protože nebyly vytvořeny organizační podmínky pro zajištění potřebného vzorku z řad žáků základních škol. Proto při vyhodnocení nebyla pozornost zaměřena jen na kvalitu, správnost odpovědí, míru znalostí, hloubku analýz a úroveň interpretace, sledovány byly také reakce respondentů na didaktické pokyny.

Ve dvou etapách byly testovány skupiny studentů čítající celkem 23 vysokoškoláků, 4 muže a 19 žen. Nejvíce byli zastoupeni absolventi gymnázií (11 respondentů), středních odborných škol různé specializace (10) a umělecké střední školy (2), v současné době posluchači oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ (1), jednooborového studia výtvarné výchovy (1) a 21 posluchačů učitelských oborů (v kombinaci občanské nauky s pedagogikou, hudební výchovou, českým jazykem a literaturou, tělesnou výchovou a výchovou ke zdraví). Sledovaný vzorek respondentů vznikl na základě dobrovolnosti, vykrystalizoval po obeznámení studentů s cílem výzkumu, s použitými metodami a po informování o anonymitě respondentů. Každý ze studentů se po skončení šetření mohl seznámit s pořízeným záznamem vlastního testování.

V červnu roku 2014 byly využité postupy a první výsledky šetření konzultovány s kolegy z katedry českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, s doc. Vlastou Řeřichovou a dr. Jaroslavem Valou, kteří se dlouhodobě zabývají percepcí a recepcí uměleckého textu žáky základních škol.

Trojice badatelek si jako hlavní cíl předvýzkumu kvalitativního typu stanovila, že ověří čtenářské strategie při komunikaci s verbálním uměleckým textem, neverbálním ikonickým nebo didaktickým textem a zjistí, jak konkrétní způsob komunikace s verbálním a ikonickým textem ovlivňuje množství a kvalitu informací produkovaných respondenty v průběhu textové analýzy a interpretace.

Byla formulována základní výzkumná hypotéza:

Didakticky strukturovaný soubor otázek a pokynů řídící analýzu verbálního a ikonického textu pozitivně ovlivňuje kvalitu jeho interpretace žáky/studenty.

Výzkumný cíl byl vymezen okruhem otázek:

Jaké informace mají učitelé o percepčních strategiích žáků/studentů při komunikaci s uměleckým, didaktickým a ikonickým textem?

Jak didaktické pokyny učitele ovlivňují percepční strategie a následné porozumění textu?

Jsou reálné percepční aktivity žáků v souladu s očekáváními a předpoklady učitelů?

Zvyšuje propojení verbálního a ikonického textu kvalitativní úroveň jeho analýzy a interpretace?

Nakolik funkční jsou informace získané z verbálního a ikonického textu pro zapamatování si obsahu sdělení?

Jaké strategie respondenti používají při interaktivním rozhodnutí vyhledávat jednotlivé obrazové kódy a stěžejní informace?

Jaké rozdíly se projevují mezi respondenty různého studijního zaměření v komunikaci s verbálním a ikonickým textem?

Jádrem testu D. Sztablové byla reprodukce kubistického obrazu (J. Braque *Zátiší s kytarou*) v kombinaci s ukázkou textu z učebnice výtvarné výchovy zahrnující výklad o východiscích a znacích kubismu. D. Labischová použila historickou karikaturu Davida Lowa z roku 1938 reflektující průběh a výsledky mnichovské dohody ve spojení se souborem otázek řídících její analýzu a interpretaci. Využití karikatury bylo motivováno současným pojetím dějepisného vyučování, které klade důraz na kritickou interpretaci obrazových historických pramenů jako součásti kultivace historického myšlení.

Východiskem třetí testové sady byl na rozdíl od předchozích dvou šetření verbální text. Záměrně byla zvolena lyrická báseň, činili jsme tak s vědomím, že právě lyrika klade na čtenářskou percepci a recepci vysoké nároky. Na rozdíl od epiky a dramatu se lyrika vyznačuje nedějovým základem, výskytem statických motivů, absencí dějového napětí, atemporálností, tedy neukotveností v konkrétním čase a v jeho plynutí, využíváním bezčasí. Omezená dějovost na sebe váže zvýšenou subjektivitu, zaměření na jednotlivosti, na vnitřní, letmé prožitky lyrického subjektu nebo na subjektivní, často fragmentární zobrazení vnější skutečnosti přetavené silnou emocionalitou. Pro lyrický text má zásadní význam využitý jazyk, působící jako spojnice nedostatečně soudržných složek textu. Tematická statičnost textu kontrastuje s dynamičností jazyka v jednotlivých rovinách (zvukové, morfologické, lexikální, syntaktické), vyžaduje výraznou obraznost a metaforičnost.

V testu byla využita báseň Adolfa Heyduka (1835–1923), představitele generace májovců, básníka spjatého svým životem i tvorbou zvláště s jihočeským Pískem. A. Heyduk prožil na rozdíl od svých generačních kolegů (Hálka, Mayera či Šolce) dlouhý život, jeho literární počátky spadaly do 50. let 19. století a tvorba byla rozprostřena do následujících pěti desetiletí. I proto mohl básník zachytit *„vše, co život dává: citový vzruch mladosti, mírnou a slunnou pohodu mužných roků i křehnoucí melancholii stáří“*. (NOVÁK, 1916, s. 85)

Vrchol jeho tvorby je spojován se sbírkami *Písně* a *V zátiší*, v nichž zachytil „*vše s okem otevřeným do volné přírody, kde se schyluje k jeseni*“. (tamtéž, s. 94) Heyduk systematicky tíhl k písňové formě, verše se vyznačují melodičností, autor nezastírá inspiraci v lidové slovesnosti, v lidové písni, pracuje s milostnou a přírodní tematikou.

Báseň *Divoké labutě* ze sbírky *Písně* byla zvolena vzhledem k optimálnímu rozsahu, je členěna do dvou slok po osmi verších, z nichž sedm je šestislabičných (daktyl) a poslední, osmý verš je čtyřslabičný (trochej), druhý a čtvrtý a šestý s osmým veršem jsou spojeny rýmem. Báseň zachycuje pocity lyrického subjektu v okamžiku letmého pohledu na oblohu s letícím hejnem labutí, které evokují pocit krásy, souladu, harmonie a současně neustálý pohyb, plynutí, mizení, unikání, v představách lyrického subjektu se vynořuje obraz moře, k němuž hejno směřuje, pohyby vln, tak podobné pohybujícím se křídlům. Vzdálené moře je odrazem touhy po ideálu, po naplnění snu, je symbolem nedosažitelnosti.

Básník je ve vyjadřování střídmý, vystačí s třinácti substantivy, z nichž čtyři zopakuje (*dálka, mlha, země a perutě*), a šesticí sloves zachycujících pohyb, stěžejním je opakovaně využité sloveso *letět*, oproštěním textu např. od obvykle četných epitet (použije jen spojení *bílé perutě, divoké labutě* a *šedý pruh*) vytváří prostor pro vyznění metaforičnosti a obsahové hloubky textu.

Při testování byli respondenti vyzváni, aby si přečetli báseň, která byla záměrně uvedena bez názvu. Druhý úkol požadoval vyjmenování slov nebo slovních spojení, která si z četby zapamatovali. Zdánlivě jednoduchý pokyn měl ukázat, jak se respondenti vyrovnali s lyričností textu, s jeho omezenou konkrétností a s nemožností vyjít z epického základu. Po opakované četbě básně byly studentům nabídnuty tři fotografie, které se vztahovaly k textu. Dvě z nich zobrazovaly podzimní krajinu korespondující výrazněji s textem básně, na první bylo dominantní zobrazení oblohy a mraků (viz verš: *nebe se zatáhlo*), na druhé vzdálený, mlžný horizont (viz verš: *letěly pod mlhou/ v dálce jich pruh šedý*), třetí zobrazovala mořský příboj (viz verše: *s nimi však u moře/povívá touha má/perutěmi*) a mohla oslovit ty respondenty, kteří v básni zaznamenali motiv dálky a nedefinovatelné touhy spojené s mořem. Studenti měli uvést, která fotografie podle jejich názoru nejlépe vystihuje obsah básně. Další úkol vyzýval k vyjádření základních pocitů spojených s textem. Poslední úkol nabídl tři možné názvy básně (*Let v mlze, Divoké labutě* a *Bílá krása*), z nichž respondenti opět volili ten, který vnímali jako nejvýstižnější. První dva názvy měly oporu přímo v použitém lexiku, odkazovaly ke slovesu *letět* a *mlha*, která jsou v básni využita opakovaně, a ke spojení *divoké labutě* z třetího verše první sloky. Třetí možný název byl nejabstraktnější, spojení bílá krása představovalo ekvivalent k obrazu labutí, perutí i moře a zpěněného mořského příboje.

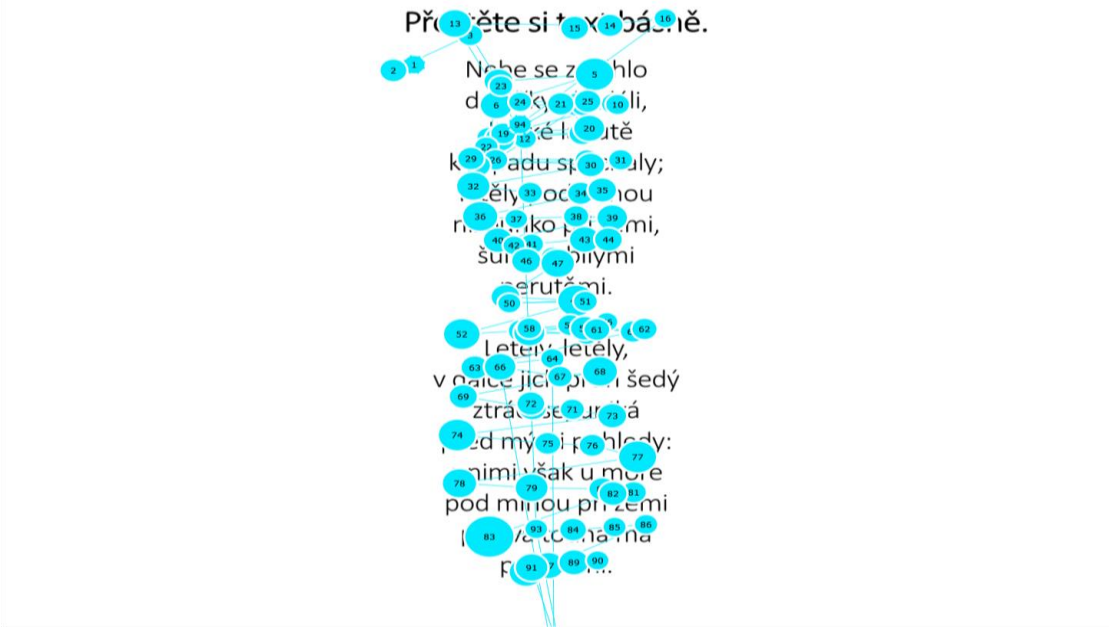
Pro vyhodnocení testu byly využity pořízené grafické záznamy – heatmapy, gaze ploty a gaze opacity – a přepisy audionahrávek s odpověďmi a slovními reakcemi respondentů, zpracované pomocí otevřeného kódování, kategorizace a komparace.

1. Četba textu

Respondenti četli text básně opakovaně. Mezi jednotlivá čtení byl vložen první úkol, respondenti měli uvést slova, která si z textu básně zapamatovali. V obou případech mohli číst text bez časového omezení, jakmile získali pocit, že se s textem seznámili v dostatečné míře, vyžádali si posun k další části testu. Tento krátký časový úsek, zahrnující studentovo vyslovení pokynu a následnou reakci obsluhy zařízení, se odrazil v posledních fixacích, ty se kumulovaly buď u posledního verše, na němž ulpěl studentův pohled po dočtení básně, nebo u úvodních veršů, které se na monitoru nacházely přímo v úrovni očí respondentů. Předpokládáme, že v obou případech už šlo o bezděčné ulpění na textu bez jeho aktivního sledování a vnímání. Při vyhodnocování počtu fixací proto uvádíme jejich celkový počet a v závorkách předpokládané hodnoty aktivních fixací.

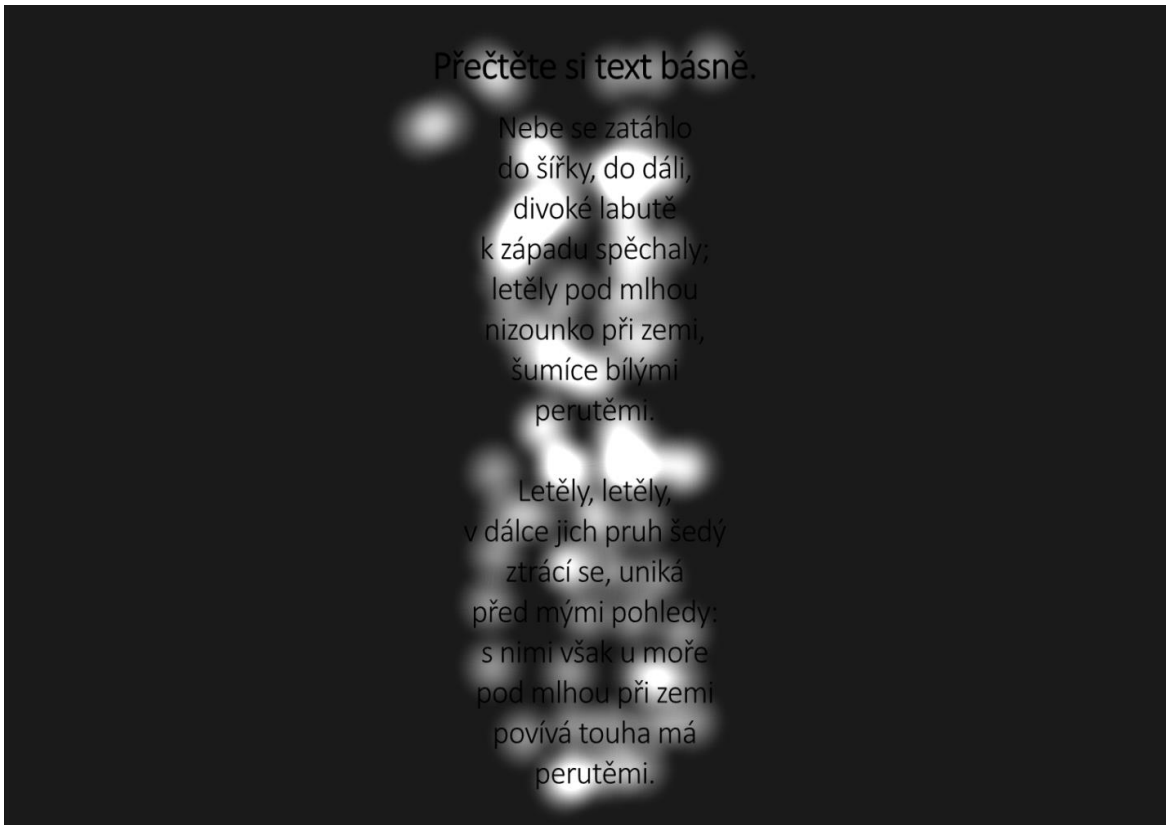
Ze záznamů první četby textu je patrné, že respondenti četli text postupně verš po verši s poměrně pravidelně rozloženými fixacemi a jen ojedinělými regresemi. Čas, po který text četli, a počty fixací se u jednotlivých respondentů podstatně lišily. Nejkratší zaznamenaná doba čtení byla 16 vteřin, nejdelší 64 vteřiny, počty fixací se pohybovaly mezi hodnotou 63 až 198. 12 respondentů četlo text jen jednou, 11 respondentů se po přečtení básně vrátilo buď k některé sloce, nebo přečetli znovu celý text. Z heatmap je patrné, že se pohledy respondentů nejintenzivněji zaměřovaly na úvodní část básně, dále na verš *šumíce perutěmi* (v tomto případě mohla být zvýšená pozornost dána výskytem přechodníku, který je v současné literární tvorbě spíše výjimkou), obdobně na předposlední verš s nezvyklým slovesným tvarem (*povívá touha má*) a na poslední verš tvořený jediným slovem (*perutěmi*).

Obrázek č. 1 Záznam sledu sakád, fixací a regresí jednoho z respondentů



Obrázek č. 2 Záznam intenzity pohledu na konkrétní místa textu jednoho z respondentů

Obrázek č. 3 Rozlišení ploch registrovaných/neregistrovaných jedním z respondentů



Tabulka č. 1 Průběh prvního čtení

Respondent	Čas čtení	Počet fixací	Četnost čtení	Popis
X1	28	94/ 91	1x	Jedno čtení textu, u první sloky více regresí.
X2	64	198/181	2x	Opakované čtení celého textu.
X3	37	125/116	2x	Opakované čtení jen druhé sloky.
Y1	40	146/140	2x	Dvojí čtení obou slok.
Y2	23	71/ 66	1x	Jedno čtení textu.
Y3	25	85/ 81	1x	Jedno čtení textu.
X4	22	72/ 72	1x	Jedno čtení textu.
X5	61	146/135	2x	Opakované čtení jen druhé sloky.
X6	61	198/187	2x	Opakované čtení obou slok, druhé čtení časově delší s větším počtem sakád a fixací.
X7	16	63/ 52	1x	Jedno čtení textu.
X8	18	77/ 72	1x	Jedno čtení textu.
X9	26	148/140	2x	Opakované čtení textu s vyrovnanými časy a obdobným počtem sakád a fixací u obou slok.
Y4	35	119/116	2x	Opakované čtení textu s vyrovnanými časy a obdobným počtem sakád a fixací u obou slok.

X10	27	95/ 84	1x	Jedno čtení textu.
X11	57	169/165	2x	Čtení celého textu, při druhém čtení čtena jen první sloka.
X12	29	84/ 75	1x	Jedno čtení textu.
X13	34	122/119	2x	Čtení celého textu, při druhém čtení čtena jen první sloka.
X14	47	155/152	2x	Opakované čtení textu s vyrovnanými časy a obdobným počtem sakád a fixací u obou slok.
X15	31	110/110	2x	Opakované čtení textu s vyrovnanými časy a obdobným počtem sakád a fixací u obou slok.
X16	22	71/ 68	1x	Jedno čtení textu.
X17	24	93/ 93	1x	Jedno čtení textu.
X18	28	84/ 84	1x	Jedno čtení textu.
X19	19	68/ 61	1x	Jedno čtení textu.

2. Vybavování slov a slovních spojení obsažených v básni

Báseň bez názvu obsahuje 45 slov, z nichž některá jsou využita opakovaně: 13 podstatných jmen (opakovaně využito podstatné jméno *perutě, mlha* a *země*), 4 přídavná jména, 4 zájmena, 6 sloves (opakovaně využito sloveso *letěly*), 1 příslovce, 8 předložek (opakovaně využita předložka *do, pod, při*), 1 spojka.

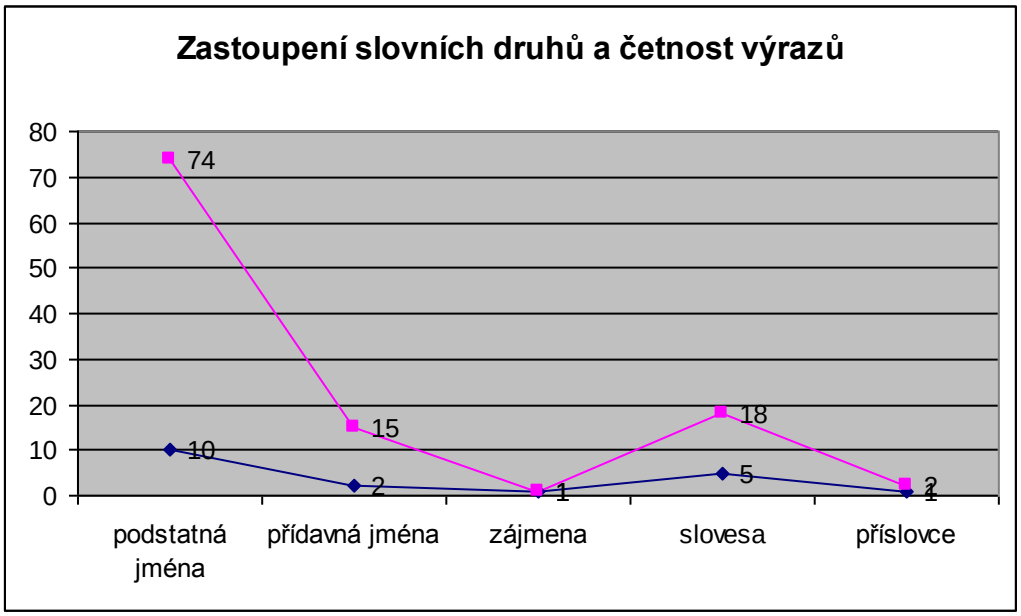
Studenti si vybavili při odpovědi na první otázku 19 v textu využitých slov a slovních spojení (předložková vazba podstatných jmen), většina z nich se v odpovědích respondentů opakovala, celkem jsme zaznamenali 110 slov a slovních spojení. Nejčastěji uvedená slova (16 až 10 opakování) jsou ze sémantického hlediska pro text básně zásadní. Průměrný počet vybavených slov byl 4,7, minimum 2 slova, maximum 11, nejčastější počet slov 4 (v šesti případech).

Tabulka č. 2 Přehled uvedených slov a slovních spojení

Číslo výrazu	Slovo nebo slovní spojení	Četnost uvedení
1	Touha	1
2	Labuť	16
3	Peruť	15
4	Mlha	13
5	Pruh	2
6	Moře	7
7	Nebe	4
8	Země	5
9	Západ	1
10	Dálka/dále, do dáli	10
11	Letět	13
12	Povívat	1

13	Zatáhnout	2
14	Spěchat	1
15	Šumět/šumíce	1
16	Bílá	6
17	Šedá	9
18	Nízko, nizounko	2
19	Má/zájmeno	1

Graf č. 1 Zastoupení slovních druhů a četnost výrazů



Studentům se nejčastěji vybavovala podstatná jména, opakovaně uvedli 10 podstatných jmen v celkovém počtu 74 uvedení, také v textu básně jsou podstatná jména nejhojněji zastoupeným slovním druhem (celkem 13 podstatných jmen, z nichž *perutě, mlha* a *země* se v textu opakují). Podle očekávání převažovala podstatná jména konkrétní, umožňující vyrovnat se s efemeričností lyrického textu.

Dále bylo ve výčtu zastoupeno 5 sloves v celkovém počtu 18 uvedení (v textu básně se vyskytuje 7 sloves, sloveso *letět* se opakuje třikrát), 2 přídavná jména v celkovém počtu 15 uvedení, 1 příslovce ve 2 uvedeních a 1 zájmeno.

V reakcích respondentů jsme zaznamenali také 8 slov, která se sice v textu básně neobjevila, ale byla některému užitému výrazu významově blízká (*pás* – synonymum k použitému výrazu *pruh*; *jezero* – nejspíš asociace vyvolaná využitím výrazů *mlha* a *moře*; *obzor* – souvisí nejspíš s využitými výrazy *nebe* a *dálka*; *vysoko* – využito dvakrát, antonymum k *nizounko*; *zmizely* – synonymum k využitému slovesu *ztrácet se*; *blýskat se* – bez bližších souvislostí, snad asociace související s uvedenými barvami).

Délka čtení textu nebyla ve většině případů přímo úměrná počtu vybavených slov, stejného výsledku často dosáhli respondenti s podstatně rozdílnou dobou čtení, např. 8 slov si vybavili respondenti čtoucí text 64 i 26 sekund, shodný čas 61 sekund jsme zaznamenali u respondentů uvádějících nejvyšší (11) i nejnižší (2) počet slov.

Tabulka č. 3 Vztah mezi počtem vybavených slov a časem prvního čtení

Počet slov	Čas čtení (v sekundách)
11	61
8	64; 37; 34; 26
7	22
6	16
5	57; 27
4	47; 40; 29; 28; 23; 18
3	35; 28; 25; 19
2	61; 31; 24; 22

3. Druhé čtení

Při prvém ani druhém čtení textu respondenti nevěděli, na co budou následně dotazováni. Šlo o záměr, s jehož pomocí jsme chtěli docílit, aby si přečetli celou báseň, a zamezit pragmatickému přístupu k textu, např. využitím orientačního čtení s hledáním jen pasáží potřebných k formulaci konkrétních odpovědí. Reakce respondentů na otázku po prvém čtení (uveďte slova nebo slovní spojení obsažená v přečtené básni) byly poměrně emocionální, studenti vyjadřovali údiv a často vyslovili i pochybnosti, zda dokážou úkol splnit. Počet vybavených slov nebyl nijak vysoký, ale jak bylo konstatováno výše, studenti uváděli slova a slovní spojení podstatná pro porozumění textu.

Předpokládali jsme, že druhé čtení textu bude mít rozdílný charakter, že se podstatně zkrátí čas čtení a ubude opakovaných čtení. Tyto předpoklady se nenaplnily, jednotliví respondenti postupovali při četbě obdobně jako při prvním kontaktu s textem, pokud poprvé četli text opakovaně, učinili tak i při druhém čtení. Ve dvou případech četli respondenti text ve shodném čase, u čtyř došlo k podstatnému zkrácení (64/31; 61/23; 35/20 a 57/37 sekund), u další čtveřice bylo zkrácení minimální (od 6 do 1 sekundy), průměrný pokles času byl 15 sekund. U 12 respondentů došlo k prodloužení času od 15 do 1 sekundy, průměrný nárůst času činil 5 sekund. Časté prodloužení četby souviselo nejspíš s tím, že si respondenti uvědomili nebo intuitivně vycítili, že je obtížné postihnout mnohovrstevnatý umělecký text v jeho úplnosti, a reagovali na to soustředěnou četbou.

Tabulka č. 2 Průběh druhého čtení

Respondent	Čas čtení	Počet fixací	Počet čtení	Popis
X1	41	143/129	2x	Čtení celého textu, u druhého čtení čtena celá první sloka, z druhé sloky jen úvodní tři verše.
X2	31	135/119	2x	Opakované čtení celého textu.
X3	42	124/122	2x	Čtena jen první sloka.
Y1	55	196/186	2x	Čtení celého textu, u druhého čtení čtena jen druhá sloka.
Y2	23	89/ 79	2x	Opakované čtení první sloky, druhá sloka jen jednou.

Y3	25	80/ 76	1x	Jedno čtení textu.
X4	26	69/ 67	2x	Dvojí čtení celého textu.
X5	23	74/ 62	2x	Čtení celého textu, u druhého čtení čtena jen první sloka.
X6	70	223/221	2x	Opakované čtení celého textu.
X7	21	51/ 46	1x	Jedno čtení textu.
X8	24	68/ 56	1x	Začíná čtením druhé sloky, pak se vrací k první sloce.
X9	27	111/107	2x	Čtení celého textu, při druhém čtení čtena první sloka a jen tři verše druhé sloky.
Y4	20	73/ 65	1x	Jedno čtení textu.
X10	32	124/119	2x	Opakované čtení celého textu.
X11	37	122/118	2x	Čtení celého textu, při druhém čtení čtena celá první sloka a jen dva verše druhé sloky.
X12	23	73/ 62	1x	Jedno čtení textu.
X13	35	125/122	2x	Opakované čtení celého textu.
X14	48	146/144	2x	Opakované čtení celého textu.
X15	26	79/ 76	2x	Čtení celého textu, při druhém čtení nejprve dva verše druhé sloky, pak dva verše první sloky.
X16	20	55/ 50	1x	Jedno čtení textu.
X17	29	115/ 11	1x	Jedno čtení textu.
X18	27	83/ 79	1x	Čtení první sloky, prvních tří veršů druhé sloky.
X19	20	73/ 70	1x	Jedno čtení textu.

Tabulka č. 3 Srovnání prvního a druhého čtení

Respondent	**Čas 1. čtení**	**Čas 2. čtení**	**Přírůstek/úbytek času**	**Fixace 1. čtení**	**Fixace 2. čtení**	**Přírůstek/úbytek počtu**
X1	28	41	13	94	143	49
X2	64	31	-33	198	135	-63
X3	37	42	5	125	124	-1
Y1	40	55	15	146	196	50
Y2	23	23	0	71	89	18
Y3	25	25	0	85	80	-5
X4	22	26	4	72	69	-3
X5	61	23	-38	146	74	-72
X6	61	70	9	198	223	25
X7	16	21	5	63	51	-12
X8	18	24	6	77	68	-9

X9	26	27	1	148	111	-37
Y4	35	20	-15	119	73	-46
X10	27	32	5	95	124	29
X11	57	37	-20	169	122	-47
X12	29	23	-6	84	73	-11
X13	34	35	1	122	125	3
X14	47	48	1	155	146	-9
X15	31	26	-5	110	79	-31
X16	22	20	-2	71	55	-16
X17	24	29	5	93	115	22
X18	28	27	-1	84	83	-1
X19	19	20	1	68	73	5

4. Výběr fotografií a názvu básně

Při výběru fotografie, která nejlépe vystihuje text básně, dali respondenti přednost druhé v pořadí, volilo ji celkem 11 studentů, první a třetí fotografie zaujala shodně po šesti respondentech.

Volbu první fotografie zdůvodňovali respondenti např. tím, že zobrazuje „*nejrealističtější krajinu, shodnou s typickou krajinou v naší zemi*“, „*jsou tu nejvýrazněji zachyceny mraky na obloze, o nichž je zmínka v básni“, „nebe je zatažené*“.

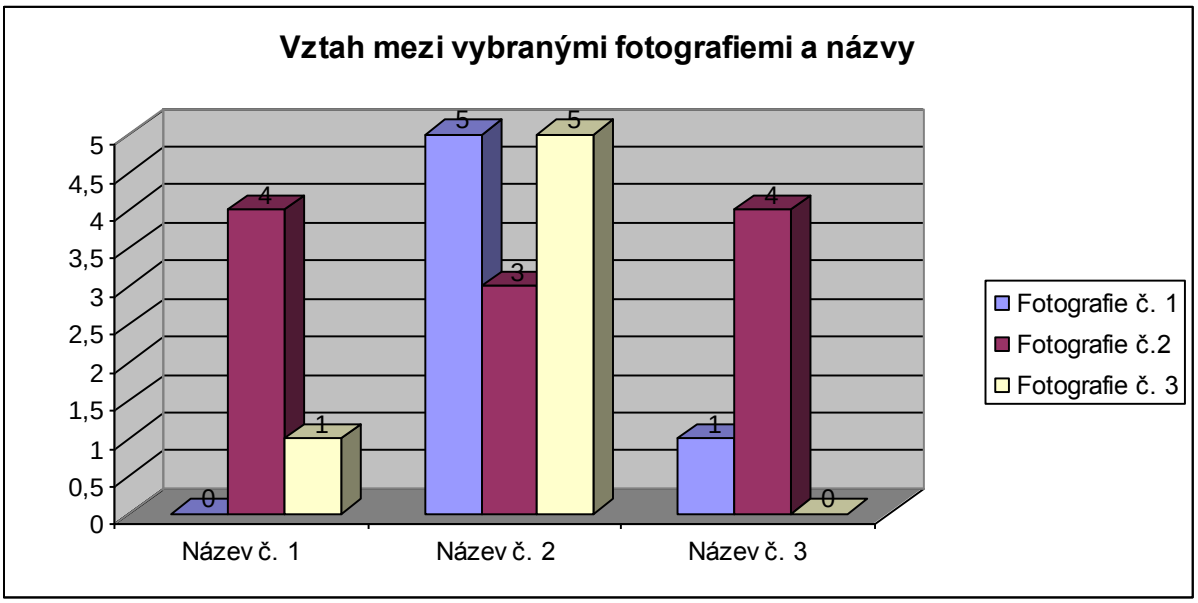
Výběr druhé fotografie byl vysvětlován tím, že „*nabízí nejvyšší pohled na krajinu*“, to souzní s dalším názorem, že je krajina zobrazena „*z nadhledu, z výšky, jako bychom se dívali z pozice letících labutí*“, zaznamenali jsme několik obdobných, stručných zdůvodnění souvisejících s perspektivou snímku a výrazně vzdáleným horizontem: „*je tu dálka“, „můžou letět opravdu daleko“* i „*je tam ta touha po dálce*“.

Volba třetí fotografie byla spojena s komentáři „*o moři se v básni mluví*“, „*labutě letí daleko, do teplých krajin, tedy k moři*“.

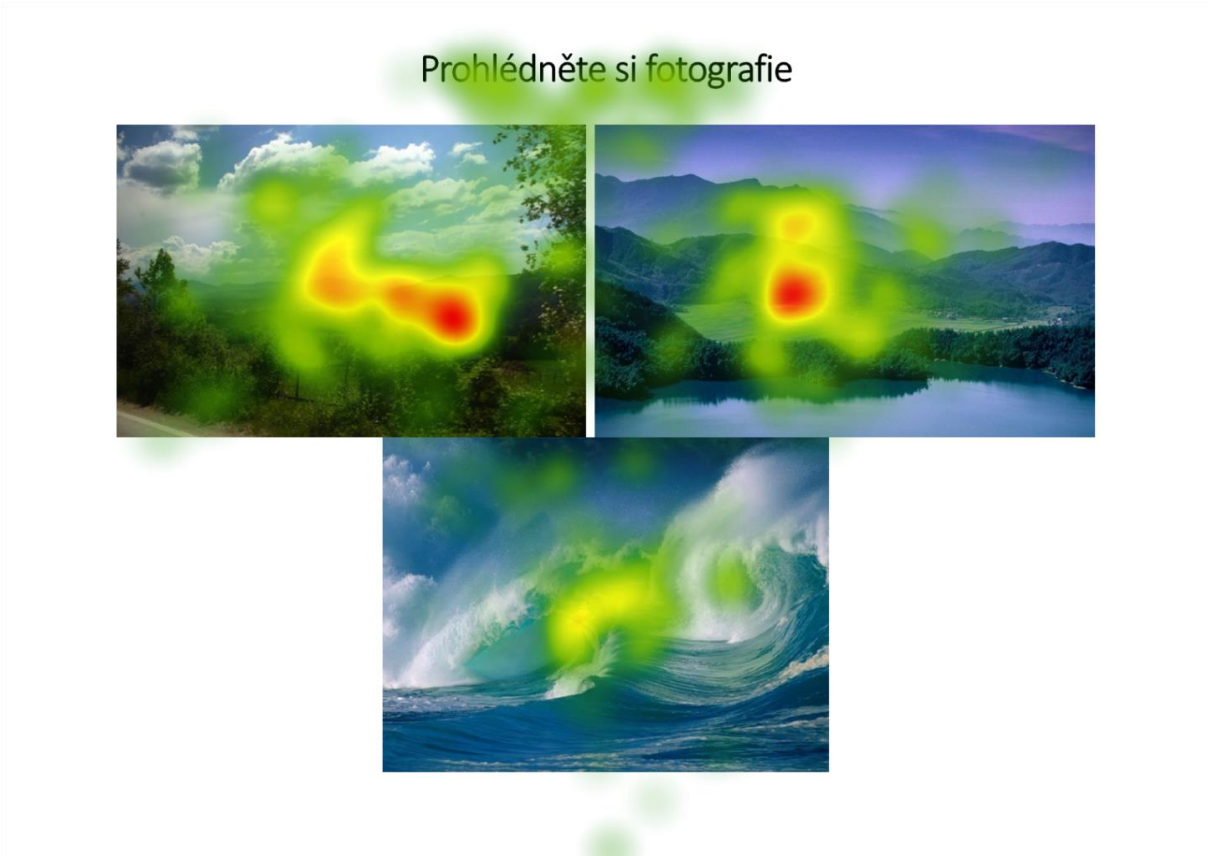
Snímek zachycující četnost pohledů celého sledovaného vzorku ukazuje, že vnímání fotografií a následný výběr může ovlivnit i to, jak jsou snímky při testování umístěny na ploše, jaké je jejich pořadí. Respondenti se nejintenzivněji zaměřili na úvodní fotografii, postupně intenzita klesala. Tato skutečnost může být dána i tím, že úvodní dva snímky naplnily vizuální představy respondentů utvořené při četbě, a proto neměli potřebu zkoumat další vyobrazení. Respondenti se zaměřovali zvláště na středy jednotlivých fotografií, u druhého snímku respektovali jeho perspektivu a vzdálený horizont.

Při výběru nejvýstižnějších názvů básně se 13 respondentů přiklonilo k druhému z nich – *Divoké labutě,* tedy k názvu, který má přímou souvislost s textem, shodou okolností jde o autentický název básně. Nejčastější komentář zahrnoval s drobnými obměnami formulované sdělení, že „*se o labutích v básni mluví*“. První a třetí z nabízených názvů zvolilo opět shodně po pěti respondentech. V případě prvního názvu odkazovali k opakovaně použitému slovu *mlha*, ale i k celkové atmosféře básně: „*cítila jsem úzkost, svíravý pocit při četbě, jako by na mě padla mlha*“ a výběr třetího názvu byl zdůvodněn ve dvou případech naopak libými pocity: „*opravdu to bylo krásné“, „báseň se mi moc líbila*“.

Graf č. 2 Vztah mezi vybranými fotografiemi a názvy



Obrázek č. 4 Četnost a intenzita pohledů celého vzorku respondentů



5. Vyjádření pocitů vyvolaných textem básně

Respondentům se podařilo jednoduše, ale výstižně vyjádřit hlavní pocity spojené s četbou textu, činili tak obvykle výčtem izolovaných výrazů, nejčastěji byla zastoupena slova

volnost, nálada, smutek, melancholie, svíravý pocit míjení a ztráty, vzpomínka, nástup zimy, pohyb, něco uniká a mizí, labutě odletěly do teplých krajin. Respondenti postihli v základních bodech samu podstatu básně, naznačili možné cesty další interpretace.

6. Shrnutí poznatků

Při řešení testových úloh se projevovala snaha respondentů pracovat rychle a okamžitě reagovat na zadané pokyny, i když byli opakovaně ujištěni, že si sami můžou volit pracovní tempo a podle vlastní potřeby přecházet od úkolu k úkolu. Komunikace s uměleckým textem vyžaduje dostatečný časový prostor, při analýze a zvláště interpretaci mnohdy neexistuje jediné možné řešení, je třeba zvažovat, srovnávat. U respondentů byla patrná snaha odpovědět co nejdříve, jakmile dospěli k první smysluplné odpovědi. Uvedené postupy a reakce byly jistě zčásti ovlivněny laboratorními podmínkami, skutečností, že studenti na rozdíl od běžné situace ve výuce pracovali samostatně bez možnosti srovnávání svých odpovědí a soustavnější komunikace s ostatními žáky a pedagogem. Průběh šetření však současně naznačil, že v podmínkách našich škol je rychlost řešení zadaných úkolů oceňovanou kvalitou, i když na sebe může vázat při práci s uměleckým textem i jistou dávku povrchnosti a prvoplánovosti.

Z předvýzkumu vyplynulo, že je potřebné dále sledovat percepční strategie při četbě uměleckého i didaktického textu. Nabízí se srovnání využitých strategií při četbě prozaických a veršovaných textů a při rozdílných způsobech propojení uměleckého textu a didaktických pokynů pro práci s ním. Jednou z možností je rovněž zkoumání a srovnávání čtenářských strategií při četbě uměleckého textu s rozdílně formulovanými nebo předem známými didaktickými pokyny k analýzám, které budou následovat po četbě. Realizovaný předvýzkum také potvrdil, že je užitečné propojovat verbální a ikonický text, že vhodně zvolený doplňující obrazový materiál má potenciál zvyšovat úroveň analýzy a interpretace uměleckého textu.

Těmito cestami se budou ubírat následné výzkumné aktivity týmu, aby bylo možno potvrdit, či vyvrátit vstupní hypotézu a zformulovat odpovědi na další otázky, které předvýzkum jen naznačil.

LITERATURA:

AUTRATA, R., VANČUROVÁ, J. *Nauka o zraku*. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 2002.

GEJGUŠOVÁ, I. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Repronis, 2009.

HOMOLOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita, 2013.

JIRÁSKOVÁ, N. *Neurooftalmologie: minimum pro praxi.* Praha: Triton, 2001.

KUCHYŇKA, P. *Oční lékařství.* Praha: Grada, 2007.

LABISCHOVÁ, D. Možnosti využití metody eyetrackingu ve výzkumu kompetencí historického myšlení na příkladu analýzy ikonického pramene – karikatury. In *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity*, řada společenských věd, 28/2014/2. V tisku.

LABISCHOVÁ, D., GRACOVÁ, B. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF Ostravské univerzity, 2008.

MEDOW, N. B. Louis Émile Javal contributed to field before, after blindness. In *Ophthalmology Times*, 2002, roč. 27, č. 16, s. 14.

NOVÁK, A. Dojmy a meditace nad lyrikou Hejdukovou. In *Zvony domova*. Praha: Fr. Borový, 1916, s. 84–102.

RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita & Nakladatelství Georgetown, 2002.

ROPER-HALL, G. Historical Vignette: Louis Émile Javal (1839–1907): The Father of Orthoptics. In *American Orthoptic Journal*, 2007, č. 57, s. 131–136.

ŠLAPAL, M., KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti.* Nový Jičín: KVIC, 2010. Dostupné na http: www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodikaika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti.

VÍTEK, J. *Medicínská propedeutika pro speciální pedagogy: úvod do neurologie, úvod do oftalmologie.* Brno: PAIDO, 2007.

ZIKMUND, M. *Okohybné regulácie pri zrakovej percepcii pohybu u človeka*. Bratislava: Veda, 1985.

Kontakt:
doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D.
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou PdF Ostravské univerzity
ivana.gejgusova@osu.cz

Příloha: Testové úlohy

1. Kompletní znění použité básně A. Hejduka

Divoké labutě
Nebe se zatáhlo
do šířky, do dáli,
divoké labutě
k západu spěchaly;
letěly pod mlhou
nizounko při zemi,
šumíce bílými
perutěmi.

Letěly, letěly,
v dálce jich pruh šedý
ztrácí se, uniká
před mými pohledy:
s nimi však u moře
pod mlhou při zemi
povívá touha má
perutěmi.

2. Znění didaktických pokynů

Přečtěte si text básně!
Uveďte slova nebo slovní spojení obsažená v přečtené básni!
Přečtěte si znovu text básně!
Která fotografie nejlépe vystihuje text básně?
Vyberte z předložených návrhů nejvýstižnější název básně! (*Let v mlze, Divoké labutě, Bílá krása*)
Vyjádřete základní pocity spojené s textem!

ČTENÁŘSTVÍ POD LUPOU

Ivana GEJGUŠOVÁ

(HOMOLOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7248-952-7.)

K. Homolová se dlouhodobě komplexně zabývá problematikou čtenářství dětí a mládeže, je autorkou monografií *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství* (2008), *Možnosti zkoumání současného dospívajícího čtenáře* (2012), vysokoškolských studijních textů *Čtenářská propedeutika* (2009), *Uživatelská propedeutika* (2010) a mnoha článků publikovaných v odborných časopisech a sbornících. Dosavadní badatelské a publikační aktivity autorky již delší čas signalizovaly, že je odborně připravena na sumarizaci stěžejních poznatků, jejich komplexní analýzu a na vytvoření publikace, která zmapuje čtenářství v širokém časovém rozpětí příjemců, od nejútlejšího, předškolního věku až po období přelomu puberty a adolescence, a že při sledování vymezené problematiky propojí aspekty psychologické, pedagogické, sociologické i literárněteoretické.

Oním očekávaným krokem se stala monografie *Dětský a dospívající čtenář* z roku 2013. Tato knižní novinka o dětském čtenářství si zaslouží pozitivní přijetí hned z několika důvodů. K. Homolová při jejím vzniku vyšla z detailních teoretických znalostí sledované problematiky a z poučené orientace ve výsledcích zvláště kvantitativních výzkumů dětského čtenářství z uplynulých desetiletí. Na základě těchto skutečností vymezila hlavní dlouhodobě tradované závěry o dětském čtenářství, upozornila na nutnost ověřit jejich aktuální platnost cíleně prováděnými sondami kvalitativní povahy, jejichž realizaci se věnovala v uplynulých letech. Přínos četných výzkumných šetření posiluje uvážená aplikace rozmanitých výzkumných nástrojů v souladu s věkovými a intelektuálními specifiky respondentů – autorka využila vedle dotazníků, anket a polostrukturovaných rozhovorů i písemné dotazování pomocí otevřených otázek. Vzorky respondentů pro jednotlivé výzkumné sondy tvořily děti předškolního věku od tří let, zapojeni byli žáci a studenti jednotlivých ročníků základních a středních škol, jejich učitelé a podle potřeby i skupiny vysokoškoláků a mladých profesně aktivních jedinců.

V úvodní kapitole věnuje K. Homolová hlavní pozornost tvorbě čtenářského vědomí u dětí předškolního věku, sleduje tzv. čtenářské prekoncepty, tedy postupné utváření sémantického obsahu slov a slovních spojení souvisejících s četbou. Autorka upozorňuje, že vymezení jednotlivých pojmů je u předškoláků často jen přibližné, soustředěná data však dokazují, že prekoncepty plasticky odrážejí tvořící se hodnotové postoje dětí, vliv rodiny, předškolních a kulturních zařízení na formování vztahu dětí ke knize a četbě.

Pasáže věnované stavu čtenářství žáků základních škol potvrzují, že se autorka této etapě čtenářství věnuje nejdéle. V souvislosti s žáky mladšího školního věku vymezila jako podstatnou schopnost sebereflexe vlastních výkonů a tedy i čtenářských aktivit, zaměřila se na sledování vnitřních postojů k četbě a zásadní vliv vnitřní motivace na rozvoj čtenářství. Období pubescence chápe jako mnohdy zlomovou etapu ve vývoji čtenářství, což souvisí s posilováním hodnotového rozměru čtení a čtenářství v dané etapě vývoje. Za zvlášť cenné je možno považovat sondy ověřující platnost teorie o tzv. čtenářské explozi u prepubescentů a pubescentů, jejichž výsledky naznačují, že tudy by měly být vedeny další výzkumy. Přínosná je také pozornost věnovaná pubescentnímu nečtenářství, systematické hledání příčin absence knihy ve volnočasových aktivitách dětí a mládeže a zaujímání neutrálních nebo odmítavých postojů ke knize a četbě. Nově se autorka orientuje také na čtenářství adolescentů, respektive na postupnou proměnu pubescentního čtenáře ve čtenáře

adolescentního. Tím posílila komplexnost pohledu na sledovanou problematiku a propojila poznávání dětského čtenářství s poznatky o čtenářství dospělé populace.

Okolnost, že monografie K. Homolové *Dětský a dospívající čtenář* byla vydána v roce, v němž se odborná obec rozloučila s Otakarem Chaloupkou, nám poskytuje důkaz, že respektovaný badatel a znalec dětského čtenářství má své zdatné pokračovatele.

PETRA BRAUNOVÁ V OSTRAVĚ

Ivana GEJGUŠOVÁ – Radomil NOVÁK

Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě pořádá již tradičně besedy a autorská čtení se známými osobnostmi literárního života. Nejen svým studentům, ale také dalším zájemcům o současné literární dění se snaží přiblížit osobnosti spisovatelů a spisovatelek z oblasti tvorby pro děti, mládež i dospělé, usiluje o spontánní konfrontaci autorů a jejich čtenářů, o živou literární komunikaci.

13. listopadu 2014 tentokrát do přednáškového sálu fakulty pozvala spisovatelku Petru Braunovou, která je známá svým širokým žánrovým záběrem od titulů pro dospělé až po knihy určené dospívajícím a dětem. Právě dětské knížky jsou v její tvorbě dominantní, a proto velmi často pořádá besedy pro děti základních škol, aby jim přiblížila své dílo a pomohla jim vstoupit do světa literatury.

Beseda s autorkou měla zásadní téma, a to že „pod kůží jsou všichni lidé stejní“ a že navzdory všemu utrpení stále toužíme po obyčejném lidském štěstí. V duchu této myšlenky jsou velmi často modelováni její hrdinové, kteří jsou nějakým způsobem odlišní, ale vytrvale hledají své místo ve světě a touží po naplnění svých snů.

Účastníci besedy se Petry Braunové ptali zejména na její cestu ke psaní, zajímali se o inspirace k jejím příběhům i o předobrazy literárních postav. Ve vtipných odpovědích autorky se dozvěděli mnohé ze zákulisí vydávání jejích knih nebo spolupráce s ilustrátory, byli svědky mnohdy ryze osobních reflexí na téma rodiny, vztahů mezi lidmi i problémů současného světa. Závěr besedy pak patřil autorskému čtení z nejnovějších autorčiných textů. Netřeba dodávat, že celá beseda sklidila u posluchačů značný ohlas, ve kterém zazněla výzva k brzkému návratu P. Braunové na půdu Pedagogické fakulty OU.

Petra Braunová (nar. 1967) patří k etablovaným spisovatelkám, které se soustavně věnují literární tvorbě pro děti a mládež, je kmenovou autorkou nakladatelství Albatros, nebrání se však ani spolupráci s dalšími nakladatelskými domy. V posledních letech postupně pronikají překlady jejích dětských knih také na slovenský knižní trh. Portfolio P. Braunové zahrnuje i tituly určené dospělým čtenářům, např. beletrizované biografie K. Moučkové (*Nejsem žádná lvice,* 2008) a N. Divíškové (*Nina: životní příběh herečky Niny Divíškové*, 2013).

Za nedílnou součást své literární práce považuje besedy se čtenáři, za nimiž dojíždí i do nejvzdálenějších koutů republiky. Hlavní klad těchto mnohdy únavných putování vidí v navazování bezprostředních kontaktů s dětskými i dospělými čtenáři, z nichž zvláště ti nejmenší ji nejednou svými příběhy a prožitky inspirovali k napsání konkrétních děl. V rozhovoru pro elektronický portál Vaše literatura se P. Braunová svěřila s obavou, které rozumí mnozí současní pedagogové: „Literatura dnes ustupuje do pozadí, za pár let vášniví čtenáři možná vymřou a papírová kniha bude vzácností…ale dokud mám sílu, chci poselství, které knihy mají, předávat dál.“[20]

P. Braunová považuje za první impulsy ke své literární tvorbě zkušenosti z pobytů v cizině záhy po otevření hranic v 90. letech, rozmanitá povolání, která během svého života s větším či menším úspěchem vykonávala, a zvláště mateřství. Podle jejích slov to byly právě problémy s adaptací syna ve školním prostředí, co ji podnítilo k napsání příběhů s chlapeckým hrdinou, které se staly základem prvotiny *Rošťák Oliver* (2003) a volných pokračování *Rošťák Oliver a Marica čarodějka* (2013) a *Rošťák Oliver a korále pro mořskou vílu* (2014). Volnou trilogii o starostech malých školáků při překonávání poruch učení, nesoustředěnosti i dalších osobních limitů tvoří tituly *Kuba nechce číst* (2006), *Kuba nechce spát* (2013) a *Kuba nechce prohrávat* (2014), knihy ideální pro tzv. první a druhá čtení a rozvíjení čtenářských zájmů žáků mladšího školního věku. Pubescentní čtenáře můžou zaujmout knihy využívající prvky napětí a tajemna, např. titul *Ztraceni v čase* (2007) nebo *Neuvěřitelné září* (2004), dospívajícím je určena volná trilogie *Borůvkové léto s Terezou* (2007), *Terezománie* (2008) a *Princové nemyjou záchody* (2009).

Ocenění literární kritiky, Výroční cenu nakladatelství Albatros a Ceny Sukovy knihovny v kategorii nejoblíbenější kniha dětských čtenářů a kniha vybraná knihovníky získala autorka za pohádkový příběh *Ema a kouzelná kniha* z roku 2010. Autorka v příběhu proti sobě postavila dva světy, prostor Sirotčince, v němž žijí v izolaci a samotě děvčata, která jen v den svých desátých narozenin můžou navštívit Město, prostor konzumu, zábavy a lákadel. Ema tu však objeví netušené poklady, antikvariát s kouzelnou knihou, které dorůstají stránky, a tak může stále provázet své čtenáře a být jim životní oporou. P. Braunová příběhem vzdala hold slovesnému umění jako zdroji poznání i emocí potřebných pro kvalitní lidskou existenci.

O tři roky dříve získal četná ocenění román *Pozorovatelka* (2007), při jehož vzniku spojila P. Braunová své síly s tehdy devatenáctiletou dívkou skrytou pod pseudonymem Leny Payerová. Dívka je v důsledku dětské mozkové obrny od nejútlejšího věku upoutána na vozík, není schopna ovládat své tělo a je zcela závislá na pomoci ostatních. Její životní zkušenosti se staly východiskem pro vznik literárního příběhu o šestnáctileté Natálii žijící s rozvedenou matkou a dvěma sourozenci, v němž je zachyceno několik dnů po přestěhování rodiny do města, v němž Natálie může navštěvovat bezbariérové gymnázium. Příběh rozehrává celou škálu zápletek, z nichž se vyřeší jen hledání Natálčiny osobní asistentky, rozehrán je vztah staršího bratra Petra k sestřině spolužačce a vznikající poměr Natálčiny matky s ženatým mužem, před nímž existenci svých dětí a zvláště Natálčino postižení úzkostně tají. Autorky se zaměřily na kontrast mezi fyzickou bezmocností hlavní hrdinky a její intelektuální vyspělostí. Natálie ví, že její vzhled a nekoordinové pohyby děsí okolí, že ti, kteří se s podobně postiženými dosud nesetkali, ji automaticky vnímají jako retardovaného jedince. Zcela otevřeně jsou v knize vyjádřeny pocity hendikepované dívky i jejích nejbližších, pozornost je

[20] Citace z rozhovoru Jany Semerádové s Petrou Braunovou Vichřice Petra Braunová pro elektronický portál Vaše literatura z 18. 7. 2011. Dostupné na: http://www.vaseliteratura.cz/rozhovory/47-clanky/1332-petra-braunova.html.

věnována dívčině otci, který se s postižením dcery nevyrovnal, opuštění manželky a dětí se pro něho stává trvalým traumatem a důkazem selhání. Se stejnou otevřeností poukazuje román na nepřipravenost českého školství vřadit takto fyzicky postiženého jedince do vyučovacího procesu a umožnit mu získání vzdělání, které odpovídá jeho intelektuálním předpokladům. Ona nedořešenost četných situací a vztahů dává tušit, že si autorky při psaní románu ponechaly otevřená vrátka pro vznik jeho pokračování.

Je tedy možné, že se dřív či později dočkáme dalšího pokračování románu, který by neměl v soudobé české produkci zapadnout. A smělé tvůrčí plány a aktivita Petry Braunové jsou zárukou, že se na knižních pultech budeme pravidelně setkávat s její literární produkcí pro malé i velké čtenáře.