

O STRAVSKÁ UNIVERZITA

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



O STRAVSKÁ
UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

SLOVO A OBRAZ V KOMUNIKACI S DĚTMI

OSTRAVA 2016

ROČNÍK 6/ ČÍSLO 1

Slovo a obraz v komunikaci s dětmi

Ročník 6/ 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 Trnave, Slovensko)

prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc. (PedF Prešovské univerzity v Prešove, 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. Bibiána Hlebová, PhD. (PedF Prešovské univerzity v Prešove, 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 formou dvou nezávislých recenzních posudků.

Obsah:

Editorial	4
Studie	
Jana Kesselová <i>UČEBNICA SLOVENSKÉHO JAZYKA AKO KOMUNIKÁCIA S DEŤMI SLOVOM A OBRAZOM</i>	5
Katarína Dudová <i>ŽIAK AKO PODMET VIDENIA V SLOVENSKOM JAZYKOVOM OBRAZE SVETA</i>	18
Články	
Eva Vitézová <i>MOŽNOSTI ČÍTANIA S POROZUMENÍM (ANALFABETA NEGRAMOTNÁ)</i>	33
Gabriela Magalová <i>MOŽNOSTI PRAKTICKÉHO VYUČOVANIA FRAZEOLÓGIE NA 2. STUPNI ZŠ</i>	38
Jana Svobodová <i>CO ŘÍKAJÍ DĚTI O ČTENÍ?</i>	44
Ivana Gejgušová <i>KAREL IV. V SOUČASNÉ LITERÁRNÍ PRODUKCI PRO DOSPĚLÉ A DĚTSKÉ ČTENÁŘE</i>	49
Vladimíra Zychová <i>VÝZNAMNÉ MEZNÍKY VE VÝVOJI ČESKÉHO NOVODOBÉHO ŠKOLSTVÍ – OD MARIE TEREZIE PO SAMETOVOU REVOLUCI</i>	55
Recenze	
Marcela Hrdličková <i>JAKOU BARVU MÁ ÚTERÝ? IVONA BŘEZINOVÁ PÍše o autismu</i>	62
Rozhovor s jubilantkou	
Radomil Novák <i>CESTY SOUČASNÉ LITERATURY PRO DĚTI A MLÁDEŽ</i>	65

Editorial

Vážení čtenáři,

letošní číslo našeho časopisu je různorodé nejen námětově – hned čtyřmi texty se prezentují slovenské autorky z pedagogických a filozofických fakult tří různých univerzit (Prešovské univerzity v Prešově, Trnavské univerzity v Trnave a Univerzity Konstantína Filozofa v Nitře). Velmi si vážíme toho, že jejich prostřednictvím (stejně jako v předchozích letech) můžeme sledovat výzkumná téma a výsledky vědecké práce slovenských vysokoškolských pracovišť, jež jsou pro české prostředí často více než inspirující.

Studie J. Kesselové se podrobně zabývá rolí učebnic a učitelů při výuce slovenštiny na 2. stupni základních škol, text K. Dudové nás seznamuje s výzkumem slovenského jazykového obrazu světa v prostředí školního diskursu. E. Vítézová představuje podnětný projekt „Čítajme s porozumením“ a zejména první titul jeho ediční řady, knihu „Analfabeta Negramotná“; na téma čtení s porozuměním navazuje příspěvek o možnostech vyučování frazeologie na 2. stupni základních škol z pera G. Magalové.

Česky psané příspěvky jsou rovněž obsahově pestré: problematiky čtenářství se dotýká J. Svobodová, jejíž text mj. vyhodnocuje rozhovory o čtení pořízené mezi žáky prvních ročníků základních škol; I. Gejgušová zmapovala, jak knižní trh reagoval na letošní 700. výročí narození oblíbeného panovníka Karla IV.; významné mezníky ve vývoji základního školství v českých zemích v období od 18. do 20. století připomíná ve stručném přehledu V. Zychová, studentka doktorského studia akreditovaného na naší katedře. Recenzenty v tomto čísle zastupuje M. Hrdličková svým hodnocením knižní novinky I. Březinové „Řvi potichu, brácho“. Závěrečný text sice vybočuje svým formálním zpracováním, ale jinak plně koresponduje se zaměřením našeho časopisu – přináší stylizovaný rozhovor R. Nováka s odbornicí v oblasti literatury pro děti a mládež prof. S. Urbanovou, který je drobnou připominkou jejího letošního životního jubilea, jejích dosavadních vědeckých aktivit i pracovních výhledů.

Věříme, že také 6. číslo našeho časopisu uspokojí zájemce o širokou tematiku „slova a obrazu v komunikaci s dětmi“ a že jim poskytne impulsy pro vlastní četbu, studium nebo badatelskou práci.

Za redakci Pavlína Kuldánová

UČEBNICA SLOVENSKÉHO JAZYKA AKO KOMUNIKÁCIA S DEŽMI SLOVOM A OBRAZOM

Jana KESSELOVÁ

Abstrakt:

Štúdia má dvojaký cieľ. Jedným je sonda do súčasnej komunikácie učiteľa so žiakmi staršieho školského veku počas vyučovania slovenského jazyka. Cieľom je analýza stimulov učiteľa z hľadiska kognitívnej náročnosti. Na vzorke 12 vyučovacích hodín s 5912 stimulmi učiteľa predstavujú reprodukčné úlohy 37 %, aplikačné 42 %, produktívne a hodnotiacie spolu 12 % (zvyšné sú organizačné a iné komentáre učiteľa). Tieto výsledky sa nevýznamne odlišujú od skoršej podobne zameranej sondy (2009). Druhú časť štúdie predstavujú stratégie uplatnené v učebnici slovenského jazyka na podporu hodnotiacich a produktívnych stimulov a na prekonanie reprodukčno-aplikáčného stereotypu vo vyučovaní slovenčiny. Učebnica presadzuje taký štýl výučby, v ktorom sa pestuje komunikácia aj v gramatike, poznatkom o jazyku sa dáva skutočné využitie, čítajú sa nielen lineárne, ale aj nelineárne texty, obrázky, tvary, farby a v ktorom sa podporuje korektná komunikácia, jazykové sebavedomie a jazyková inteligencia.

Kľúčové slová:

deskriptívno-klasifikačné vyučovanie, komunikačno-zážitkové vyučovanie, slovenský jazyk, materinský jazyk, starší školský vek

Tvorba učebníc slovenského jazyka ako materinského jazyka

Navzdory tomu, že kritika učebnicovej politiky, tvorby a distribúcie učebníc sa stala plošnou mediálnou téhou, ktorej dominantu tvorí nedostatok učebníc v školách, nie však obsah a zmysel výučby, predmet slovenský jazyk bol a je saturovaný učebnicami kontinuálne. Po roku 1989 vydávanie učebníc slovenského jazyka zabezpečovalo vydavateľstvo Orbis Pictus Istropolitana, z ktorého pochádzajú dve paralelné a alternatívne používané série učebníc pre nižšie sekundárne vzdelávanie (autorský kolektív pod vedením E. Tibenskej a J. Sabola a učebnice J. Krajčovičovej a M. Caltíkovej). Od roku 2009 sa začala pripravovať ďalšia séria učebníc v autorskom tandemе J. Krajčovičovej a autorky štúdie. Po päťročnom cykle používania sa pracuje na reedícii učebníc. Táto okolnosť je motiváciou pre uvažovanie o otázke prístupu k výučbe materinského jazyka v dnešnej škole, a to z hľadiska obsahu, procesu i funkcie výučby. Hoci je zrejmé, že pre učiteľa učebnica nie je scenárom vyučovacej stratégie, predsa však z početných osobných kontaktov a pracovných stretnutí autorky štúdie s učiteľmi, používateľmi učebníc, vyplýva, že učebnicový text má v slovenskej tradícii značný vplyv na podobu vyučovacieho štýlu učiteľa.

V postojoch učiteľov, týkajúcich sa prístupu k vyučovaniu slovenského jazyka, registrujeme dve popri sebe pretrvávajúce línie. Podľa jednej časti je učivo o jazykovom systéme pre žiakov staršieho školského veku príliš abstraktné, nezaujímové, reprodukčné a bez vzťahu k skutočným potrebám žiakov v reálnej komunikácii, a to s odôvodnením, že poznatky o jazyku samy osebe k zlepšeniu komunikácie nevedú. Takto orientovaná časť učiteľov favorizuje komunikačný a zážitkový model vyučovania. Avšak ani tento prístup nie je akceptovaný bezvýnimočne. Výhrady sa týkajú jednak neexistencie nástroja na meranie dosiahnutého pokroku v rečových schopnostiach detí, čo implikuje nemerateľnosť výsledkov komunikačne orientovanej výučby. Ďalšie argumenty sa vzťahujú na jej nesystémovosť, ale aj na fakt, že napriek proklamácii komunikačno-poznávacej stratégie v štátom vzdelávacom

programe, testovanie je stále orientované len na vedomosti a výlučne na písanú podobu slovenčiny. Protiargument voči komunikačnému vyučovaniu vychádza i z uvažovania o účelnosti komunikačne orientovanej výučby. Opiera sa o názor, že už pri vstupe do školy dieťa ovláda takmer celý gramatický systém, ktorý zvládlo bez akýchkoľvek explicitných inštrukcií a poznatkovej záťaže. Navyše, vzniká otázka, či verbálne správanie modelované v škole do podoby hry na reálnu komunikáciu je automaticky využiteľné v skutočnej komunikácii a či sú schopnosti získané počas simulácie komunikačnej situácie v škole prenosné do bežného života. Tieto výhrady nemožno s ohľadom na výskum reči detí v ranom veku nebrať do úvahy. Dôkazy o tom, že takmer celý gramatický systém si dieťa osvojí v ranom veku prinášajú aj ostatné štúdie z ontogenézy pádu, spojok a relatív (Kesselová 2014) a syntaxe v ranom veku (Kičura Sokolová 2016). A nielen to.

Výskum reči detí S. Zajacovej (2012) počas rolových hier dokazuje, že deti si v predškolskom veku implicitne osvoja i typické znaky komunikačných registrov. A hoci dieťa bolo v príslušnej komunikačnej situácii len pozorovateľom, dokáže naakumulované interakčné skúsenosti v prípade vhodného stimulu aktualizovať. S. Zajacová zaznamenala v reči detí predškolského veku konvencionalizované jazykové prostriedky typické pre reč dospelých v role učiteľa, matky, otca, lekára či zdravotnej sestry, a to tak, že sledovala reč detí počas hrania uvedených rolí. Konvencionalizované jazykové prostriedky viazané na istú sociálnu rolu zaznamenala na všetkých úrovniach, počnúc zvukovou, cez gramatickú, lexikálnu až k pragmatickej, vrátane jazykových prostriedkov sociálnej deify, vypovedajúcich o statuse účastníka komunikácie (tzv. registrové markery autority). Autorka prichádza k záveru, že „dieťa si neosvojuje jazyk „ako taký“, ale vo všetkých jeho variáciách, s ktorými sa v priebehu jazykovej akvizície dostáva do kontaktu. Pri osvojovaní si makrosociálnych a mikrosociálnych komunikačných registrov príznačných pre iné ako vlastné roly zaznamenáva najmä prototypové znaky, jednotlivé registre dokáže veľmi skoro s ohľadom na komunikačnú situáciu primeraným spôsobom používať a striedať“ (Zajacová 2012, s. 156).

To navodzuje otázku: Nestačí komunikáciu v materinskom jazyku ponechať na spontánny vývin a implicitné učenie aj po vstupe do školy? Alebo súhrnnie: Ak poznávanie jazykového systému pokladáme za príliš abstraktné a pre väčšinu žiakov nepoužiteľné v bežnom živote a osvojovanie jazyka za prirodzený proces prebiehajúci spontánne bez explicitných inštrukcií o používaní jazyka v reči, čo má byť náplňou vyučovania materinského jazyka? Odpoveď na túto otázku ešte stáže fakt, že kým v prírodrovane či technicky orientovaných predmetoch sa dieťa učí niečo, čo mu predtým známe nebolo, vo výučbe materinského jazyka sa predmetom poznávania stáva niečo, čo už predtým bolo súčasťou každodenného použitia. Otázka, akú funkciu má v súčasnej škole plniť výučba materinského jazyka, súčasťou širšieho pedagogického diskurzu na Slovensku nie je. Ticho sa predpokladá, že aktérom vyučovacieho procesu i tvorcami učebníčkov je odpoveď zrejmá.

V ďalších dvoch častiach štúdie sa zacielime na výučbu slovenského jazyka z dvoch hľadísk:

- (a) z pohľadu interakčného štýlu učiteľov slovenského jazyka;
- (b) z perspektívy tvorcov učebníčkov.

Sonda do vyučovacích hodín slovenského jazyka v súčasnej škole

Na účely tejto štúdie sme analyzovali 12 vyučovacích hodín slovenského jazyka v nižšom sekundárnom vzdelávaní získaných počas akademického roka 2015/16 v piatich slovenských mestách (Prešov, Košice, Gíraltovce, Stará Ľubovňa a Poprad). Učiteľmi boli vo všetkých prípadoch ženy vo veku od 25 do 51 rokov. Zo zvukových záznamov vyučovacích hodín sme

vytvorili transkripty v systéme Childe, ktorý sa primárne používa na transkripciu komunikácie detí s rodičmi, no je funkčný i na záznam komunikácie učiteľa so žiakmi. Na analýzu sme využili typickú metódu kvalitatívneho výskumu – kódovanie.¹ Celkový rozsah zaznamenaného materiálu predstavuje 9 537 výpovedí. Z tohto materiálu 62 % (5 912 výpovedí) predstavujú otázky, výzvy, inštrukcie a komentáre učiteľa.

Cieľom je zistiť, ktoré z funkcií vyučovania materinského jazyka preferujú učitelia slovenského jazyka: reprodukciu a aplikáciu poznatkov, teda deskriptívno-klasifikačný prístup, alebo komunikačné úlohy vyžadujúce okrem poznatkov aj vlastný názor, uhol pohľadu, tvorivosť a hodnotiaci postoj žiaka. K inštrukciám učiteľa sme priradili jeden zo štyroch kódov podľa kognitívnej náročnosti učiteľovej inštrukcie, vychádzajúc z typológie inštrukcií P. Gavoru (2003, s. 173), ktorá je inšpirovaná Bloomovou taxonómiou myšlienkových operácií:

- a) reproduktívne stimuly (inštrukcie na vybavenie faktov o jazyku z pamäti, nájdenie faktov explicitne uvedených v texte);
- b) aplikačné stimuly (vyžadujú použitie vedomosti na riešenie úlohy zameranej na preberaný jazykový jav);
- c) produktívne stimuly (Úlohy s viacerými možnými riešeniami, pri ktorých je vylúčené hodnotenie na osi správne/nesprávne a do úvahy prichádza hodnotenie na škále originality a tvorivosti. Ide o úlohy, v ktorých sa okrem poznatku žiada vlastný uhol pohľadu, originalita myslenia, predstavivosť, vlastná skúsenosť, spojenie aktuálneho poznatku so skôr nadobudnutými vedomosťami, schopnosť čítať skryté posolstvá textu za hranicami explicitne vyjadreného.);
- d) hodnotiace stimuly (zamerané na vyslovenie vlastného názoru a na argumentáciu, na prejavenie úsudku, na schopnosť inferencie a hodnotenia obsahu textu i výrazových prostriedkov, na posúdenie dôveryhodnosti textu, prípadne na rozvíjanie schopnosti rozlísiť fakt od názoru).

Tieto štyri kategórie stimulov podnecujú jednak konvergentné myslenie, pamäť a aplikáciu naučených postupov, jednak divergentné myslenie, osloboodenie sa od schém a zaužívaných postupov, podporujú vlastné riešenie interakčných situácií. Symbióza dvoch typov myslenia rešpektuje tézu J. R. Sternberga (2002, s. 27): „Vedomosti bez premýšľania sú zbytočné, myslenie bez poznatkov prázdnne.“

Ukážka transkriptu komunikácie učiteľa slovenského jazyka so žiakmi staršieho školského veku v systéme Childe (9. ročník).

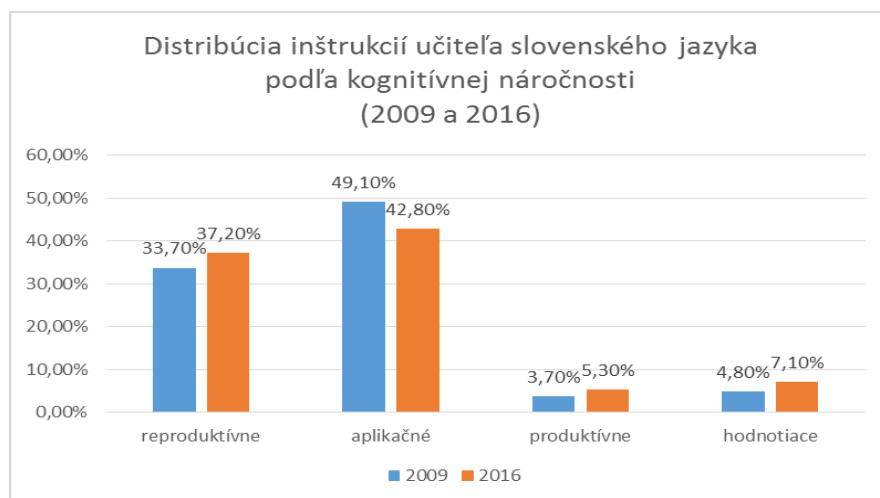
- *TCH: *no povedz mi ktoré poznáme slohové postupy?*
*PUP: ## informačný ## ##
*TCH: *slohové postupy.*
*TCH: *andrea.*
*TCH: učiteľ vyplňa ticho hlasným počítaním.
*TCH: *charakteristiku by si napríklad písala opisným slohovým postupom.*

¹ Ďakujem učiteľom za poskytnuté zvukové záznamy komunikácie so žiakmi staršieho školského veku počas vyučovacích hodín slovenského jazyka. Rešpektujem ich prianie nepersonalizovať ukážky transkriptov, nezverejňovať ich mená v súvislosti s výsledkami a pozmeniť mená žiakov v ukážkach. Ďakujem tiež svojim študentom z disciplíny Kapitoly z didaktiky slovenského jazyka a študentom počas odbornej praxe za pomoc pri tvorbe transkriptov.

*PUP: ## *to je opis.*
%com: iný žiak z triedy vykrikuje.
*PUP: *pani učiteľka.*
%com: svoj prehovor žiak nedokončí, pretože učiteľka ho napomenie.
*TCH: *ktorým sú písané vlastne všetky epické žánre?*
*TCH: ## *roz::: ##.*
*PUP: *rozprávací.*
*PUP: *pani učiteľka čo máme xxx?*
%com: prehovor žiaka bol nezrozumiteľný, učiteľka hned reaguje.
*TCH: *povedala som ak neviete rozlúštiť iniciálovú skratku nechajte tak.*
*TCH: *nebudem vám hovoriť čo to znamená.*
*TCH: *no informačným slohovým postupom sme zatiaľ mali napísané ktoré slohové útvary?*
*TCH: *nedávno na minulých hodinách sme písali čo?*
*TCH: *pozvánka a ešte predtým taká obšírnejšia správa o nejakom podujatí alebo ##?*
*TCH: *o nejakom xxx sa nazýva ##?*
*TCH: *aké znaky má informačný slohový postup?*
*PUP: *o niečom informuje.*
*TCH: *no to je samozrejmé.*
*TCH: *ved' preto je tak nazvaný.*
*TCH: *no ked' niekoho o niečom informujeme tá informácia má byť aká?*
*PUP: *stručná.*
*TCH: *stručná.*
*PUP: *krátka.*
*TCH: *stručná a krátka je synonymum.*
*TCH: *no dosť!*
%com: učiteľka zvýšila intenzitu prehovoru.
*TCH: *nemôžeme tu byť polhodinu teraz # ešte musíme.*
*TCH: *povedz mi čo tvoríme bezpríponovým odvodzovaním?*
*TCH: *z akého slovného druhu tvoríme aké slová?*
*TCH: *zo slovies.*
*PUP: *podstatné mená.*
*TCH: *to je bezpríponovo ##.*
*PUP: *zaľúbil sa.*
*TCH: *zaľúbil sa áno.*
*TCH: *zaľúbil sa ked' už máme toto sloveso # aký má vid?*

Ukážka dokumentuje na jednej strane úspornosť učiteľa vo vedení dialógu, vo formulácii a reformulácii inštrukcií (aj odpovedí), tlak času a kvantity poznatkov, avšak na druhej strane vzniká pochybnosť, či sa z fragmentárnych a tematicky disparátnych informácií na malej ploche bez názornej ukážky (slohový postup, bezpríponové tvorenie a vid v rámci zhruba 40 výpovedí) vytvorí celistvá predstava o jazyku. Analýza výpovedí učiteľa počas hodín slovenského jazyka v ukážke, ale i vo vzorke materiálu z 12 sledovaných vyučovacích hodín dokumentuje distribúciu inštrukcií podľa kognitívnej náročnosti výrazne v prospech reproduktívnych a aplikačných inštrukcií a periférne zastúpenie produktívnych a hodnotiacich úloh. V porovnaní s podobne zacieleným skorším výskumom K. Harčárovej (2009) sú zmeny len nepatrné. Tento výsledok súčasne dokumentuje, že učitelia sú akceptujú učebnicu ako zdroj pre štrukturáciu vlastnej vyučovacej hodiny, avšak vyberajú si z nej prevažne úlohy na poznávanie jazyka, úlohy, ktoré vyžadujú jednoznačné a krátke odpovede, opreté o fakty

v pamäti žiaka, úlohy na algoritmy vedúce ku kategorizácii jazykových javov alebo inštrukcie na verifikáciu poznania jazykovedných termínov. Tento výsledok je rovnaký i v prípade, keď učiteľ používa interaktívnu tabuľu alebo učí v triede, ktorá má modifikované rozmiestnenie lavíc v triede. Vonkajšie okolnosti „scény“ v triede, ako ukazuje sonda, nemajú priamy vzťah k interakčnému štýlu učiteľa v podobe zmeny v preferenciách inštrukcií v hľadisku kognitívnej náročnosti. Distribúciu inštrukcií učiteľa slovenského jazyka podľa kognitívnej náročnosti vo vzorke vyučovacích hodín z roku 2009 a 2016 predstavuje graf 1.



Graf 1: Distribúcia inštrukcií učiteľa slovenského jazyka podľa kognitívnej náročnosti (porovnanie dát z roku 2009 a 2016)

Štruktúra učebnicového spracovania jazykových témat

V súčasných učebničiach preferujeme vyváženú kombináciu poznávania a komunikácie, stimulov podporujúcich konvergentné i divergentné myšlenie, reprodukčno-aplikačných, ale aj produktívno-hodnotiacich úloh. Vyučovaciu stratégiu možno zhrnúť do nasledujúcich atribútov:

- pestujme komunikáciu aj v gramatike;
- poznatkom o jazyku dajme skutočné využitie;
- čítajme so žiakmi nielen texty, ale aj obrázky, tvary a farby;
- ukážme žiakom, že čítať sa dá aj medzi riadkami.

Pestujme komunikáciu aj v gramatike

Poznatky o jazyku sú čiastočne zredukované, avšak sú súčasťou obsahu výučby materinského jazyka aj nadálej. Menšia poznatková záťaž vytvára predpoklad (i časový) na komunikačné využitie poznatkov o jazyku. Každá učebnicová lekcia ich začleňuje do komunikačného rámca v duchu integrovaného modelu vyučovacej hodiny v tom zmysle, ako ho už skôr predstavila L. Liptáková (2005, s. 100 – 107). Učebnicové inštrukcie nepriazujú, skôr sa chcú viest' so žiakom rozhovor, inšpirovať ho k premýšľaniu, k predstavivosti, k dialógu. Učebnica volí taký prístup k poznávaniu jazyku, ktorý vychádza z témy východiskového textu, prirodzene nasýteného vybraným jazykovým javom. Z neho sa odvíjajú stimuly na vyjadrenie vlastnej predstavy, vyhľadávanie informácií aj z iných zdrojov, ako je učebnica, na medzipredmetové vzťahy, na prístupnosť dojmu z textu.

V časti *Premýšľame o jazyku* sa východiskový text využíva na pozorovanie vybraných jazykových prvkov v kontexte. Poznávací aspekt sa do tvorby učebníc premieta v podobe predĺženej indukcie. Nový poznatok sa nepredkladá žiakom hotový, ale systém úloh v podobe malých krokov ponúka možnosť, aby si ho žiaci pod vedením učiteľa konštruovali vlastnou myšlienkovou aktivitou (analýzou, syntézou, porovnávaním, triedením, abstrakciou, generalizáciou). Okrem poznatkov tak žiaci získavajú schopnosť vyhľadávať informácie, tridať ich, porovnávať, posudzovať dôveryhodnosť informácií, teda premýšľať a učiť sa. Okrem rezultátu je akcent aj na proces poznávania. Pritom sa dbá na ďalšiu podmienku efektívneho učenia sa – dostatočnú oporu v predchádzajúcich poznatkoch, ale aj skúsenostach alebo názoroch žiaka. Do deduktívnej časti sú začlenené aktivity, odstupňované podľa kognitívnej náročnosti: od cvičení na reprodukciu a aplikáciu po komunikačné využitie jazykového prvku. Komunikačný rámec jazykového poznávania tvoria texty, do ktorých je poznatková časť (premýšľanie o jazyku) vnorená. Učenie materinského jazyka vychádza z apercepcie textu, ktorý je prirodzene nasýtený vybraným jazykovým prostriedkom, a uzatvára sa produkciou vlastného textu s funkčným využitím jazykového prostriedku, ktorý je predmetom pozorovania (zväčša s možnosťou výberu z dvoch ponúknutých komunikačných úloh). Stratégiou od textu k textu sa prekonáva jednostrannosť výučby a stereotyp stimulov *čo je x?, vyhľadaj, urč, roztried, dopln, zdôvodni a uved priklad*, tvoriacich podstatnú časť inštrukcií aj v súčasnom školskom dialógu. Na porovnanie uvádzame úvodnú časť vyučovacej hodiny a úvodnú časť z učebnicovej témy, zameranej na citoslovcia.

Ukážka z transkriptu komunikácie učiteľa slovenského jazyka so žiakmi staršieho školského veku dokumentuje úsilie prekonať stereotyp spočívajúci v jednostrannom využívaní inštrukcií, avšak ani hra na učiteľa napokon k narušeniu zautomatizovaného postupu nevedie (žiaci kopírujú prototypické otázky učiteľa). Aj téma, ktorá v sebe implicitne zahŕňa emocionálny postoj a zvukovú motiváciu (interjekcie), a teda mohla by predstavovať vybočenie z algoritmu opakujúcich sa stimulov, sa napokon od výučby ostatných slovných druhov nelíši.

*TCH: *no takže naša prvá úloha bude takáto.*

*TCH: *zavorte si učebnice a zoberete si zošity.*

*TCH: *no tak teraz bude každý z vás pánom učiteľom a napiše päť mûdrych otázok o citoslovciach.*

*TCH: *keby si ty skúšal aké otázky by si dal svojim spolužiakom.*

*TCH: *tak každý si vymyslí päť a napiše si ich samozrejme do zošita.*

*TCH: *tak skúste porozmýšľať čo by ste sa o tých citoslovciach ##?*

%com: príprava úlohy trvala cca 4 minúty.

*TCH: *no niekomu to ide pomalšie ale ## mali by sme pokračovať ďalej tak*

*TCH: *takže prečítaš svoju otázku a dás ju ľubovoľnému spolužiakovi.*

*TCH: *simona nech sa páči.*

*PUP: *ako sa pýtame na citoslovcia?*

%com: ticho v triede.

*TCH: *dá sa pýtať na citoslovcia?*

*TCH: *tak prečítaj ďalšie otázky.*

*TCH: *Mišo daj ďalšie otázky!*

*PUP: *medzi aké slovné druhy patria citoslovicia?*

*TCH: *tak to je dobrá otázka ešte vyvolaj niekoho.*

Ukážka z učebnicového spracovania témy citoslovcia (*Dym, ktorý hrni*) upriamuje pozornosť na stimuly, ktoré prirodzene vyplývajú z textu obsahujúceho citoslovcia. Celá morfológická téma je zasadnená do témy zážitkov spätých s emóciami. Vychádza sa

z cestovateľského zážitku vo východiskovom teste na apercepciu (ukážka 1), uzatvára sa produkciou vlastného komunikátu, ktorý potenciálne smeruje k použitiu interjekcií (ukážka 2). Do komunikačného rámca je vkomponovaná poznatková časť o interjekciách.

O dyme, ktorý hrmi

a) Chcete sa na chvíľu preniesť do Afriky?
Vyhľadajte v internetovej encyklopédii Wikipédia heslo Viktóriaine vodopády, prezrite si fotografie a posúťte si krátku multimediálnu ukážku. „Poprechádzajte“ sa medzi vodopády. Aké pocity vás vodopády vyslovili?

b) Napíšte o svojich dojmoch 2 – 3 vety.

Čítame a zhovárame sa

a) Prečítajte si, ako svoje pocity pri pohľade na Viktóriaine vodopády vyjadril cestovateľ, textár a spisovateľ Boris Filan.

*Vybral som sa k vodopádom na svitaní, cez deň sú tu stáda Japoncov a Američanov ako v Disneylande. Napšiel som do areálu ako prvý, bolo zamračené, chladno, vyzerá to tam ako parcík, uprostred kračajúca Livingstonova socha, dlho nič a zrazu z diaľky vodopád: **fufufu čvach-bum**. Zastavil som sa na vyhliadkových plošinách, ale boli tak príšerne energeticky výbité, že som musel preliezť ochranný plot a zájsť až na okraj pripasti...*

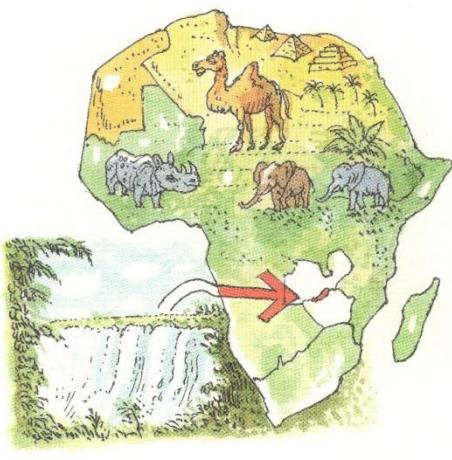
*Trvalo to desať minút, potom Ten, Čo Sa Hrá s Našimi Osudmi otvoril oponu, sedem anjelov natiahlo praky a každý vystrelil svoju farbu dúhy. Vedel som, čo mám robiť – vystrel som ruky ako radary, každú k jednému vodopádu, ale netušil som, čo bude nasledovať. **Pánabeka! TAM to je!** Tam TO je! Tam to JE!... Za milióny rokov, čo padá voda rieky Zambezi na čierne skaly, sa tu uvoľnilo nenormálne veľa pozitívnej energie a ja som dostal dávku priamo do hlavy, do srdca. **Bác!** Okamžite som vedel odpovedať na všetky otázky...*

Boris Filan: Viktóriaine vodopády

b) Ktorú krajinu by ste navštívili, keby ste chceli Viktóriaine vodopády vidieť na vlastné oči?

c) Viktóriaine vodopády domorodci nazývajú Dym, ktorý hrmi. Čo si myslíte, prečo?

d) Ktoré vety alebo slovné spojenia vás v teste zaujali?



Ukážka 1: Motivácia a východiskový text k téme citoslovicia (6. ročník, s. 72)

Rozprávame si príbehy

Vyberte si jednu z dvoch úloh.

- a) Spomeňte si na udalosť zo svojho života, keď ste sa z niečoho veľmi tešili alebo smiali. Rozprávanie si pripravte tak, aby ste svoje pocity zvýraznili pomocou citoslovacie.
- b) Spomeňte si na také miesto, kde ste sa cítili výnimočne šťastní. Opíšte svoje dojmy tak, aby ste použili citoslovicia. K opisu miesta môžete pridať fotografie, obrázky navštíveného miesta alebo powerpointovú prezentáciu.

Ukážka 2: Produkčné úlohy k téme citoslovicia (6. ročník, s. 73)

Poznatkom o jazyku dajme skutočné využitie

Pod použitím poznatkov nemáme na mysli aplikačné úlohy, ale orientáciu výučby na pragmatiku jazykovej komunikácie, chápanú ako dosahovanie komunikačných zámerov v interakcii. Jazykový prostriedok, ktorý je predmetom vyučovacej hodiny, sa včleňuje do komunikačných stimulov – do úloh s komunikačným kontextom a komunikačným zámerom. Žiaci sa učia označiť, vysvetliť, vyzvať, požiadat' o niečo, odmietnuť, povedať svoj názor, argumentovať, rozlísniť fakt od názoru, presvedčiť niekoho o niečom, vycítať, varovať, slúbiť, uistíť niekoho o niečom, blahoželať, ospravedlniť sa, riešiť konflikt, argumentovať, vystupovať pred skupinou spolužiakov a podobne. Učebnicové lekcie spravidla prinášajú aspoň dve alternatívne úlohy, z ktorých si žiaci môžu vybrať podľa svojho záujmu o tému a písaný/ústny modus rečovej realizácie.

V predchádzajúcim prístupe sme komunikačné vyučovanie chápali ako také vyučovanie materinského jazyka, ktoré rozvíja schopnosť dieťaťa pohotovo používať lingválne i paralingválne výrazové prostriedky v dialogických komunikátoch i v monologických útvaroch v závislosti od všetkých vektorov komunikácie (Palenčárová – Kesselová – Kupcová 2003, s. 16). V tomto vymedzení sa jednostranne zvýrazňuje aspekt prispôsobovania sa komunikačným okolnostiam, t. j. aspekt akomodačný. Jazyková komunikácia je však proces akomodačno-asimilačný (z hľadiska klasickej teorie systémov). Princíp akomodačno-asimilačnej proporcie J. Dolník (2006, s. 13 – 14) vzťahuje k parametru korektnosť komunikácie. „Obsah tohto princípu zodpovedá tejto implikácii: ak chceš, aby komunikačná interakcia, do ktorej vstupuješ, bola optimálne korektná, prispôsobuj sa svojmu partnerovi a súčasne ho prispôsobuj aj sebe, a to tak, aby tieto dva spôsoby reagovania boli v rovnováhe, čiže v optimálnom pomere. Implikát obsahu tohto princípu: čím viac sa odkláňaš od tejto rovnováhy, tým menej korektná je komunikácia... Kritériom (rovnováhy) je pocit, resp. presvedčenie aktérov, že interakcia priniesla obojstrannú plnohodnotnú komunikačnú sebarealizáciu.“ Výklad korektnosti komunikácie sa odvíja od pojmu kognitívno-motivačný systém. Atribút kognitívny sa vzťahuje na kognitívnu kompetenciu aktéra, ktorá sa chápe ako schopnosť prijímať informácie, spracúvať ich, ukladať ich do pamäti, vyberať ich z nej a používať ich pri myšlienkovovo-rečových operáciách. Atribút motivačný zasa odkazuje na motivačný svet aktéra, ktorého komponentmi sú potreby, záujmy, želania, predstavy, ideály, ciele. Na tento svet je navrstený svet hodnôt a preferencií, teda svet axiologický.

Korektnosť komunikácie a hodnotový svet zvlášť koreluje s vyjadrovaním postojov žiakov, s argumentáciou, s rozlišovaním názorov od faktov. Napríklad učivo o dvojčennej vete je v učebnici zapustené do komunikačno-pragmatického rámca vyjadrovania názorov a argumentácie. Východiskom sú dva texty s protikladnými postojmi ku grafitom (ukážka 3). Z poznávacieho hľadiska texty slúžia na vyvodenie termínu dvojčenná veta so slovesným a slovesno-menným prípadom. Z komunikačného hľadiska je text stimulom na vyjadrenie vlastného hodnotiaceho postoja ku grafitom. Tému možno aktualizovať odkazom na súčasné podoby verejného priestoru, a cibriť tak všímavosť a senzitivitu k prostrediu (vizuálny smog, či veľkoplošná reklama) alebo na poznatky z histórie (nástenné maľby v jaskyniach). Učebnica chce ponúknutť témy, pri ktorých sa sprítomňuje nielen kognitívny, ale i hodnotový svet detí, ich preferencie, videnie vecí z rozličných zorných uhlov a v súvislostiach. Súčasne sa produkcia textu spája s poznáním, ku ktorému sa dopracúvajú sledovaním jazykových prostriedkov: základom zrozumiteľného prehovoru v argumentácii je dobre skonštruovaná dvojčenná veta.

Umelci alebo vandali

Čítame a zhovárame sa

1. a) Potichu si prečítajte oba texty.

Podchod k vlakovej stanici už niekolkokrát premaľovali, aby ho zzbavili grafitov. Dnes ráno sú tam „malby“ opäť. Tvorivosť je obdivuhodná vlastnosť. Ale nepáči sa mi, keď ju ľudia prejavujú tak, že iným spôsobujú škodu. Ničia steny budov, pamiatok a kostolov, sprejújú podchody a zastávky, farbami poškodzujú vlaky. Nechápem, prečo to robia. Vedľ profesionálni maliari nevešajú svoje malby po uliciach. Nevnučujú svoje obrazy každému, kto ide okolo. Ale na graffiti sa musím pozerať, aj keď ma rozčulujú. Podľa mňa sprejéri sú kriminálnici a vandali.



Mišo F.

Divadlá sa dnes hrajú aj na uliciach, speváci vystupujú na námestiah, koncerty sa konajú na letiskách. Výtvarné umenie sa tiež chce dostať medzi ľudí. Prostredníctvom grafitov sa prestáhovalo za ľudmi do mesta. Sprejéri obrazom a textom protestujú, upozorňujú, vyjadrujú, čo cítia a čo si myslia. A či iní umelci nevyjadrujú tvorbou svoje posolstvá? Možno sa vám graffiti nepáčia a nechcete sa na ne pozerať. A čo reklama? Jej tvorcovia si tiež od vás nepýtali dovoľenie, aby ju mohli vystaviť. Podľa mňa sprejéri sú originálni, odvážni a neprehliadnutelní.

Zita B.



Ukážka 3: Východiskový text k téme dvojčlenná veta v učebnici

Slovenský jazyk pre 6. ročník základných škôl (2011, s. 79)

Čítajme so žiakmi nielen texty, ale aj obrázky, tvary a farby

Učebnica reflekтуje fakt, že komunikácia je semioticky heterogénnny akt a funkciu znaku majú nielen lineárne texty, ale i texty nelineárne (grafy, tabuľky, prehľady, formuláre, schémy, diagramy), obrázky, farby, tvary. Výsledky medzinárodných porovnávacích štúdií čitateľskej gramotnosti PISA opakovane potvrdzujú, že slovenskí žiaci zlyhávajú hlavne v úlohách, v ktorých sa žiada dedukovať záver zo súhry lineárneho a nelineárneho textu, napr. z textu a grafu. To je motiváciou pre začlenenie úloh s odstupňovanou náročnosťou, ktoré vyžadujú najprv len osobitné čítanie lineárnych alebo nelineárnych textov, neskôr vyvodzovanie informácií z oboch typov textov, pre ktoré je nevyhnutná schopnosť bežného usudzovania (inferencia).

Napríklad syntaktická problematika jednočlennej a dvojčlennej vety je súčasťou témy *Ako hovoria Európania? Ako sa hovorí v Európe?* Na východiskový text, ktorý slúži na komparáciu štruktúry jednočlennej a dvojčlennej vety v učebnici Slovenského jazyka pre 9. ročník (2013, s. 73), nadväzuje stĺpcový graf, zachytávajúci úradné jazyky EÚ, zoradené chronologicky podľa rokov, keď získali status úradného jazyka (ukážka 4).

Využite informácie z grafu a odpovedzte na otázky. Z dvojslovných pomenovaní jazykov utvorte jednoslovné názvy (napr. slovenský jazyk – slovenčina). Svoje odpovede si porovnajte s riešením, ktoré nájdete v klúči správnych odpovedí na s. 125.

Koľko úradných jazykov existuje v EÚ?

Je počet úradných jazykov zhodný s počtom členských krajín?

Ktoré jazyky sú podľa grafu úradnými jazykmi najdlhšie?

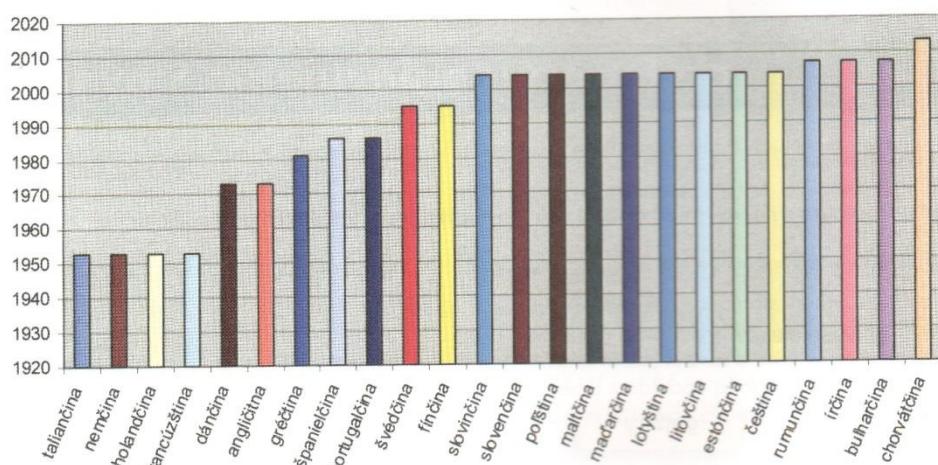
Približne v ktorom období sa medzi úradné jazyky dostal najväčší počet nových jazykov?

Ktoré to boli?

Ktorý jazyk je najmladším úradným jazykom EÚ?

Graf znázorňuje, v ktorých rokoch sa jednotlivé jazyky stali úradnými jazykmi EÚ. Do roku 1993 (vznik EÚ) boli krajiny združené v iných spoločenstvách.

Úradné jazyky EÚ



Ukážka 4: Nelineárny text nadvážujúci na lineárny text v učebnici
Slovenský jazyk pre 9. ročník základných škôl (2013, s. 73)

K textu a grafu sú otázky trojakého typu:

- Časť odpovedí možno získať čítaním samotného grafu (*Koľko je úradných jazykov EÚ? V ktorom období sa medzi úradné jazyky dostal najväčší počet nových jazykov? Ktorý z nich je najmladší? Kedy sa úradným jazykom stala slovenčina?*).
- Druhú časť odpovedí možno vyvodíť porovnávaním informácií z grafu a textu zároveň (*Je počet úradných jazykov zhodný s počtom členských krajín? Prečo áno/prečo nie?*).
- Pre tretiu časť odpovedí je potrebné čítať za hranicou textu a vyhľadávanie informácií v iných zdrojoch, než je text učebnice, prípadne využívanie vlastných poznatkov získaných mimo školu (*Ktorý slovanský jazyk sa stal prvým úradným jazykom EÚ? Čo to pre používateľov jazyka znamená, ak je ich jazyk úradným jazykom EÚ? Čo to znamená pre teba, že slovenčina je úradný jazyk EÚ?*).

Deduktívna časť vyučovacej hodiny je zameraná na fixáciu rozdielov medzi štruktúrou vied s rozčleneným a nerozčleneným gramatickým jadrom na tematicky blízkom texte – zisťovanie jazykových schopností Európanov pomocou Eurobarometra. Extenziou poznatkovej časti sú hodnotiace stimuly (Čo je pozitívne a čo negatívne na rozšírení angličtiny? Aký úžitok má ovládanie cudzieho jazyka pre teba osobne?). Zavŕšením syntaktickej témy dvojčlenná a jednočlenná veta je tvorba vlastného textu s grafom o zaujímavosti z niektornej krajiny EÚ, príprava prezentácie a predstavenie textu spolužiakom. Variáciou úlohy je vyhľadanie zaujímavej ponuky na štúdium v zahraničí, ktorého podmienkou je znalosť niektorého cudzieho

jazyka. Texty prezentované žiakmi sa zhodnotia z hľadiska jasnosti a zrozumiteľnosti a z hľadiska vetnej stavby. Tému možno využiť i pri tvorení univerbizovaných pomenovaní jazykov (*lotyšský jazyk – lotyština*, ale *fínsky jazyk – fínčina*).

Ukážme žiakom, že čítať sa dá aj mezi riadkami

V apercepčne orientovaných úlohách je vodidlom pri konštruovaní úloh graduálne chápanie porozumenia. Inšpiráciou je systém úrovní porozumenia, ktoré sa definovali v medzinárodných porovnávacích štúdiach čitateľskej gramotnosti a v rozličných modifikáciách sa pri zistovaní úrovne porozumenia používajú aj dnes (Ladányiová 2006, s. 24 – 25). Východiskový text je doplnený otázkami s odstupňovanou kognitívou náročnosťou, s ktorou korelujú tieto apercepčné schopnosti:

- a) schopnosť identifikovať informácie uvedené v texte explicitne;
- b) schopnosť dedukovať z textu a vyvodiť informácie, ktoré v texte nie sú uvedené explicitne, ale vyplývajú z neho;
- c) schopnosť integrovať myšlienky z textu s predchádzajúcimi poznatkami a skúsenosťami detí (ide o porozumenie „nad rámec“ textu, prihliada sa na integračný charakter porozumenia);
- d) schopnosť hodnotiť text z hľadiska formy, obsahu, jazykových prostriedkov, štýlu, útvaru, dôveryhodnosti, rozdielu medzi faktom a názorom apod. (prihliada sa na subjektívny charakter porozumenia).

Úlohy na apercepciu textu možno dokumentovať ukážkou východiskového textu k jazykovej téme skloňovanie neživotných maskulín zakončených na *-ál* (ukážka 5). Vyvodenie poznatkov o pádových koncovkách v tvare lokálu singuláru a nominátuva plurálu (vrátane ortografických pravidiel) sa opiera o pozorovanie substantív v teste. Poznatkovej časti však predchádza rozhovor o teste. Otázky k textu predstavujú stimuly vyžadujúce uplatniť usudzovanie, odpovede sa nenachádzajú v teste priamo explicitne vyjadrené, ale vyžadujú usudzovanie opreté o predchádzajúce poznatky alebo o vyhľadávanie poznatkov v lexikografických príručkách (súvislosť medzi opálovými baňami a Eldorádom, medzi opálom nazvaným Harlekýn a šašom, harlekýnom). Tretia otázka nabáda k prepojeniu informácií z textu s informáciami nájdenými pomocou internetu. Úloha má praktické zacielenie na vyhľadávanie informácií potrebných pre bežný život.

Výber textu na apercepciu zároveň plní kultúrno-poznávaciu funkciu a podnecuje učiteľov využiť v jazykovom vyučovaní regionálne pozoruhodnosti a cennosti ako motív na dialóg s deťmi o často nepoznaných prírodných alebo kultúrnych hodnotách, nachádzajúcich sa v blízkosti. Produkčné úlohy, ktoré rámcojú poznatkovú časť, využívajú preberané neživotné substantiva na *-ál* a motivujú k tvorbe textu pomocou analógie s textom východiskovým (*Predstavte zaujímavosť, ktorá sa nachádza v areáli vášho mesta, obce. Kto z vašich žijúcich alebo nežijúcich rodákov by si zaslúžil byť na piedestáli? Prečo?*).

Harlekýn z Olšavky

Neživotné podstatné mená mužského rodu zakončené na -ál

Využite svoju predstavivosť a povedzte, o čom alebo o kom by mohol byť text s názvom Harlekýn z Olšavky.

Na Dubníku, uprostred lesov Slanských vrchov, bolo kedysi slovenské Eldorádo. Namiesto zlata tam však tažili drahé **opály**. Sú to číre i nepriehľadné **minerály**, ktoré žiaria rozličnými farbami. Ešte pred 20 rokmi stála na Dubníku budova niekdajšej brusiarne opálov. Prichádzali sem zvedavci, ktorí túžili nájsť drahokamy. Načreli do riečky Olšavka oboma rukami a vytiahli drobné kamienky. Ked' voda stiekla, zostala na nich niekolkomilimetrová biela vrstva. Boli to mliečne **opály**. Hoci to nie je žiadna vzácnosť, predsa ide o zvláštnosť, aká sa inde nevyskytuje.



Ked' sa Olšavkou okolo roku 1775 brodil istý obchodník so zbraňami, vytiahol z vody kameň, hrajúci žiarivými farbami. Bol to drahý opál, ktorý nazvali Harlekýn. Je to najväčší opál na svete a nachádza sa v Umelecko-historickom múzeu vo Viedni. **O opáli** kolovali rôzne legendy. Benátsky kupci napríklad verili, že v tomto **mineráli** je sila, ktorá ich ochráni pred epidémiami. Opály patrili medzi vzácné **materiály**, ktoré sa osadzovali do šperkov a prišívali na plášte panovníkov. Tie sa potom nosili na slávnostné **ceremoniály**. Jeden z najkrajších dubníckych opálov dostala princezná Štefánia Belgická **na korunovačnom ceremoniáli**. Aj tento šperk je v spomínanom viedenskom múzeu.

Podľa S. Makarovej: Na Dubníku tažili kameň štastia i neštastia

Význam slov *eldorádo/Eldorádo* a *harlekýn* vyhľadajte v jazykových príručkách a odpovedzte na otázky.

- a) Prečo sa opálové bane na Dubníku pokladajú za slovenské Eldorádo?
- b) Prečo asi opál nazvali Harlekýn?
- c) Pomocou internetu zistite, v ktorej časti Slovenska sa nachádzajú dubnícke opálové bane. Čiažia sa tam opály aj dnes?

**Ukážka 5: Úlohy na vyššie úrovne porozumenia textu v učebnici
Slovenský jazyk pre 9. ročník základných škôl (2013, s. 47)**

Záver

Predstavená stratégia výučby materinského jazyka nie je nová. No analýza vyučovacích hodín dokumentuje, že klasifikačno-opisný štýl výučby materinského jazyka má silné korene a zázemie a odvážnejšie uplatnenie komunikačných prvkov výučby materinského jazyka je skôr prístupom jednotlivých invenčných učiteľov, nie trendom výučby materinského jazyka. Učebnice slovenského jazyka chcú byť na ceste od deskriptivizmu k poznaniu jazyka v jeho komunikačných a širších znalostných súvislostiach oporou.

Literatúra:

DOLNÍK, J. Jazyková komunikácia ako akomodačno-asimilačný proces. *Komunikace – styl – text*. Ed.: A. Jaklová. České Budějovice: Filozofická fakulta Jihočeské univerzity, 2006, s. 13 – 17.

GAVORA, P. *Učiteľ a žiak v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003.

HARČÁROVÁ, K. Špecifiká školského dialógu vo vyučovaní slovenského jazyka na 2. stupni základnej školy. Nepublikovaná dizertačná práca. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2009.

KESSELOVÁ J. *Funkčno-sémantická kategória relačnosť v ranej ontogenéze reči dieťaťa hovoriaceho po slovensky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2014. URL:

<<http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kesselova5>

KIČURA SOKOLOVÁ J. Jednoslovné vtné štruktúry v ranom vývine detskej syntaxe. *Trends in Slavic studies*. Moskva: Krasand, 2015, s. 703 – 719.

LADÁNYIOVÁ, E. Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. Národná správa zo štúdie PIRLS 2006. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2007.

KRAJČOVIČOVÁ, J. – KESSELOVÁ, J.: *Slovenský jazyk pre 6. ročník základných škôl*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, 2011.

KRAJČOVIČOVÁ, J. – KESSELOVÁ, J.: *Slovenský jazyk pre 9. ročník základných škôl*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, 2013.

LIPTÁKOVÁ, L.: Integrovaný typ vyučovacej hodiny – nová vyučovacia i didaktická realita. *Slово o slove*. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. Prešov: Prešovská univerzita, 2005, s. 100 – 107.

PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: *Učíme slovenčinu – komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2003.

STERNBERG, J. R.: *Kognitívni psychologie*. Praha: Portál, 2002.

ZAJACOVÁ, S. *Komunikačné registre v rolových hrách detí. Výsledky sociolinguistického experimentu*. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešoviensis. Monografia 127. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2012.

Summary:

SLOVAK LANGUAGE TEXTBOOK AS A MEANS OF COMMUNICATION WITH CHILDREN – BY WORDS AND BY IMAGES

The study has two aims. The first is to survey contemporary communication of a teacher with middle-school-age students during Slovak language classes. We analyze cognitive demands of teachers' stimuli. In the sample of 12 lectures with 5912 teachers' stimuli: 37% are drill and practice tasks, 42% are problem solving tasks, 12% consists of both creative and evaluative tasks. The rest are organizational tasks and other teachers' remarks. These results do not differ substantially from the similar survey done in 2009. The second part of the study examines strategies enhancing creative and evaluative stimuli used in Slovak language textbook overcoming stereotypical reproductive tasks. The textbook promotes teaching approach that fosters communication even in grammar exercises, gives meaning to learnt subject matter, uses both linear and non-linear texts and which promotes proper communication, develops language confidence and language intelligence.

Key words:

descriptive approach in teaching, direct instruction, communicative teaching, experiential learning, Slovak language, mother tongue, middle-school-age

Kontakt:

jana.kesselova@unipo.sk

ŽIAK AKO PODMET VIDENIA V SLOVENSKOM JAZYKOVOM OBRAZE SVETA

Katarína DUDOVÁ

Abstrakt

Cieľom príspevku je priniesť súbor špecifických sémantických znakov, ktorými sa profiluje žiak na základe vnímania svojho učiteľa. Tento podmet sa prejavuje na viacerých úrovniach a vo viacerých aspektoch konceptu VIDENIE v slovenskom jazykovom obraze sveta. V príspevku ho sledujeme prostredníctvom jazykových prejavov, ktoré boli získané v rámci dotazníkového prieskumu na druhom stupni základných škôl. Preto naša pozornosť sa upriamuje na žiaka v období dospievania, na jeho spôsob a pole vnímania i výber vlastností predmetu videnia. Sledujeme ho tiež v rámci špecifického typu diskurzu, v ktorom sa uplatňujú viaceré typy vzťahov medzi niekoľkými uhlami pohľadov.

Kľúčové slová:

podmet videnia, žiak, koncept VIDENIE, jazykový obraz sveta

0. Úvod a metodologické východiská

Východiskom výskumu jazykového obrazu sveta (ďalej JOS) sú typické znaky kognitívnej lingvistiky, ktorými sa tento prúd v jazykovede odlišuje od predchádzajúcich paradigiem, t. j. od štrukturalizmu a komunikačnej lingvistiky². Tieto kognitívne a antropologicko-kultúrne orientované východiská JOS viedli viacerých autorov k rôznym vymedzeniam termínu, ktoré sa vzájomne nevylučujú, ale naopak sú vnútorme prepojené (pozri napr. Bartmiński, 2007, s. 12 – 14; Tokarski, 2001, s. 366; Bugajski – Wojciechowska, 2000, s. 154; Vaňková – Nebeská – Saicová-Římalová – Šládrová, 2005, s. 46 – 48). V ich chápaní obrazu sveta je jazyk nositeľom fragmentu obrazu skutočnosti. To znamená, že jednotlivé jazyky sa od seba odlišujú v tom, ktoré časti reality si hovoriaci všímajú, dávajú do popredia, vidia diferencovanejšie. Preto JOS odráža sémantickú interpretáciu skutočnosti z pohľadu bežného používateľa, vyjadruje jeho mentalitu, zodpovedá jeho poznávacím potrebám, vyberá to, čo je pre jeho každodenný život dôležité. Tento obraz sveta, integrujúci súhrn špecifických výberových pohľadov na svoje okolie, sa odráža v konkrétnom jazyku a v jeho prostriedkoch.

1. Konceptualizácia videnia sveta v slovenskom jazykovom obraze sveta

JOS môže mať viacero variantov v rámci jedného národného jazyka. Môže to byť vedecký obraz sveta, poetický obraz sveta, obraz sveta mládeže či dieťaťa atď., kde je dôležitý podmet i predmet poznávania (Nesporek-Szamburska, 2004, s. 23 – 24). Obidva tieto aspekty

² Kým štrukturalizmus akcentoval v bádaniach vzťahy medzi jazykovými elementmi, resp. prvkami systému (syntaktická dimenzia), a po komunikačnopragmatickom obrate sa v jazykovede nasmerovala pozornosť predovšetkým na vzťah jazykových znakov k ich používateľom (pragmatická dimenzia), v kognitívnej lingvistike vychádza výskum zo vzťahu jazyka k svetu, k denotovanej veci (sémantická dimenzia). Kognitívna koncepcia JOS zdôrazňuje sémantickú dimenziu jazyka, dôraz na langage, uplatnenie interpretačnej metódy pri vysvetľovaní jazykových javov a chápanie jazyka ako prostriedku ukotvenosti človeka vo svete prostredníctvom subjektívneho prežívania vlastného tela.

(podmet i predmet videnia) sú vzájomne prepojené v kategórii uhol pohľadu (punkt widzenia; angl. point of view)³, ktorý rozhoduje o spôsobe hovorenia o predmete, tzn. o kategorizácii predmetu, o výbere vlastností predmetu vyjadreného v konkrétnnej výpovedi (Bartmiński, 1990, s. 111 – 112). Inými slovami, kategória uhla pohľadu predstavuje takú sémantickú hodnotu, ktorá súvisí nielen s tým, čo bolo povedané, ako to bolo povedané prostredníctvom dostupných jazykových prostriedkov (Przybylska, 2004, s. 149), ale aj tým, kým to bolo povedané. Preto hovoriaci podmet je vždy rozhodujúcim faktorom uhla pohľadu, ktorý sa podľa Tabakowskej (2004, s. 51) prejavuje na troch úrovniach: 1) podmet si vyberá určitý predmet uvažovania, 2) pozerá sa na udalosti či veci ako elementy predstavovaného sveta z určitej perspektívy a 3) vidí ich v rámci určitých časopriestorových parametrov. Tento podmet videnia je prevažne (nie však vždy) aj konceptualizátorom, ktorý percepčnú skúsenosť transformuje, konceptualizuje do pojmov, ktorým dáva charakter jazykovej výpovede (Tabakowska, 2004, s. 50).

Rovnako všeobecný pojem (koncept) VIDENIE je v každom jazyku konceptualizovaný podmetom videnia (bežným hovoriacim) a jeho uhlom pohľadu, ku ktorému v slovenskom jazyku prirodzene pristupujú ďalšie aspekty: predmet videnia, akt videnia, nástroj videnia, pole a plány videnia. Tento komplex aspektov tvoriacich koncept VIDENIA je v slovenčine vyjadrený prostriedkami lexikálneho i gramatického systému, voľnými i frazeologickými spojeniami⁴, ktoré poukazujú na špecifický spôsob profilácie tohto pojmu v individuálnom i spoločenskom vedomí.

V slovenskom jazyku má podmet videnia zaužívané substantívne výrazy *divák*, *pozorovateľ*, *špeh*, ktoré sú pravidelne slovotvorne derivované od slovies *dívat' sa*, *pozorovať* alebo naopak zo substantíva *špeh* je slovotvorne motivované sloveso *špehovať*. Špecifický charakter má desubstantívum *vizionár* (kto má vízie, vidiny) a podstatné meno *hliadka* (najč. skupina, ktorá robí prieskum, dozor v teréne), z ktorého je slovotvorne odvodené sloveso *hliadkovať*.

Teda podmet videnia je v slovenčine úzko prepojený s aktívnou zrakovou percepciou vyjadrenou spomínanými slovesami. V slovenčine nie je lexéma pre označenie pasívne vnímajúceho podmetu, ktorý na niečo/na niekoho *čumiť*⁵ (nespisovný výraz), *zíza*, *cív* (uprene, bezmyšlienkovite hľadieť). Nadradeným označením podmetu jazykového obrazu videnia, ktorý zahŕňa svojím širokým obsahom všetky spomínane substantíva, je slovesné príčastie *vnímajúci*. Tento základný a najväčšejší výraz podmetu videnia je ďalšími pričlenenými názvami

³ Od kategórie „uhol pohľadu“ sa odlišuje širší pojem, t. j. perspektíva pohľadu (perspektywa interpretacyjna/perspektywa oglądu), ktorý zahŕňa rôzne aspekty pohľadu rozvíjajúce sa pred pozorovateľom (Bartmiński – Niebrzegowska-Bartmińska, 2004, s. 338). Je to súbor sémantických vlastností slov, ktoré sú v určitom zmysle výsledkom uhla pohľadu a sú s ním usúvzťažnené. Perspektíva môže byť otvorená, ďaleká, zahmlenaná, ale aj zatvorená, môžeme vidieť z perspektívy žaby, vtáka a pod. (Bartmiński – Niebrzegowska-Bartmińska, 2004, s. 338).

⁴ Ide o jazykové údaje získané z bežne dostupných slovenských výkladových slovníkov, ako aj zo Slovenského národného korpusu (uvádzame ich skratky):

1) KSSJ 4 = Krátky slovník slovenského jazyka 4. Red.: J. Kačala – M. Pisáriková – M. Považaj. Bratislava: Veda, 2003. 988s.;

2) SSJ = Slovník slovenského jazyka I. - VI. Red. Š. Peciar – kol.. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1959 – 1968.

3) SSSJ = Slovník súčasného slovenského jazyka I. – III. Red. K. Buzássyová – A. Jarošová – kol. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2006 – 2016.

4) SNK = Slovenský národný korpus – prim-7.0-public-vyv. Bratislava: Jazykovedný ústav L. Štúra SAV, 2016. Dostupné na internete: <http://korpus.juls.savba.sk>

⁵ KSSJ substantívum *čumil* neuvádzajú výbec, v SNK (prim-6.0-public-all) nachádzame iba 12 použití výrazu: buď ako vlastné meno, označenie umeleckého diela na rohu Panskej ulice a Rybárskej brány, alebo v hovorovom kontexte.

bližšie profilovaný na základe zvýraznenia aktívnosti či pasívnosti videnia (v slovenčine je podmet videnia aktívny), reálneho (*divák*, *pozorovať*, *špeh*, *hliadka*) alebo nereálneho (*vizionár*) objektu vnútrania, účasti (*hliadka*, *špeh*) či neúčasti (*divák*, *pozorovateľ*) podmetu videnia na udalosti. Podmet videnia môže byť aktívny senzoricky, ale aj mentálne, kedy nadobúda funkciu *komentátora*, príp. *interpretáta*.

Ako vidno, podmet videnia je úzko (slovotvorne i sémanticky) prepojený s aktom videnia. Jeho sémantiku tvoria predovšetkým slovesá, ktoré zohľadňujú rôzne aspekty základného pojmu videnia. Frazeologický materiál, v ktorom sa stretávame s týmito verbami, zahŕňa niekoľko sémantických rozlíšení aktu videnia: 1. udalosť zo strany hľadiaceho (*niekto vidí/pozoruje niekoho*), 2. videnie dobré a zlé (*vidieť niečo ako cez hmlu, niečo vidieť ako na dlani, vidieť ako v zrkadle, vidieť ako sova*), 3. pasívne a činné pozorovanie zrakových podnetov (*pozerať, ale nevidí; vidí tol'ko, kol'ko sova vo dne*), 4. bezmyšlienkovitý akt videnia (*pozerať jak tel'a na maľované vráta*), 5. videnie môže byť chápane z hľadiska trvania v čase (*mrknúť sa na to, prizri sa lepšie, kontrolovať*) a 6. z hľadiska emócií (*vytrriešťať oči, civiť, blysniť očami, pásť si oči na niečom*).

Slovesá videnia spájajú význam zmyslový s mentálnym a priberajú aj význam spoločenský: *Niekto vidí zle/dobre* (má schopnosť videnia), *Videl niečo na vlastné oči* (spozoroval niečo prirodzeným spôsobom, bez pomoci iného nástroja), *Zbadal ho kútikom oka, Svoju budúcnosť videl ružovo* (predstavoval si), *Vidím to ináč ako ty* (mám iný názor), *Sám vidíš, že to nie je tak jednoduché* (rozumieš), *Nevidím v tom nič zlé* (neusudzujem, spoločensko-komunikačný význam), *Nevideli sme sa už niekoľko mesiacov* (spoločensko-komunikačný význam, nestretli sme sa). Sémanticky veľmi zaujímavým prefixálne derivovaným slovesom je *prehliadnuť*, ktoré vyjadruje protichodné mentálne významy: dôkladne preskúmať, odhaliť, preskúmať a zároveň nezbadať, nevšimnúť si.

S podmetom videnia je prepojené pole (šírka, detailnosť) videnia, ktoré môže byť veľmi široké (makroskopické) alebo veľmi konkrétné, detailné (mikroskopické). V slovenčine pole videnia vyjadrujeme substantívmi *výhľad*, *horizont*, ale aj frazémou *mat' niečo ako na dlani*, či ustálenými slovnými spojeniami, napr. ...*kde len okom dovidíš*. Jazykovo rozlišujeme plán prvý, druhý, tretí a ďalšie pomocou výrazov *blízko*, *d'aleko*, ale aj *prvý*, *druhý* ... *plán* na obraze, kresbe, divadelnej scéne, používajú sa adjektívne kompozitá *prvoplánový*, *druhoplánový*, s čím súvisí aj substantívum *pozadie*. Práve pole videnia a jeho plány pomáhajú ukotviť miesto, v akom si hovoriaci daného jazyka usporiadava priestor – čo sa z jeho uhla pohľadu nachádza niekde vo vzťahu k niečomu inému. Tento aspekt konceptu VIDENIA je zviazaný s dvoma dôležitými opozíciami, ktoré usporiadávajú priestorovú percepciu a spôsob jej zobrazenia: centrum – periféria a predné – zadné. Pozorovateľ, ktorý je umiestnený v centre, zo svojho pohľadu rozkladá priestorové univerzum na centrum a perifériu (*tu* – kde som ja, *blízko*, *tam* – kde nie som, *ďalej*) (Przybylská, 2004, s. 155). Východiskom mentálnej a zrakovej cesty pozorovateľa je centrum, naopak cielovým bodom je miesto, kde sa nachádza lokalizovaný objekt.

V bázovom trojčlennom modeli JOS (kto – vidí – čo) je predmet videnia situovaný v reálnom (fyzickom) svete, kde je vnímaný zmyslovo, a vo svete jazykovo-kultúrnom, kde je výtvorom poznávacej aktivity človeka. To znamená, že predmet videnia v reálnom svete si udržiava svoju *podobu*, ktorá sa stáva v jazykovo-kultúrnej skutočnosti *obrazom*. Obidva predmety, ktoré možno teoreticky rozlíšiť, sú v praxi úzko prepojené. Okrem v slovenčine fungujúcich výrazov *obraz*, *podobizeň*, *vízia* sú aj predmety videnia, ktoré z hľadiska podmetu hovorenia majú znak predstavy, nemajúcej reálny základ. Približujú sa k nim predmety

vyjadrené lexémami *vidina*, *strašidlo*. Tiež predmet videnia môže vzbudzovať záujem (*zaujímavosť*, *pozoruhodnosť*), alebo naopak odpor (*ohavnosť*, *ohyznosť*).

Zmyslovým orgánom videnia (orgán zraku) je *oko*, ktoré je slovotvorne derivované do slovies *okáliť* (expr. pozerať), *zočíť* (zazriet', zbadaať, spozorovať). *Oko* sa objavuje vo frazémach *vidieť niečo na vlastné oči*, *mať na niečo oko*. Tento hlavný nástroj videnia sa objavuje v mnohých frazémach⁶ v rámci kategórie iného javu, t. j. v metaforickom význame, napr. ako nástroj jedenia (*jest' očami*), obrany (*strelit' očami/pohl'adom*), mihnutia (*mihnuť okom*), objatia (*objat' pohl'adom*), balamutenia (*niekoho zaslepiť*). Nástroj videnia môže byť nedokonalý (*mať klapky na očiach*, *mať beľmo na očiach*) a môže byť zosilnený ešte ďalším nástrojom, *okuliare*, *lupa*, *mikroskop*, *d'alekohľad*. Tieto inštrumenty môžu špecificky modifikovať obraz, napr. ho zafarbiť (*vidieť niečo cez ružové okuliare*), detailizovať (*mikroskopicky sledovať*).

Predchádzajúce príklady ukazujú, že jednotlivé aspekty konceptu VIDENIE sú v slovenčine profilované takto:

1) Podmet videnia: a) aktívny, b) vnímajúci reálne alebo nereálne javy, c) účastný alebo neúčastný na vnímaní udalosti, d) aktívny senzoricky i mentálne.

2) Akt videnia: a) dobrý alebo zlý, b) pasívny alebo aktívny, c) bezmyšlienkovitý, d) trvajúci v čase, spojený s emociami, e) zmyslový, f) mentálny, g) spoločenský, h) dôkladný alebo povrchný.

3) Pole a plány videnia: a) široké (makroskopické), b) konkrétné (mikroskopické), c) umiestnené na niektorom pláne v poradí, d) inde situované, e) ukazujúce na pohyb v priestore.

4) Predmet videnia: a) situovaný v reálnom svete alebo nereálny, b) vzbudzuje záujem alebo odpor.

5) Nástroj videnia: a) zmyslový orgán (oko), b) zosilnený ešte ďalším nástrojom, c) objavuje sa aj v iných kategóriách (napr. objatie, obrana, jedenie), d) dokonalý alebo nedokonalý, e) modifikujúci obraz (zafarbuje, detailizuje a pod.).

2. Žiak ako konceptualizátor videnia

Koncept VIDENIE nadobúda špecifickú podobu, ak jeho podmetom je dieťa či mladý človek v špecifickej komunikačnej sfére, t. j. v školskej komunikácii s vymedzenými sociálnymi rolami učiteľa a žiaka (Chvalovská, 2015, s. 223). Hoci tu sa za dominantný subjekt zvykne považovať učiteľ, naša pozornosť sa upriami na žiaka 2. stupňa základnej školy, ktorého mentálny obraz o svojom učiteľovi skúmame z odpovedí v dotazníku. Takto jazykovo stvárnený pohľad žiaka ukazuje nielen to, ako je v jeho vedomí vnímaný učiteľ (predmet videnia), ale súčasne nám ponúka aj obraz seba ako konceptualizátora tohto videnia. Okrem objektívnych údajov (vek, pohlavie) získavame z dotazníkového prieskumu ďalšie údaje, ktoré približujú a profilujú žiaka ako konceptualizátora videnia svojho učiteľa. „Učiteľ už svojím prístupom k vyučovaniu, svojou individuálnou koncepciou vyučovania, pedagogickými vedomosťami, skúsenosťami, vlastnými osobnostnými charakteristikami a vzťahom k žiakom pôsobí na osobnosť edukantov v zmysle kognitívneho, ale aj nonkognitívneho rozvoja.“ (Zaťková, 2010, s. 69)

⁶ Výskum Jasny Uhlárikovej ukázal vysoký stupeň zhody medzi slovenským a srbským excerptovaným fondom frazém obsahujúcich lexému *oko* na úrovni lexikálnej, štruktúrnej a sémantickej (Uhláriková, 2014, s. 436 – 448).

Dotazníkový výskum prebehol v školskom roku 2015/2016 na Katolíckej spojenej škole Rajec a na Základnej škole sv. Michala v Nemšovej. Prieskumu sa zúčastnilo 43 respondentov (23 dievčat a 20 chlapcov) z troch rôznych tried vo veku od 10 do 14 rokov, ktorí v dotazníku písomne charakterizovali svoju učiteľku tak, ako ju a) vidia dnes, b) ako ju videli v predchádzajúcich ročníkoch, c) ako ju vidia iní spolužiaci, d) ako si myslia, že ju vidia jej rodičia, príbuzní či priatelia. Rozsah odpovedí neboli určené, žiaci odpovedali anonymne a celá trieda o rovnakej učiteľke. Z dotazníkov sme získali 244 myšlienky samostatných citátov (chlapci: 113 citátov; dievčatá: 131 citátov), ktoré mali podobu jednoslovných odpovedí, voľných slovných spojení, jednoduchých viet či súvetí.

Na základe týchto citátov sledujeme respondenta (žiaka vo veku 10 – 14 rokov, teda v období dospevania, puberty) ako konceptualizátora videnia v školskej komunikácii. O tomto podmete videnia sa dozvedáme z viacerých aspektov VIDENIA, a to najmä z toho:

- 1) akým spôsobom žiak vníma svojho učiteľa (akt videnia),
- 2) z akej perspektívy ho vidí (pole a plány videnia),
- 3) v akých časových súvislostiach ho vníma (časové parametre),
- 4) aké vlastnosti si na ňom všíma (predmet videnia).

Cieľom dotazníkového výskumu bolo teda nielen poukázať na schopnosť žiaka hodnotiť svojho učiteľa (čo je samozrejmé), ale prostredníctvom jeho verbálneho správania zviazaného s konceptom VIDENIE podať jeho osobnostno-pedagogicko-psychologickú charakteristiku zahrňujúcu sémantickú škálu znakov typických pre sledovanú vekovú kategóriu.

2.1. Akt videnia

Žiak sa nevyhnutne stáva účastný takmer každodenného pôsobenia učiteľa v školskej komunikácii, čo ovplyvňuje jeho vnímanie vyznačujúce sa špecifickými znakmi. Kontext, v ktorom respondenti použili slovesá *vidieť*, *všimnúť si*, *zdať sa*, *myslieť si*, *hodnotiť*, *spoznať*, ukázal, že ide predovšetkým o mentálnu aktivitu žiaka. No nie je vylúčené ani senzorické vnímanie, ktoré zahrňa percepciu zrakovú (*moji spolužiaci ju vidia z iného uhla pohľadu, keď sedia na inej strane ako sedím ja; má peknú priamu postavu; hlavu má valcovitú a tvár má usmievanú; je vyššej postavy, vždy chodí pekne vyobliekaná*), čuchovú (*šíri sa od nej veľmi príjemná vôňa*), ako aj sluchovú (*veľa rozpráva; rada rozpráva; tichá*).

Ďalšie sémantické rozlíšenie aktu videnia poukazuje na aktivitu žiaka. Ak je žiak čakajúci, v akom svetle sa mu učiteľ ukáže neskôr, jeho akt videnia je pasívny, no nie bezmyšlienkovitý (*nevedel som, čo mám od nej čakať; pôsobila na mňa veľmi zle*). Vtedy (najmä v procese získavania vedomostí) sa hlavná aktivita presúva z podmetu videnia na predmet, teda aktívnejší má byť podľa žiaka učiteľ (*veľa naučí; nevie nič naučiť; všetko nám pekne vysvetlila; všetko vysvetlí, keď nevieme; vie vysvetliť učivo; vie naučiť angličtinu; dobre naučí*). Naopak podmet vkladajúci do vnímania určitú energiu či úsilie je aktívny (*môj názor ovplyvnilo to, že som ju bližšie spoznala*), a tak v rôznej miere presnosť poznáva svojho učiteľa. Jeho videnie môže byť nepresné, povrchné (*zdá sa mi, že ...*), nepremyslené (*hned' som si všimla, že ...*), premyslené (*myslím si, že ...*), kritické (*hodnotím ju*). Takáto miera presnosti videnia ovplyvňuje jeho trvanie v čase (*nezmenila som svoj názor na ňu; mám stále názor, že ...*).

Akt videnia ako mentálnej činnosti nadobúda v optike žiaka aj evaluatívny charakter tým, že jeho vnímanie učiteľa sa môže pohybovať na osi dobré – zlé (*spolužiaci ju vidia dobre; väčšina ju vníma pozitívne; chlapci: ja a moji kamoši (ju vidia) zle, baby: väčšina dobre*

*a niektoré zle), čo sa v dotazníkoch sémanticky kryje s emocionálnymi vyjadreniami typu „mám rád(a)“ a „nemám rád(a)“ (*mal som ju rád; moc ju nemám rád; nemusím ju; nemám na nej rád ...; nemal som s ňou žiadnen problém; je to hlúpa ukričaná bosorka*).*

Analýza verbálne stvárneného aktu videnia ukázala, že vnímanie žiaka v období puberty (dospievania) nadobúda charakteristiky dospelého človeka. Zmyslové vnímanie predstavuje iniciálnu fázu poznávania, ktorá je ďalej prehľbovaná mentálou aktivitou dieťaťa. Táto sa u žiakov uplatňuje v rôznej miere osobnej angažovanosti vo výchovno-vzdelávacom procese, ktorý prebieha v škole (spojený s pôsobením učiteľa a interakciou so spolužiakmi) či mimo školy (najmä v spojení s rodinou). Kvalita vnímania je vo veľkej miere ovplyvnená citovou väzbou s učiteľom a je pomerne často skreslená vplyvom hormónov či emocionálnej nestability žiaka. Presnosť a dĺžka pozornosti prechádzajú do začiatočného štátia abstraktného videnia (vnímanie toho, ako iní vnímajú), ako aj hodnotenia spojeného so vzrastajúcou kritickosťou voči škole a učiteľovi.

2.2. Pole a plány videnia

Centrom videnia je pre žiaka jeho vlastný uhol pohľadu (*väčšina ju vidí tak ako ja*), od ktorého sa odvíjajú (smerom k periférii) ďalšie pohľady iných (*podľa mňa ju majú radi; niektorí ju vidia ako ja; moji spolužiaci sa jej podlizujú, iní ju neznášajú, iní asi tak ako ja; chlapci: ja a moji kamoši ju vidia zle, baby: väčšina dobre a niektoré zle; niektorí kamaráti zo školy ju vidia ako „disco guľu“*). Hoci sme sa v dotazníkoch stretli s citátkami, ktoré poukazujú na vnímanie učiteľa z viacerých uhlov, možno povedať, že žiak vo veku 10 – 14 rokov má tendenciu vidieť svojho učiteľa jednostranne, smerom k svojej osobe (*vždy mi odpovie správne; vie ma pochopit; veľa ma naučila a dúfam, že ma ešte veľa naučí; podľa mňa aj dobre vysvetľuje učivo; vymýšľa blbé výlety, ktoré ma vôbec nebavia; najlepšia učiteľka, ktorá mi vyhovuje; mám s ňou dobrý vzťah*).

Perspektíva žiaka je formovaná optikou zameranou buď na celok objektu (komplexné, nešpecifikované pôsobenie predmetu videnia), alebo na detaily spojené s predmetom. Medzi týmito oblasťami videnia je výrazný percentuálny rozdiel, ktorý ukazuje, že pre tento podmet videnia je typické vnímanie komplexné (83 %) na rozdiel od detailného (17 %). Makroskopické videnie zahŕňa nepresné, resp. málo premyslené charakteristiky typu *dobrá, zlá, milá, sympatická, super, fajn, normálna* a pod., ktoré si nevyžadujú väčšiu poznávaciu aktivitu a sú spojené s jednoduchou klasifikáciou učiteľa. Naopak detailné vnímanie žiaka je zamerané na jednu špecifickú vlastnosť či jedinečný prejav učiteľa (*poteší aj maličkosťou; dáva dobré známky; kamošky sa často vadili a ona ich vedela vždy spriateliť; požičia knihy, ked' nemáme; ked' ju máme na telocviku, tak sa vždy pýta báb, čo budeme robiť*).

Od makroskopického a mikroskopického pola videnia sa odvíja schopnosť žiaka poznávať predmet iba prvoplánovo (čo je v popredí), alebo sa zaujímať aj o to, čo nie je zjavné na prvý pohľad, teda vidieť druhý, tretí ... plán (čo je v pozadí). Na dotazníkove výpovede zachytávajúce zjavné fakty (*je naša triedna; učí slovenský jazyk a dejepis; angličtinárka; slovenčinárka; dnes má dobrú náladu*) sa navrstvujú výpovede žiakov odkrývajúce hlbšie videnie učiteľa, jeho pozadie (*pani učiteľka, o ktorej pišem, by sa mi podľa týchto vlastností hodila ako učiteľka do škôlky; je celkom prísna, ale len ked' ju nahneváme; ked' má dobrú náladu, je veľmi milá; je prísna, ale chce nám tým povedať, že sa máme poučiť od rozprávania na hodine a pod.*).

V dotazníkoch sa ukázalo, že žiaci, ktorí boli schopní vidieť učiteľa v druhom a tretom pláne, dokázali ho charakterizovať v širších súvislostiach. Najskôr ho videli v rámci jeho odborných predpokladov (*vzdelaná a veľmi múdra; je dobre vzdelaná; rozumie svojmu*

predmetu), ďalej v kontexte iných pedagógov na škole (jej kolegyne či kolegovia s ňou nemajú žiadne problémy a majú ju radi; je lepšia ako iné učiteľky; ona je niečím iná ako ostatné; najlepšia učiteľka na škole) a napokon ako človeka žijúceho vo vlastnej rodine či v inom mimoškolskom prostredí (vie sa postarať o syna; nemá veľa kamarátov; je milujúca matka, manželka, dcéra atď.; príbuzní a priatelia sa s ňou nehádajú a vždy sa dohodnú; pomáha aj ďalším ľuďom; má rada deti) a prežívajúceho určité životné radosti i starosti (občas má zlú náladu, ale je aj šťastnejšia; často hovorí o svojom otcovi, že bol veľmi chorý a nakoniec zomrel).

Analýza a klasifikácia citátov v dotazníkoch z aspektu poľa a plánov videnia ukázala, že dieťa v období puberty má tendenciu sústredit' sa predovšetkým na vlastnú optiku videnia, prejavuje sa tu egocentrismus spojený s hľadaním svojej identity. Žiak chce byť členom nejakej skupiny rovesníkov (spolužiakov, kamarátov a pod.) a mať s nimi aj spoločný názor na učiteľa, ktorý sa často môže odlišovať od pohl'adov iných skupín. Ak sa iné názory nezhodujú s jeho uhlom pohl'adu, nesúhlasí s nimi. Keďže žiak nemá ešte dostatok konkrétnych životných skúseností, jeho pohl'ad na učiteľa je nešpecifikovaný (príliš celostný) a tvorený na základe svojho vlastného duševného sveta.

2.3. Časové parametre

Relevantnými jazykovými prostriedkami, vyjadrujúcimi časové súvislosti v obraze učiteľa z pohl'adu žiaka, sú okrem slovesnej kategórie osoby, času a vidu frekventované príslovky *najskôr, potom, zo začiatku, stále, vždy, nikdy, teraz, dnes, často, občas, niekedy*, ako tiež číslovky *prvýkrát, prvý raz* a časové vedľajšie vety s hypotaktickou spojkou *ked'*. Práve tieto jazykové indikátory vo veľkej miere odkrývajú, ako časový parameter ovplyvňuje optiku videnia. Pozorujeme tu nielen krajné polohy pohybu v čase, t. j. 1) časová dynamika (v rámci toho i následnosť na osi minulosť – súčasnosť – budúcnosť) a 2) stálosť, ale aj 3) opakovanie v rozličných časových intervaloch.

1) Časová dynamika sa v koncepte videnia prejavuje dvoma základnými spôsobmi: na jednej strane dochádza k zmenám na strane podmetu videnia (*najskôr som ju nemala veľmi rada, ešte ked' som bola na prvom stupni; najprv som si myslel, že je zlá, ale potom som zistil, že je dobrá; zo začiatku som nevedel, čo mám od nej čakať, ale potom sa jej tvár dobrá ukázala*) a na druhej strane sa v čase mení predmet videnia (*zmenila sa v jednej veci – je ovel'a prísnejšia; ked' som ju mal prvýkrát, myslel som si, že je milá, vtipná, všetko nám dovolila, no s ďalšími ročníkmi sa zhorsila, začala na nás kričať; prvý raz bola veľmi milá a snažila sa byť na nás dobrá*). Inokedy je pohyb v čase súčasne na strane podmetu i predmetu videnia (*veľa ma naučila a dúfam, že ma ešte veľa naučí*). Obidva aspekty videnia (t. j. podmet i predmet) sa takto dostávajú do vzťahu, ktorý determinuje ich súčasnú časovú koexistenciu (*chápaní sú veľmi vtipní, a tak sa skoro stále smejú na blbostiach a práve vtedy sa učiteľka veľmi nahnevá a začne aj kričať; ked' sme jej na konci štvrtého ročníka darovali pohár s našimi menami, tiekli jej slzy*).

Časová dynamika sa prejavuje v následnosti na osi minulosť – súčasnosť – budúcnosť, kde je dominantným a východiskovým časovým bodom súčasnosť (*Dnes je celkom v pohode; dnes bola dobrá; dnes má dobrú náladu; teraz, ked' je moju triednou učiteľkou ...*), ktorá vo vedomí žiaka je vnímaná v nadväznosti na predchádzajúcu skúsenosť (*vie nám ešte aj teraz poradiť*). Pri videní učiteľa v minulosti je táto časová následnosť dôležitá, a preto dieťa na jej nedostatok citlivо reaguje (*minulý rok som ju až tak nepoznala*). V dotazníkoch sa neobjavil nijaký citát, v ktorom by sa ukázal predmet či podmet videnia v budúcnosti.

2) Stretávame sa však aj s tým, že predmet videnia je časovo nemenný, stály (*pani učiteľka sa za štyri roky vôbec nezmenila; pani učiteľka sa nezmenila, stále je milá; nič sa s ňou*

nezmenilo; vždy mi odpovie správne; vždy sa správa; vždy sa prispôsobí; má vždy dobrú náladu; príbuzní a priatelia sa s ňou nehádajú a vždy sa dohodnú; ked' za ňou prídem s nejakým problémom, vždy mi poradí). Takúto nemennosť z časového hľadiska pozorujeme tiež pri podmete videnia (nikdy sa na moju triednu paní učiteľku nest'ažujem; nezmenila som svoj názor na ňu; mám stále názor, že ...).

3) Parameter vyjadrujúci opakovanie v rozličných časových intervaloch sa spája predovšetkým s predmetom videnia. Kladne i záporne hodnotené správanie učiteľa a niektoré jeho charakterové prejavy vníma žiak v neurčitej časovej frekvencii (*niekedy je nechápavá; niekedy kričí; niekedy je staromódna; niekedy zlá*), skôr s nižšou mierou opakovania (*občas je prísna; občas zákerná*) alebo naopak frekventované, v častejších časových intervaloch (*často zlá, prísna, ale aj dobrá; často dáva poznámky*).

Analýza jazykových prostriedkov vyjadrujúcich časový parameter ukázala, že pri vnímaní učiteľa nie sú pre žiaka natoľko relevantné časové údaje. V období dospievania je stále najdôležitejšia súčasnosť (teraz, dnes), ktorá však na rozdiel od predchádzajúcich vývojových štadií dieťaťa zahŕňa viac časových údajov: tento mesiac, ale aj tento školský rok. Žiak dobre vníma predmet v rámci plynutia času, v určitej časovej následnosti a dokáže z tohto hľadiska vnímať aj seba. Ontogenéza schopnosti žiaka pamätať si mu však dovoľuje vnímať učiteľa v minulosti iba obmedzene, t. j. ako prítomného alebo neprítomného, známeho či neznámeho a pod.

2.4. Predmet videnia

Typickým predmetom videnia žiaka v školskom prostredí je človek v úlohe učiteľa, pedagóga. Podľa dotazníkového výskumu žiaci vidia svojho učiteľa, resp. svoju učiteľku z viacerých hľadísk: predovšetkým z pedagogického, psychologického, sociálneho, biologického aspektu. Všetci respondenti však vo svojich odpovediach uvádzali aj zhodnotenie celkového (komplexného) pôsobenia učiteľa zo svojho pohľadu na osi dobrý – zlý.

Subjektívna evaluácia komplexného pôsobenia učiteľa tvorila 20 % zo zaznamenaných citátov. Išlo o adjektíva s kladným hodnotením rozvíjajúce substantíva *osoba, žena, učiteľka*: napr. *sympatická, milá, dobrá, dobrosrdečná, láskavá, priateľska, kamarátska, normálna, usmievavá, príjemná, spoloahlivá*, ale aj hodnotiace adjektíva s psychologickým odtienkom *slušná, sebavedomá, cielavedomá, nevulgárna, rozvážna, všímová*. Takýto komplexný hodnotiaci pohľad žiaka na svojho učiteľa bol vyjadrený aj hovorovými prostriedkami, najmä nesklonnými príavnými menami *super a fajn*. Kladná evaluácia sa v odpovediach respondentov často spájala s výrazmi príslovkového charakteru *veľmi a celkom*. Pri negatívnom hodnotení predmetu videnia možno v skúmanej skupine žiakov pozorovať výrazne nižší repertoár jazykových prostriedkov. Okrem adjektív *zlá, bezcharakterná* sme sa ešte stretli s výpoved'ou *nemá charakter*. Niektorí respondenti zachytili svoje hodnotenie učiteľa prostredníctvom kontrastu (napr. *veľmi zlá a aj veľmi milá*), čím sa odkryla dynamika videnia súvisiaca s určitými časovými zmenami, v rámci ktorých sa podmet i predmet videnia pohybujú.

Žiak si všíma na svojom učiteľovi, aký je jeho vzťah k nemu v rámci vyučovacieho procesu i mimo neho. Výchovno-psychologické pôsobenie učiteľa výrazným spôsobom ovplyvňuje to, ako ho žiak vníma, čo ukázalo 12 % excerptovaných citátov z dotazníkov. Pre žiakov je *veľmi dôležité*, či ich učiteľ dokáže pochopiť a prijať (*vie ma pochopit'; každého vie nejakým spôsobom pochopit' a rešpektovať; je nechápavá*), či ich má rád (*má nás rada; má rada tých, ktorí ju poslúchajú*) a či im pomáha hlavne dobrou radou, povzbudením, príp. ináč (*ked' potrebujeme poradiť, pomôže nám; rada aj pomôže, ked' niečo potrebujeme alebo ked'*

niečo nevieme; ked' niečomu nerozumiem, tak viem, že sa nemusím báť opýtať sa; ochotná pomôcť, poradíť; ked' niečo potrebujem, vždy mi pomôže; každému vždy ochotne poradí a pomôže; ked' máme nejakú súťaž, určite nás podporí, povzbudí, drží nám palce a hlavne dopraje nám to ☺; ústretová; požičia knihy, ked' nemáme). Učiteľ sa takto pre dieťa stáva blízkym človekom, riešiteľom konfliktov a iniciátorom dobrej atmosféry v triede (vždy všetko vyrieší; kamošky sa často vadili a ona ich vedela vždy spriateliť; poteší aj maličkosťou; dá sa jej zveriť s problémami). Na druhej strane si žiaci uvedomujú, že vzťah učiteľa k nim je recipročné závislý od ich vzťahu k nemu (vždy sa správa tak, ako my k nej; má rada tých, ktorí ju poslúchajú; dáva poznámky, ked' sme ako trieda zlí; mám s ňou dobrý vzťah). Z citátov vidieť, že výchovno-psychologický vzťah učiteľa k žiakom je v pohľade podmetu videnia (najmä dievčat) výrazne sémanticky diferencovaný a špecifikovaný. Ukazujú to dlhšie rozvité výpovede, ktoré sú nezriedka tvorené priradočovacími i podradčovacími súvetiami s adverbiálnymi, atributívnymi i objektovými vedľajšími vetami.

Pre dievčatá i pre chlapcov je rovnako dôležitá schopnosť učiteľa niečo ich naučiť, ako to vidieť v 9 % citátov. Tu si žiaci skôr z pozície pasívneho podmetu videnia všimajú na učiteľovi, čo ich naučil (*vie naučiť angličtinu*) a koľko vedomostí od neho získali, čo vyjadrujú neurčitými číslovkami *veľa, málo, dosť alebo zámenom nič* so slovesom v dokonavom vide (*dokáže veľa naučiť; nevie nič naučiť; veľa ma naučila a díľam, že ma ešte veľa naučí; vie toho dosť naučiť; chce svojich žiakov čo najviac naučiť*). Inokedy túto schopnosť učiteľa sledujú buď objektívne ako prostú pedagogicko-odbornú zručnosť (*vie naučiť; vie vysvetliť učivo; vie vysvetliť učivo, aj ho precvičiť*), alebo aktívnejšie ako kvalitu učiteľovho učenia i výkladu signalizovaný príslovkami (*dobre naučiť; všetko nám pekne vysvetlila; podľa mňa aj dobre vysvetluje učivo*), ktorá je pre nich dôležitá najmä vtedy, keď niečomu nerozumejú (všetko vysvetli, ked' nevieme; naučila ma dobre, čo som nechápal; ked' sme niečomu nechápali, bola ochotná nás doučiť). Pre niektorých uvedomejších žiakov prestáva byť učiteľ tým, ktorý všetko naučí, ale nadobúda funkciu dôležitého pomocníka vo vlastnej vzdelávacej aktivite žiaka (*snaží sa nám pomôcť s učením*). Ak táto snaha žiaka absentuje, učiteľova schopnosť sa pre neho stáva zbytočná (*dokáže naučiť, ale mňa nie*).

Medzi ďalšie znaky učiteľa, ktoré tvoria 6 % odpovedí, patrí náročnosť na žiaka. Ide tu o rôzny stupeň prísnosti (*je prísna; je celkom prísna; trochu prísna*), ktorý je spojený s rešpektom (*je prísna a mám pred ňou rešpekt; je prísna, teda mám pred ňou rešpekt*) či výchovným pôsobením (*je prísna, ale chce nám tým povedať, že sa máme poučiť od rozprávania na hodine*). Prísnosť nie je z pohľadu žiaka výlučne záporne hodnotená, teda nie je v jednoznačnom kontraste s celkovým kladným hodnotením (*dobrá, ale aj prísna*). Žiaci majú tendenciu vidieť učiteľa skôr ako toho, ktorý od nich niečo vyžaduje. Menej ho vnímajú ako toho, ktorý by od nich mohol vyžadovať ešte viac, byť voči nim prísnejší. Preto nedostatok náročnosti uvádzajú len v 3 % odpovedí: *nedáva poznámky; je moc mäkká dať niekomu zápis alebo poznámku; všetko nám dovolila; skoro všetko nám odpustila; rozmaznávala nás; všetko uverí; je dôverčivá*.

Spravodlivosť (6 % citátov) ako nestrannosť v rozhodovaní (vždy všetko spravodlivovo rozhodovala; spravodlivá učitelka) a ako objektívne hodnotenie všetkých žiakov osobitne citlivo vnímali v dotazníkoch najmä chlapci (*má slabosť pre niektorých spolužiakov; mala svojich obľúbencov; nadržiava druhým; niektorých nemala rada; polovičku triedy nemala rada; ked' ju máme na telocviku, tak sa vždy pýta báb, čo budeme robiť*). Ide často o opisné výpovede vyjadrujúce nedostatok spravodlivosti, v ktorých sa slovo *spravodlivosť* priamo neuvádzza.

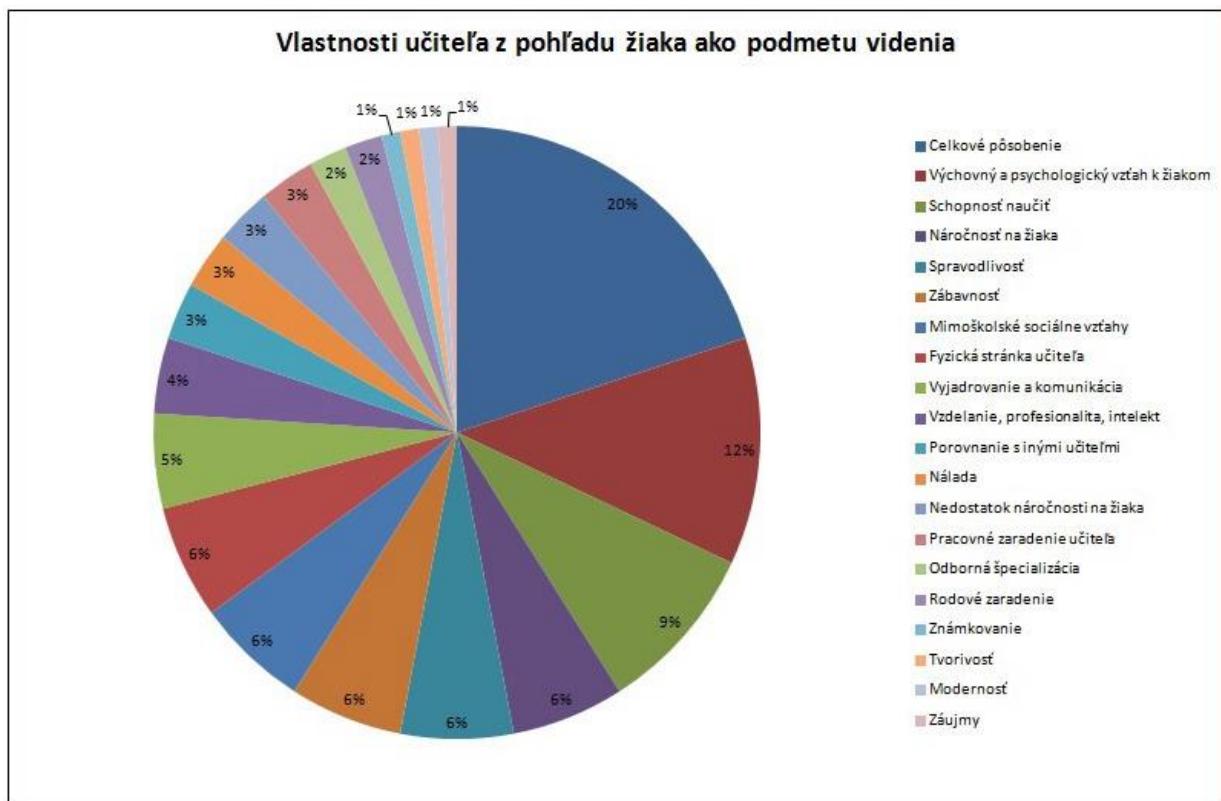
Rovnako si žiaci všimajú, či je ich učiteľ zábavný (6 % citátov) a aké sú jeho mimoškolské sociálne vzťahy (6 % citátov). Buď zábavnosť učiteľa vnímajú nezainteresované (*veselá učitelka; vtipná; vie sa zasmiať; nevie sa zasmiať; má zmysel pre humor; zábavná*),

alebo sa jej zúčastňujú (*dá sa s ňou zasmiať; vie potešiť a pobaviť*). Zo sociálnych vzťahov uvádzajú žiaci v dotazníku a) rodinné vzťahy (*vie sa postarať o syna; často hovorí o svojom otcovi, že bol veľmi chorý a nakoniec zomrel*), b) vzťahy s kolegami (*jej kolegyne či kolegovia s ňou nemajú žiadne problémy a majú ju radi*), c) vzťahy s kamarátmi (*je dobrá kamarátku; nemá veľa kamarátov*). Žiaci však učiteľa v týchto vzťahoch aj charakterizujú a vedia si predstaviť, ako sa v nich správa (*pribuzní a priatelia sa s ňou nehádajú a vždy sa dohodnú; osoba, ktorá vždy pomôže, ale nie vždy jej to je vrátené; pomáha aj ďalším ľuďom; má rada ľudí; má rada deti; dobrá kuchárka*).

Z ďalších vlastností si podmet videnia všíma fyzickú stránku učiteľa (5,65 % citátov), ktorá zahŕňa pomerne podrobnejšiu charakteristiku (postavy, výšky, farby vlasov a pod.) a spôsob obliekania. No tiež vníma na učiteľovi aj jeho vyjadrovacie schopnosti a komunikáciu (5 %), čo signalizujú slovesá dicendi (*veľa rozpráva; rada rozpráva; dá sa s ňou normálne rozprávať; dobre sa s ňou dá porozprávať; dá sa s ňou komunikovať; vie toho dosť narozprávať*). Pohľad žiakov býva zameraný na úroveň vzdelania, profesionalitu a intelekt učiteľa (4 % citátov), čo je v žiakovom vedomí spojené prevažne s kladnými hodnoteniami (napr. *vzdelaná a veľmi múdra; rozumná žena; múdra osoba; profesionálny pedagóg; je dobre vzdelaná; rozumie svojmu predmetu; vždy mi odpovie správne*).

V pohľade žiaka na svojho učiteľa nechýba ani porovnávanie s inými pedagógmi (3 %), čo vyjadruje bud' komparatívom a superlatívom adjektíva (*je lepšia ako iné učiteľky; najlepšia učiteľka na škole; najlepšia učiteľka, ktorá mi vyhovuje*), alebo perifrasticky (*ona je niečím iná ako ostatné; patrí medzi moje oblúbené učiteľky; keby som mal inú p. učiteľku, bol by som úplne iný*). Rovnakú mieru pozornosti žiaci venujú aj nálade učiteľa (3 %), ktorú vnímajú bud' ako niečo stabilné (*má vždy dobrú náladu*), alebo premenlivé (*občas má zlú náladu, ale je aj šťastnejšia; dnes má dobrú náladu*). Podľa žiakov nálada učiteľa ovplyvňuje ďalšie jeho správanie k nim (*ked' má dobrú náladu, je veľmi milá*), ale pozorujú to aj v opačnej kauzalite (*rozčuluje sa, ked' nestihame s učivom, ked' nie je v škole tri mesiace; ked' ju spolužiaci naštív, je nahnevaná*). Aj pracovné zaradenie učiteľa (3 %) je súčasťou spektra vlastností, ktoré si podmet videnia vyberá (napr. *je mojou triednou učiteľkou; p. učiteľka, o ktorej píšem, by sa mi podľa týchto vlastností hodila ako učiteľka do škôlky*).

V dotazníkoch sme ďalej zaznamenali niekoľko výpovedí žiakov, ktoré sa dotýkali odbornej špecializácie učiteľa (2 %), jeho rodového zaradenia (2 %), spôsobu známkovania (1 %), tvorivosti (1 %), modernosti (1 %), ako aj jeho voľnočasových záujmov (1 %). Všetky tieto vlastnosti tvoria jazykovo stvárený mentálny obraz učiteľa, ktorý sa z pohľadu žiaka ako podmetu videnia profiluje tak, ako to možno vidieť v grafe č. 1:



Na základe tohto výberu vlastností predmetu videnia možno povedať, že žiak vidí svojho učiteľa najmä z pedagogicko-psychologického hľadiska, ku ktorému sa priradujú ďalšie jeho sociálne a biologické vlastnosti. Najvýraznejšie zastúpenie celkového pôsobenia učiteľa poukazuje na prevahu komplexného videnia sveta s nižšou mierou diferenciácie, čo možno pripísati kvantite i kvalite skúseností dospevajúceho dieťaťa. Výber vlastností učiteľa ovplyvňujú ďalšie znaky osobnosti žiaka, ktoré vyplynuli z jazykovej analýzy jednotlivých aspektov jeho videnia (najmä aktu a perspektívy videnia).

3. Žiak ako podmet videnia v školskom diskurze

Materiál zahrňujúci 43 vyplnených dotazníkov ponúkol bohatý súbor jazykových prejavov, ktoré sa dotýkajú spoločnej témy – vnímania učiteľa. Produktorom týchto textov je žiak v období dospevania, ktorý sa ako podmet videnia profiluje v spôsobe (akt videnia) a v perspektíve vnímania učiteľa (pole a plány videnia), vo výbere vlastností učiteľa (predmet videnia) i v časových súvislostiach, v rámci ktorých ho vníma (časové parametre). Jeho jazykový prejav sa vyznačuje špecifickými znakmi, ktoré majú najmä v oblasti lexiky a syntaxe hovorový a nezriedka aj expresívny charakter.

Dotazníkove odpovede žiakov ukázali, že tvoria jeden špecifický typ textu s presne vymedzeným autorom, téhou a vztahom k prostrediu (vzdelávacia inštitúcia školského charakteru, trieda), ktorý možno nazvať školský diskurz. V rámci tohto typu diskurzu sa stretávame s koexistenciou viacerých uhlov pohľadov, ktoré na jednej strane odkrývajú vždy nové aspekty vnímaného predmetu, obohacujú jeho obraz, no na druhej strane môžu vytvárať istý nesúlad, komunikačné bariéry, neporozumenie, ba až konflikty. V nadväznosti na predchádzajúce výskumy (Bartmiński – Niebrzegowska-Bartmińska, 2004, s. 344 – 345) hovoríme o štyroch typoch vztahov medzi podmetmi a predmetmi videnia:

- 1) ten istý podmet mení uhol pohľadu, a tak vytvára nový obraz jedného a toho istého predmetu;
- 2) rôzne podmety zachytávajú rôzne aspekty toho istého predmetu, čím sa na vyšej úrovni vytvára zložitejší diskurz;
- 3) uhly pohľadov viacerých podmetov sa navrstvujú na seba, jeden zahŕňa druhý;
- 4) rôzne podmety s vlastnými uhlami pohľadov vytvárajú protirečivé obrazy toho istého predmetu, ktoré sa nezhodnú.

1) Jednotlivé dotazníky ukázali, že pre ich respondentov nie je ľahké a samozrejmé uvádzat' zmenu svojho uhlia pohľadu. Žiak si veľmi tăžko priznáva, že jeho vnímanie učiteľa sa môže meniť, a ostáva najčastejšie pri jednom názore ovplyvnenom prvotným dojmom (Respondent č. 16: *Pani učiteľka bola na prvom stupni skôr taká „detská“. Určite je aj teraz taká, ale ... Neucí ma. Neviem.*). V niektorých dotazníkoch sme však zaznamenali meniace sa optiky videnia, ktoré sa realizujú najmä v súvislosti s časovým parametrom (Respondent č. 3: *Najskôr som ju nemala veľmi rada, ešte keď som bola na prvom stupni. Pôsobila na mňa dosť zle a dúfala som, že nebude moja triedna. Teraz ju mám rada a som šťastná, že je naša triedna. Je aj celkom priateľská. Rada aj pomôže, keď niečo potrebujeme alebo keď niečo nevieme.*; Respondent č. 28: *Najprv (v 1. ročníku) som si myslel, že je zlá, ale potom som zistil, že je dobrá.*), ale aj pri konfrontácii svojho pohľadu a pohľadu iných (*Zlá, ale pre nich dobrá.*)).

2) Ak niekoľko podmetov vidí rovnakého človeka, môže vzniknúť efekt viacznačnosti. V diskurze, do ktorého sme nahliadli prostredníctvom dotazníkového prieskumu medzi spolužiakmi s jedným spoločným predmetom videnia, sa odkrylo niekoľko vlastností jedného učiteľa. Každý žiak v triede vidí svojho učiteľa z určitého aspektu, čím diskurz nadobúda zložitejšiu podobu. Niektorí si všímali hlavne jeho schopnosti komunikačné (*dá sa s ňou komunikovať* – respondent č. 15), iní profesionálne zaradenie (*by sa mi podľa týchto vlastností hodila ako učiteľka do škôlky* – respondent č. 16), ďalší rodové zaradenie (*je ženská* – respondent č. 17), psychologický vzťah k žiakom (*dá sa jej zveriť s problémami; kamošky sa vadili a ona ich vedela spriateľiť; keď máme súťaž, podporí nás, povzbudí, drží nám palce* ... respondenti č. 18, č. 20, č. 21), spravodlivosť (*mala svojich obľúbencov* – respondent č. 8), zábavnosť (*má zmysel pre humor* – respondent č. 24), mimoškolské sociálne vzťahy (*pomáha ďalším ľuďom* – respondent č. 27) a pod.

3) V dotazníkových prejavoch sa stretávame tiež so situáciou, keď viaceré perspektívy jednotlivých žiakov v triede sa môžu stretnúť a vzájomne na seba navrstvovať, čím sa vytvorí harmonický obraz daného učiteľa, ako to možno pozorovať v odpovediach žiakov jednej triedy: *Hlavu má valcovitú a tvár usmievavú.* (respondent č. 37), *Je usmievavá* (respondent č. 29), *Za milým úsmevom vidno biele zuby.* (respondent č. 33), *Má vždy dobrú náladu ...* (respondent č. 32), *Dobre sa s ňou dá porozprávať a zasmiať* (respondent č. 35).

4) Inokedy optiky jednotlivých podmetov videnia môžu byť nielen odlišné, ale dokonca viest' k protirečivým obrazom toho istého predmetu.

Respondent č. 14: *Svoju triednu učiteľku vidím ako hlípu ukričanú bosorku, ktorá je rada, keď niekomu na niečo príde. Keď som ju mal prvýkrát, myslel som si, že je milá, vtipná, všetko nám dovolila. No s ďalšími ročníkmi sa zhoršila, začala na nás kričať.*:

Respondent č. 2: *Dnes ju vidím ako vzdelenú a veľmi mûdru ženu. Veľa ma naučila a díľam, že ma ešte veľa naučí.*;

Respondent č. 3: Najsčor som ju nemala veľmi rada, ešte keď som bola na prvom stupni. Pôsobila na mňa dosť zle a dôfala som, že nebude moja triedna. Teraz ju mám rada a som šťastná, že je naša triedna. Je aj celkom priateľská. Rada aj pomôže, keď niečo potrebujeme alebo keď niečo nevieme.;

Respondent č. 1: Teraz, keď je mojou triednou učiteľkou, myslím si, že je menej prísna, ale dokáže veľa naučiť. Je lepšia, ako iné učiteľky.

Kým respondenti č. 1, č. 2, č. 3 vytvárajú pozitívny obraz učiteľky (priateľská, vzdelaná a múdra, zmenila sa k lepšiemu), respondent č. 14 vidí toho istého človeka úplne odlišne (konfliktívna, hlúpa, zlá, zmenila sa k horšiemu).

4. Záver

V príspevku sme prostredníctvom dotazníkového výskumu odkryli podobu dospievajúceho dieťaťa vo vzťahu k svojmu učiteľovi na základe jazykového stvárnenia jeho videnia. Z hľadiska aktu videnia, perspektív, výberu vlastností učiteľa, ako aj vnímania času sa žiak profiluje s týmito znakmi:

- 1) Z hľadiska AKTU VIDENIA: a) žiak je mentálne aktívny, b) má rôznu mieru presnosti vnímania, c) jeho vnímanie je evaluatívne a kritické s výrazným emocionálnym zafarbením;
- 2) Z hľadiska POĽA A PLÁNOV VIDENIA: a) centrom jeho vnímania je vlastný uhol pohľadu, b) má predovšetkým makroskopické vnímanie zamerané na celok, c) sleduje nielen to, čo je v prvom pláne (v popredí), ale aj v pozadí (zaujíma sa o širšie súvislosti);
- 3) Z hľadiska ČASU VIDENIA: a) vníma čas ako plynúci i opakujúci sa, b) v čase sleduje zmeny i nemennosť na strane podmetu i predmetu;
- 4) Z hľadiska VÝBERU VLASNOSTÍ PREDMETU: a) na predmete (učiteľovi) sleduje jeho celkové pôsobenie, b) výchovno-psychologicko-pedagogický vzťah k nemu, c) osobnostné schopnosti.

Takto profilovaný žiak vytvára špecifický typ diskurzu, ktorý má dynamický charakter prejavujúci sa v rôznych vzťahoch medzi jednotlivými podmetmi a spoločným predmetom videnia. Školský diskurz môže výrazným spôsobom vplyvať na ďalšie osobnostné formovanie dospievajúceho dieťaťa v úlohe žiaka a neskôr študenta. Preto je potrebný jeho výskum aj prostredníctvom spontánnych jazykových výpovedí, ktoré boli zaznamenané žiakmi v dotazníkoch. Hoci sa v príspevku predkladané výsledky získali na základe výskumu v slovenských školách, je možné ich použiť ako dobrý porovnávací materiál aj v českom prostredí.

Literatúra:

BARTMIŃSKI, Jerzy – NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA, Stanisława. Dynamika kategorii punktu widzenia w języku, tekście i dyskursie. In *Punkt widzenia w języku i w kulturze*. Red. J. Bartmiński – S. Niebrzegowska-Bartmińska – R. Nycz. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2004, s. 321 – 358. ISBN 83-227-2307-5.

BARTMIŃSKI, Jerzy. *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2007. 328 s.

BARTMIŃSKI, Jerzy. Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata. In *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1990, s. 109 – 127.

BUGAJSKI, Marina – WOJCIECHOWSKA, Anna. Językowy obraz świata a literatura. In *Acta Universitatis Wratislaviensis. Język a Kultura*, roč. 13, 2000, č. 2218, s. 153 – 159.

CHVALOVSKÁ, Eliška. Sféra školní komunikace. In HOFFMANOVÁ, Jana – HOMOLÁ, Jiří – CHVALOVSKÁ, Eliška – JÍLKOVÁ, Lucie – KADERKA, Petr – MAREŠ, Petr – MRÁZKOVÁ, Kamila. *Stylistika mluvěné a psané češtiny*. Praha: Academia, 2016, s. 222 – 254.

Krátky slovník slovenského jazyka. Red. J. Kačala – M. Pisárciková – M. Považaj. Bratislava: Veda, 2003. 988s.

NIESPOREK-SZAMBURSKA, Bernadeta. *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004. 246 s.

PRZYBYLSKA, Renata. Kategoria punktu widzenia w badaniach nad relacjami przestrzennymi w języku. In *Punkt widzenia w języku i w kulturze*. Red. J. Bartmiński – S. Niebrzegowska-Barmińska – R. Nycz. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2004, s. 149 – 160. ISBN 83-227-2307-5.

Slovenský národný korpus – prim-7.0-public-vyv. Bratislava: Jazykovedný ústav L. Štúra SAV, 2016. Dostupné na internete: <http://korpus.juls.savba.sk>

Krátky slovník slovenského jazyka 4. Red. J. Kačala – M. Pisárciková – M. Považaj. Bratislava: Veda, 2003. 988s.

Slovník slovenského jazyka I. (A – K). Red. Š. Peciar. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1959. 811 s.

Slovník slovenského jazyka II. (L – O). Red. Š. Peciar. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1960. 647 s.

Slovník slovenského jazyka III. (P – R). Red. Š. Peciar. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1963. 907 s.

Slovník slovenského jazyka IV. (S – U). Red. Š. Peciar. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1964. 759 s.

Slovník slovenského jazyka V. (V – Ž). Red. Š. Peciar. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1965. 836 s.

Slovník slovenského jazyka VI. (Doplinky/Dodatky). Red. Š. Peciar. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1968. 331 s.

Slovník súčasného slovenského jazyka I. (A – G) Red. K. Buzássyová – A. Jarošová – kol. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2006. 1134 s.

Slovník súčasného slovenského jazyka II. (H – L) Red. A. Jarošová – K. Buzássyová – kol. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2011. 1087 s.

Slovník súčasného slovenského jazyka III. (M – N) Red. A. Jarošová – kol. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2016. 1104 s.

Synonymický slovník slovenčiny. Bratislava: VEDA, 2004. 998 s.

TABAKOWSKA, Elżbieta. O językowych wyznacznikach punktu widzenia. In *Punkt widzenia w języku i w kulturze*. Red. J. Bartmiński – S. Niebrzegowska-Bartmińska – R. Nycz. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2004, s. 47 – 64. ISBN 83-227-2307-5.

TOKARSKI, Ryszard. Słownictwo jako interpretacja świata. In *Współczesny język polski*. Ed. J. Bartmiński. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 2001, s. 343 – 369.

UHLÁRIKOVÁ, Jasna. Slovenské a srbské somatické frazémy s lexikálnou zložkou „oko“. Ed. Katarína Dudová. In *Varia XXII: zborník plných príspevkov z XXII. kolokvia mladých jazykovedcov (Nitra 5. – 7. 12. 2012)*. Nitra: UKF, 2014, s. 436 – 448. ISBN 978-80-558-0565-8.

VAŇKOVÁ, Irena – NEBESKÁ, Iva – ŘÍMALOVÁ-SAICOVÁ, Lucie – ŠLÉDROVÁ, Jasna. *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Karolinum, 2005. 343 s.

ZAŤKOVÁ, Tímea. Využitie prísloví a porekadiel vo výchove. In *Vychovávateľ: časopis pedagógov*, 2007, roč. 54, č. 10, s. 26 – 33.

ZAŤKOVÁ, Tímea. Vyučovací štýl učiteľa – jeden z činiteľov vplývajúcich na prevenciu, vznik a riešenie neštandardných pedagogických situácií vo výchove. In *Pedagogické situácie v stredných odborných školách a možnosti ich riešenia*. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, 2010, s. 68 – 78.

THE PUPIL AS A PERCEIVING SUBJECT IN SLOVAK LINGUISTIC WORLD VIEW

Summary

The aim of this paper is to bring a set of specific semantic features which profile pupil's perception of teacher. This subject is manifested at several levels and in various aspects of the concept of SEEING in Slovak linguistic world view. The study seeks to examine this subject through the language expressions collected in the questionnaire survey on the high schools for 10 – 14 year olds. Therefore we focus on the adolescent pupil, his perception, field of vision and the selection of perceived object properties. We see perceiving subject also in a specific type of discourse with various types of relationships between several angles of seeing.

Key words:

perceiving subject, concept of SEEING, linguistic world view

Kontakt:

Katarína Dudová, Katedra slovenského jazyka, Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, Štefánikova 67, 949 11 Nitra, kdudova@ukf.sk

MOŽNOSTI ČÍTANIA S POROZUMENÍM (ANALFABETA NEGRAMOTNÁ)

Eva VITÉZOVÁ

Problematika čítania je veľmi široká a v súčasnej dobe sa o nej často diskutuje na rôznych fórách – vyjadrujú sa k nej učitelia, pedagógovia, rodičia. Je pozitívou vecou, že všeobecné konštatácie typu „detí nečítajú“, „detom sa nechce čítať“, „deti nerozumejú prečitanému“, „čítanie je pre deti nezaujímavé“ sú čoraz častejšie nahradené konštruktívou snahou o sprostredkovanie kníh mladým čitateľom čo najprijateľnejšou, im blízkou formou. Podnietiť čítanie detí a naučiť čítať deti s porozumením sa v slovenských podmienkach podujal projekt Čítajme s porozumením. Vydanateľka Magdaléna Fazekašová z vydavateľstva Trio Publishing vymyslela projekt a začala knížky pre deti vydávať aj so sprievodcami čítania. Projekt pomáha rozvíjať čitateľské schopnosti, skúsenosti a vnímavosť. Zameriava sa na vydávanie kvalitných domáčich diel pre deti a na sprostredkovanie čítania ako zážitku, zábavy a objavovania hodnôt. Výberom titulov je určený čitateľom od najmenších po dospevajúcich. Projekt má symbolický názov podľa prvej knihy v tomto edičnom rade (Analfabeta Negramotná). Spolu s knížkou vychádza doplňujúca príručka, ktorá má ambíciu čitateľovi hlbšie vniknúť do textu i ilustrácií. Špeciálna príručka pomáha čitateľovi orientovať sa v žánre a v téme, vnímať text s porozumením a tvorivo, objavovať v ňom zmysel pre hodnoty. Príručky pripravuje vynikajúca odbornička na danú problematiku, Timotea Vráblová. Príručky sú určené nielen detom – čitateľom, ale aj učiteľom, rodičom, knihovníkom či vychovávateľom.

V projekte Čítajme s porozumením vyšli doteraz tieto knihy:

v roku 2015: Marta Šurinová: Záhada čarovného vajíčka

v roku 2014: Ľuboslav Paľo: Veľká nuda /Tim a Pim/
Daniel Hevier: Svet zachránia rozprávky
Ján Milčák: Starec, ktorý lietal

v roku 2013: Ján Uličiansky: Leonardo, kocúr z ulice
Gabriela Dittelová: Roztopašná knížka
Klára Jarunková: O psovi, ktorý mal chlapca
Martin Vopěnka: Spiace tajomstvo
Igor Válek podľa Pavla Dobšinského: Nebojsa! a iné HORORozprávky

v roku 2012: Ján Uličiansky: Tajomstvo Čierneho Dvora
Jozef Lenhart: Čierne zlato. Povesti z Hornonitria
Martin Vopěnka: Spiaca spravodlivosť
Ján Milčák: Rozprávka o oslíkovi

v roku 2011: Martin Vopěnka: Spiace mesto
Daniel Hevier: Vianočná pošta
Gabriela Dittelová: Knižka pod vankúš
Ján Uličiansky: Analfabeta Negramotná.

V rámci tohto projektu bola v prvej sérii vydaná aj kniha Jána Uličianskeho Analfabeta Negramotná (TRIO Publishing, s. r. o., 2011) – spolu s ňou vyšla i príručka Timotey Vráblovej

ponúkajúca aktivity práve na čítanie s porozumením. Ján Uličiansky je spisovateľ, ktorý si dáva záležať na tom, aby jeho knihy vypovedali o súčasných deťoch s ich súčasnými problémami a aby sa vyjadrovali ich aktuálnym jazykom. V Analfabete Negramotnej neponúka jednoduchý príbeh, skôr ide o zaujímavé pátranie so všetkým, čo s ním súvisí. Zuzana Stanislavová, autorka každoročných hodnotení aktuálnej detskej slovenskej literatúry, uvádzá, že využívanie rôznych spôsobov medzitextového nadväzovania, ktoré je prítomné aj v Analfabete Negramotnej, je v rozprávkovom žánri plodný a aktuálny trend prinášajúci svoje ovocie (Stanislavová, 2012, s. 1). Hodnotovo najkvalitnejšie knihy pre detských čitateľov sú založené práve na nepodceňovaní detského príjemu, na reflektovaní jeho problémov a na vnímaní jeho potrieb.

Príbeh je o väšnej nečitateľke Betke, ktorá omylom vstúpi do sveta kníh a prostredníctvom literárnych postáv si vyrieši svoje trápenia. Hanlivú prezývku Analfabeta Negramotná si Alžbeta Bábiková vyslúžila pre svoj odmiestavý postoj ku knihám; jej rebelantstvo má však hlbšie dôvody. Vyrastá v neúplnej rodine, žije s matkou a starou matkou. Mama o otcovi, ktorý ich opustil po Betkinom narodení, vôbec nechce hovoriť. Prázdne miesto po ňom znudená rebelka s pankovým účesom a obmedzenou slovnou zásobou zapĺňa vzdorom. Na protest proti tomu, že nepozná otca a nemôže mu dať ani vianočný darček, utečie na Vianoce (a zároveň v deň svojich jedenástych narodenín) z domu a náhodou sa ocitne v knižnici. Táto situácia je sujetovou zápletkou – Analfabeta Negramotná totiž zostane zavretá v knižnici s protagonistami kníh (siedmich próz), o ktorých nevie vôbec nič, pretože ich ako nečitateľka nepozná. Literárnymi hrdinami sú Janko Hraško, Pinocchio, Pippi Dlhá Pančucha, Anna zo Zeleného domu, Traja pátrači, Harry Potter a Čarowný chlapec. Každý text je iným žánrovým invariantom – je ním napr. ľudová rozprávka, autorská rozprávka v rôznych typových modifikáciách, dievčenský román, detektívka, fantastika. Betka postupne odkrýva význam čítania pre svoj život a začína ľutovať, aké má medzery vo svojich čitateľských zážitkoch. Pod drsnou maskou sa skrýva neisté, zraniteľné a citlivé dievča. Paralelne vychádza najavo motivácia jej úteku z domova. Rozprávač komponuje dej tak, že pripomienie jednotlivý príbeh a „napasuje ho“ na aktuálny životný problém hlavnej hrdinky. Konfrontáciou postáv, sujetov, komických situácií vyplývajúcich z Betkiných neznalostí knižných príbehov sa postupne kruje nový príbeh, ktorý smeruje k happy endu. „Rozprávač si počína ako režisér, ktorý permanentne komunikuje s virtuálnym čitateľom, čím sa jednak dynamizujú a ozvláštňujú textové pasáže založene na reflexívnosti či deskripcii, jednak sa jemne ironizuje fakt nečitateľstva. Zvolený naračný postup dovoľuje relativizovať to, čo by mohlo vyznievať príliš jednoznačne alebo sentimentálne, napríklad záverečný happy end, keď sa ukáže, že policajt, zasahujúci v knižnici, je protagonistkin dlho hľadaný otec (motív podobný ako v staršom diele Peter Kľúčik). Vynaliezavú aktualizáciu známych sujetov (do istej mieri zábavný prvok) využil J. Uličiansky ako základ výpovede o znepokojujúcich sociálnych javoch, akými sú neúplnosť rodín, generačné nedorozumenia, pocit nedostatočnej emocionálnej opory v dospievaniu, ale aj alarmujúci pokles čitateľskej kultúry detí. Vytvoril knihu, ktorá v netextovom priestore, „medzi riadkami“, vyzýva čitateľa k zachovaniu vlastnej kultúrnosti, k tomu, aby sme sa učili hľadať hodnoty tam, kde sú zdanivo neviditeľné či neaktuálne“ (Stanislavová, 2012, s. 1). Šťastný koniec je vlastne dvojitý – je ním nájdenie Betkinho otca i nájdenie Betkinho vzťahu ku knihám. Štedrovečerná hostina, ktorú pre Betku usporiadajú knižné postavy, symbolizuje pochopenie a prijatie hodnôt, ktoré môže čítanie predstavovať. Rozprávač vťahuje čitateľov do deja, na začiatku každej kapitoly si žiada ich súhlas. Rafinovane ich „príťahuje“ do radov čitateľov. Kniha sa tak stáva motivačným prostriedkom na získanie nových čitateľov. Faktom je, že Uličianskemu sa naozaj podarilo získať si pre čítanie tejto knihy mnohých priaznivcov. Kniha bola ocenená ako Najkrajšia a najlepšia kniha zimy 2011, zvíťazila v šiestom ročníku čitateľskej ankety pre knižnice Zlatá rybka – detská kniha roka 2012, na jej základe vznikali a vznikajú divadelné predstavenia a scénky, postava má facebookový profil.

Ján Uličiansky v Analfabete Negramotnej v rámci koncepcie a výstavby uplatňuje pluri-čitateľský, pluri-recepčný prístup. V edičnej poznámke sa uvádza: Pri tvorbe rukopisu autor vychádzal z nasledovných literárnych diel pre deti:

Janko Hraško
Pinocchio
Pipi Dlhá pančucha
Anna Shirleyová
Traja pátrači
Harry Poter
Fuk
Hobiti.

Uvažovanie o jazyku ilustrácie nám tiež ponúka zaujímavé paralely. Autorom inšpiratívnych ilustrácií je Vladimír Kráľ, výtvarník, ktorý je okrem ilustrátora aj scénickým výtvarníkom, grafickým dizajnérom, režisérom animovaných filmov a autorom bábkovej scénografie a priestorového riešenia k divadelným predstaveniam. Jeho ilustrácie v Analfabete Negramotnej dopĺňajú text, v rámci výtvarného riešenia nachádzame napr. smajlíky, matematické vzorce, výpočty, písmaná, interpunkčné znamienka, hry – v istom zmysle sú len potvrdením univerzálnosti ilustrácie a jej všeobecnej zrozumiteľnosti. V tomto poňatí by sa potom dalo premýšľať o ilustrácii ako o multijazyku. Ide vlastne o písomnú komunikáciu realizovanú prostredníctvom obrázkov (resp. symbolov). Výtvarná komunikácia je procesom odovzdávania informácií medzi autorom a príjemcom. Ilustrácia predstavuje vysoko organizovaný systém informácií, je to médium, prostredníctvom ktorého sa príjemcovi sprostredkováva zakódovaná informácia, správa. Od bežnej vizuálnej komunikácie sa lísi tým, že súčasťou jej recepcie je literárna skutočnosť. Aby informácia, zakódovaná v literárnom diele, mohla byť recipientom prijatá, musia účastníci komunikácie poznať kód, čiže výtvarný jazyk. Valér Mikula uvádza tri polohy čitateľa (1987), ktoré môžeme aplikovať aj na oblasť recepcie ilustrácie:

1. čitateľ porozumie ilustrácií (odhalí a prijme kód a ilustrátora),
2. čitateľ neporozumie ilustrácií (neodhalí autorov kód), resp. na dešifrovanie použije nesprávny kód,
3. čitateľ ilustrácií „nerozumie“ (odhalí ilustrátorov kód, ale neprijme ho a nesúhlasí so spôsobom jeho kódovania). (Mikula, 1987, s. 53)

V poslednej dobe sa v súvislosti s vizuálnym umením a vnímaním výtvarného diela hovorí o tzv. vizuálnej gramotnosti. V rámci procesu recepcie sa výrazne uplatňuje subjektivita príjemcu. Súvisí to aj so skutočnosťou, že príjemca prvotne vníma nie znaky, ktoré má dekódovať, ale prvotný je estetický zážitok. Dielo je totiž primárne prežívané, až potom dešifrované. Subjektivita príjemcu nesie so sebou i riziko skreslenia alebo straty informácie. So subjektivitou príjemcu úzko súvisí komunikačná kompetencia, ktorá ovplyvňuje recepciu ilustrácie. V teórii literárnej komunikácie, ako aj v procese medziľudskej komunikácie zohrávajú významnú úlohu také vlastnosti, ako sú: uvedomenie si cieľov produkowanej (vysielanej) informácie, schopnosť predvídať reakcie príjemcu, zručnosť uskutočniť jej interpretáciu, predpoklady koncentrácie v priebehu príjmu cudzej výpovede (Obert, 1998). To isté platí aj pre oblasť vizuálnej kompetencie v prípade recepcie ilustrácie. No a za zmienku stojí i fakt, že výtvarné umenie (podobne ako hudba, tanec...) nepotrebuje preklad, je to v podstate univerzálny dorozumievací prostriedok, univerzálny kód.

Kniha Analfabeta Negramotná bola veľmi rýchlo preložená do češtiny (v roku 2013 vyšla vo vydavateľstve Práh, do češtiny ju preložila Jana Čeňková). V kontexte recepcie

inojazyčnej literatúry je zaujímavý jeden moment – a to fakt, ako môže prekladanie (resp. neprekladanie) kníh ovplyvniť porozumenie ďalších textov. Nepriamo na to upozornila Milena Šubrtová vo svojej recenzii na knihu *Analfabeta Negramotná*: „Překladatelka se musela vyrovnat s tím, že některá literární díla zmiňovaná v textu nejsou českému dětskému čtenáři zatím známá, neboť nebyla dosud vydána v českém překladu. Upozorňuje na to ediční poznámka, v níž zvídavý čtenář nalezne odkazy na slovenská vydání. Týká se to například dobrodružných románů amerického autora Roberta Arthuru o Třech pátračích, které vznikly v 60. letech 20. století, nebo malého Fuka z knížky Jána Uličianskeho Čarovný chlapec. Naštěstí je Bětčin příběh koncipován jako objevná cesta za literaturou, kterou podstupuje dívka bez čtenářských zkušeností, takže si ani český adresát nemusí při setkání s dosud nepoznanými literárními postavami připadat méněcenný“ (Šubrtová, 2014).

Kniha *Analfabeta Negramotná* ponúka viaceru ďalších interpretačných možností. Môžeme uvažovať o jazyku ako o odkaze a tých tam je naozaj dosť, či už priamych alebo nepriamych. S témou plurilingvizmus súvisí napríklad i využitie cudzích slov: analfabet, identita, kolorovať, aritmetika, alegória a pod., pri slove alegória napr. Ján Uličiansky odkazuje čitateľov na Veľký slovník cudzích slov. Z toho je zreteľné, že detského perciencia Uličiansky nepodceňuje, správa sa k nemu partnersky a s predpokladom, že má do činenia s dieťaťom mûdrym a samostatným. Väčšinu slov však autor v knihe aj vysvetľuje, ale niekedy nie priamo. Mnohé veci nepriamo hovorí aj prostredníctvom frazeologizmov a prirovnaní (dušičku mala ako hrášok, a sme doma, stará mama, každý cent musím trikrát obrátiť...). Uličiansky sa pohráva so slovom na rôznych úrovniach (homonymá, tautológia, kalambúr). Ako opozitum vyznieva meno hlavnej hrdinky a jej zamknutie v knižnici. Tiež jej občianske meno (Alžbeta Bábiková) a jej prezývka (*Analfabeta Negramotná*), aj jej meno Beta a priezvisko Bábiková. Málokedy sa stretávame v príbehu s krajším pomenovaním Betka. Asociuje nám najkrajšie rozprávky, príbehy (napr. Perinbaba). Opozitum je i minulosť a súčasnosť (iné možnosti – internet v súčasnosti – konfrontácia prostredia súčasného a prostredí literárnych, podobnosť niektorých súčasných ľudí (Lady GAGA) tým rozprávkovým – víle – na základe vonkajšej podobnosti ako ich spotvorenie sa). Mená v rozprávke súvisia viac s charakterom postáv, vystihujú ich, zdôrazňujú ich vlastnosť. Pri mene *Analfabeta* môžeme uvažovať o alfe ako o nejakom začiatku a bete ako o druhom kroku, ktorý by mal mať pokračovanie. Tým pokračovaním je Betkin vývoj prostredníctvom knižiek a hrdinov z nich. Ďalšie motívy – napr. pocity Betky (vz dorovitosť, egoizmus, osamelosť, potreba ticha, útek od ľudí...), jej správanie sa k postavám a výber kamarátov, morálne ponaučenia, postupné duševné dozrievanie prostredníctvom literárnych postáv, jej vlastná fantázia a prepojenie viacerých príbehov do jedného – jej príbehu, typické črty literárnych postáv a ich reč charakterizujúca celé dielo, fakt, že Uličiansky akoby hovoril rečou autorov diel prítomných v príbehu, psychológia hlavnej hrdinky, prierez detskej literatúry, ktorý sa týka Betkinho prežívania, potreba čítania; to všetko sú indície, ktoré naznačujú mnohovrstvovosť Uličianskeho knihy. Poukázať sme však chceli najmä na fakt, že vynaliezavé aktualizácie známych sujetov a intertextové techniky Uličiansky využil nie prvoplánovo, ale asociujú nám aj univerzálosť príbehu *Analfabety*. Dej sa mohol odobrat' kdekoľvek, *Analfabeta* oblečená v štýle pank je „čitatelná“ univerzálne, jej problémy sú „všeľudské“ a „ponaučenie“, že svet kníh a čítanie dáva priestor na fantáziu a zároveň odpoved' na mnohé otázky je neprvoplánové, ale evidentné. Kniha je písaná z pozície *Analfabety*, živým, súčasným jazykom.

Plurilingválny aspekt sa v rôznej miere prejavuje v ďalších slovenských dielach pre deti, napríklad u Jána Uličianskeho okrem *Analfabety Negramotnej* aj v knihách Podivuhodné príbehy siedmich morí, Malá princezná, Kocúr na kolieskových korčuliach, Čarovný chlapec, u Daniela Pastirčáka v dielach Damianova rieka, Čintet, u Erika Jakuba Grocha Dievčatko so zápalkami, Píšťalkár, Abé, Aha a spol., u Ľubomíra Feldeka v knihe Dvere do rozprávok,

u Zuzany Kuglerovej Rozprávky z blogu, u Petra Karpinského Sedem dní v pivnici, u Mušky a Igora Molitorovcov v knihe Dievčatko v krajinе drakov. Zobrazovaniu plurilingvizmu sa darí i na divadelných doskách – napríklad Ján Uličiansky na základe vlastnej literárnej predlohy Veveričky transformoval text knihy do formy muzikálu. V roku 2007 mal tento detský muzikál premiéru v Divadle Andreja Bagara v Nitre (text a piesne Peter Uličiansky, hudba Peter Zagar). V predstavení ide o zobrazenie pobytu veveričiek a ľudí v kúpeľnom mestečku a o rad bežných situácií, ktoré na tomto mieste môžu vzniknúť: vidíme, ako sa obe skupiny navzájom ale aj medzi sebou kontaktujú a rekreujú. Medzinárodné osadenstvo kúpeľov slúži autorovi na rozohrávanie plurilingvizmu, samozrejme, v takej miere, v akej je detský divák schopný to sledovať: necháva hostí hovoriť repliky v rodnych jazykoch. Týmto predostiera svet v podstate antiglobalisticky, ako jazykovo pestrý. Dirigent orchestra dokonca hovorí po rusky, čo je vzhľadom na súčasnú absenciu výučby tohto jazyka na školách odvážny krok, ale zároveň je to veľmi realistický detail, ak berieme do úvahy súčasnú ponuku ruských hudobníkov po celej Európe.

Zoznam bibliografických údajov

BIERMANN, Hans. *Lexikón symbolov*. Bratislava: Obzor, 1992. 373 s. ISBN 80-215-217-7.

MIKULA, Valér. *Hľadanie systému obraznosti*. Bratislava: Smena, 1987. 178 s.

STANISLAVOVÁ, Zuzana. Hodnoty a „hodnoty“. Prozaická tvorba pre deti a mládež v roku 2011. In *Bibiana*, 2012, roč. 19, č. 3, s. 1 – 7. ISSN 1335-7263.

ŠUBRTOVÁ, Milena. Vánoční knižní hostina. In *iLiteratura.cz* [17.10.2014] <http://www.iliteratura.cz/Clanek/32595/uliciansky-jan-analfabeta-negramotna>

ULIČIANSKY, Ján. *Analfabeta Negramotná*. Bratislava: TRIO Publishing, s. r. o., 2011. 94 s. ISBN 978-80-89552-43-6.

Kontakt:

prof. PaedDr. Eva Vitézová, PhD.

Katedra slovenského jazyka a literatúry PdF TU v Trnave

eva.vitezova@truni.sk

MOŽNOSTI PRAKTICKÉHO VYUČOVANIA FRAZEOLÓGIE NA 2. STUPNI ZŠ

Gabriela MAGALOVÁ

Pohľad do učebníčkov slovenského jazyka v 5. – 9. ročníku ZŠ nás utvrdzuje v poznaní, že oblasť frazeológie sa zväčša zužuje na poznanie či vysvetľovanie istých prísloví, porekadiel či pranostík. Jej používanie v reálnom živote je však omnoho širšie a má mnohoraký rozmer. Frazeológia v aktívnej slovnej zásobe žiaka môže učiteľovi sprostredkovať aj cenné informácie: vedľa používanie frazeologických zvratov v reči kohokoľvek má aj skrytú výpovednú hodnotu. Neprináša iba vedomosť o bohatstve (či, naopak, chudobe) slovnej zásoby žiaka či jeho schopnosti správne konštruovať vety, vypovedať aj o sociálnom prostredí, ktoré ho formuje, z ktorého pochádza, informuje o istých mimojazykových a mimoškolských skutočnostiach a vplyvoch.

Z frazeologickej teórie. Jozef Mlacek nazval frazeológiu „complexio oppositorum“, teda súhrnom či prienikom protikladov, píše: „(Frazeológia) je súčasťou jazyka, ale bezo zvyšku nepatrí, nezapadá do nijakej jeho čiastkovej sústavy či roviny... obsahuje zastarané, dávne prvky jazyka, ale je aj celkom organickou zložkou živého súčasného jazyka, je ustálená..., ale prebieha v nej oveľa viac zmien či premien ako vo väčšine iných sfér jazyka, k jej podstatným znakom sa počítá anomálnosť, ale... v reči ju využíva aj ten najmenej rozhľadený nositeľ jazyka, všeobecne sa zaraďuje medzi expresívne prostriedky jazyka, ale čoraz častejšie sa uplatňuje aj v reči vedy, vecného spravodajstva či dokonca administratívy...“ (Mlacek a kol., 2009, s. 196). Jana Skladaná frazeológiu charakterizuje ako zhustené dejiny jazyka a spoločnosti, pretože zachytáva v jazykovom stvárnení s istým expresívnym postojom život človeka v spoločnosti v tých najrozmanitejších oblastiach na všetkých časových úsekokoch vývinu jazyka a vývinu spoločnosti. V súvislosti s objasnením predmetu výskumu frazeológie obrazne hovorí, že tu „ide o také slovné spojenia, ktorých pôvod sa nedá vysvetliť bez toho, aby sme si neurobili aspoň malý exkurz do histórie, mytológie, povestí či iných prameňov“ (Skladaná, 1999, s. 3).

František Miko stručne konštatuje, že frazeológia „predstavuje svojím spôsobom to, čo by sme mohli nazvať životnou skúsenosťou a múdroštvom“. Jeho voľná definícia ozrejmuje fakt, prečo sa frazeológiu zaoberajú aj nejazykové disciplíny ako kulturologia, folkloristika, etnografia a mnohé iné. Možno dokonca konštatovať, že sa ľou v širšom slova zmysle „zaoberajú“ aj tí, ktorí o nej ani netušia: stačí, že sú bežnými používateľmi jazyka a isté frazeologizmy nasávali takpovediac s materským mliekom.

V českej odbornej literatúre sa stretávame s postojom Františka Čermáka, ktorý vyslovuje názor, že frazeológiu možno vystopovať vo všetkých rovinách jazyka – od lexikálnej cez syntaktickú, morfológickú, dokonca i fonickú (Čermák, 2007). Takisto nehovorí iba o jej súvislostiach v rovine jazyka, ale – ako zdôrazňuje Aleš Krégl v recenzii na Čermákovu citovanú publikáciu – upozorňuje na vzťahy „nejazykové (vliv historických udalostí na vznik frazem/idiom, jejich informačný prínos pre etnografiu, príp. antropologiu, využití v literatúre, hudbě a malířství, na specifické rysy z hľadiska psychologického, kognitívного či logického)“ (Klégr, 2009, s. 149 – 153).

Zo stručného predstavenia odborných pohľadov na frazeológiu pre samotnú prax vyplýva, že oboznamovať žiakov s frazeológiou ako záležitosťou jednoznačne jazykovou je pohľad veľmi zúžený, priam škodlivý. Dosiahneme tým často iba opak: pojed frazeológia sa pre žiakov stane iba zbytočnou poučkou týkajúcou sa materského jazyka a jeho teoretického fungovania.

Zaradiť frazeológiu do iných vzdelávacích zložiek je pre túto disciplínu celkom prirodzené. Nevyužiť túto možnosť v podmienkach školy sa preto javí priam ako ignorovanie možnosti ukázať priamu späťost' jazyka a života vo všeobecnosti. Dá sa to na hodinách etickej či náboženskej výchovy, na hodinách dejepisu, cudzieho jazyka a – prirodzene – na hodinách literárnej výchovy (nehovoriac už o prierezových témach, ako je napríklad regionálna výchova). Umelecké texty totiž ponúkajú obrazy života signované písmom, a ako také preberajú „živé výrazivo“ mnohých generácií.

Zaradiť problematiku poznávania frazém do hodín literárnej výchovy radia mnohí pedagogickí praktici i teoretici. Za všetkých spomeniem aspoň názor I. Gejgušovej: „Nemôže však probíhať (výučba frazeologickej problematiky – pozn. GM) len izolovaně v hodinách jazykové či komunikačné-slohové výuky. Své významné miesto má také v literárni výchově nejen proto, že se tak realizuje integrace jednotlivých složek predmetu, ale také proto, že umělecká literatura, zvláště literatura pro děti a mládež a její žánry řazené k lidové slovesnosti nebo v ní nalézající inspirační zdroj, představuje bohatou zásobnici frazeologismů“ (Gejgušová, 2004, s. 109 – 110).

Pri práci s umeleckým textom má žiak najväčšiu šancu stretnúť sa s frazémami, práve tu sa dá tesnejšie posilniť puto medzi teoretickým poznaním jazyka a jeho prirodzeným bytím v textoch literárnej a aj neliterárnej podoby.

Praktické ukážky práce s textami. V tejto časti ponúkame pári praktických rád s ukážkami troch novších textov, ktoré oslovujú vekovú kategóriu detí 2. stupňa ZŠ. Ide o texty novšej slovenskej proveniencie, za každým textom mimočítankového čítania sú navrhnuté úlohy, ktoré obsiahnu viacero oblastí – vrátane oblasti frazeologie. Chceme prakticky ukázať na možnosti využitia umeleckého textu, ktorý spontánne vytvorí priestor pre medzipredmetovú komunikáciu na viacerých úrovniach.

Monča ma už dávno prerástla o hlavu a Paľo, ktorý je ešte len štvrták, ma hádam už onedlho dobehne. Ja som v našej rodine taký krpec, čo ma neuveriteľne štve. Už som si zvykla na to, že keď idem so Želou po ulici, každý sa pozera len po nej. Lenže začalo sa mi to stávať aj s Mončou, a tak s ňou už radšej nebudem nikam chodiť. Dopekla, prečo je taká vyspelá a ja som v podstate len decko. Obe sestry Hanákové, samozrejme, tvrdia, že to nie je žiadna výhra. Jasné, najmä Žele sa tak dá veriť... A toto všetko mi Bela závidí. V podstate je však fajn mať také super sesternice, i keď sa neustále hádajú a ja som ako medzi dvoma mlynskými kameňmi.

Text 1. Solčanská, Martina: Aprílové dievča. Bratislava: Ikar, 2007, s. 9.

1. Vysvetlite frazeologizmus *byť medzi dvoma mlynskými kameňmi*. Porozprávajte alebo napíšte príbeh, ktorý by vystihoval význam tohto spojenia.

2. Požiadajte učiteľa dejepisu, aby vám vysvetlil funkciu mlynských kameňov v minulosti.

3. Podčiarknite expresívne výrazy v texte.
4. Vysvetlite pravopis slova *dopekla*. Píše sa toto slovo spolu s predložkou alebo sa píše ako predložka a podstatné meno zvlášť? Vysvetlite rozdiely a použite jednotlivé tvary vo vetách.
5. Hlavná predstaviteľka chce byť – tak ako ostatné dievčatá – *krásna ako obrázok*. Skúste nájsť tieto prievnania v cudzích jazykoch (v nemčine, v ruštine, v angličtine...).
6. Použite slovné spojenie *nie je to žiadna výhra* vo dvoch vetách. V jednej vete by mal byť význam tohto spojenia doslovny, v druhej vete sa pokúste použiť ho ako obrazné spojenie.

„Keby chcela sedieť, hádam by to povedala, jazyk má,“ odvrkol povýšene. Nemohla som na neho ani pozrieť. Bol mi taký príšerne odporný, že som sa v tej chvíli začala sama sebe čudovať, čo tam s nimi robím. Bos nad všetkých bosov. Ostatní čušali, akoby sa báli čosi povedať. A možno im to len bolo jedno.

„Majte sa, idem domov,“ obrátila som sa na odchod.

„Fakt sa ponáhľaš?“ Silva ma chytila za rukáv.

„Len ju nechaj!“ zavelil Ksicht. „Musí ísť domov, vzdelávať sa, aby sa potom mohla tváriť povýšenecky!“

„Si ty normálny?“ zvrtla som sa na opätku. „Ty si fakt myslíš, že sa učím len preto, aby som niekomu dávala najavo, že som lepšia? Si fakt debil!“

„A nie? Tak prečo si aktívna a lezieš učiteľom do zadku?“ ignoroval moju nadávku.

„Ja nikomu do zadku neleziem,“ vytočila som sa znova. „Mám rada pokoj a pohodu, učenie ma baví, a keď treba niečo zariadiť, hoci aj pomôcť učiteľom, urobím to rada, lebo to znamená zmenu. Nie každý učiteľ je otrsák, tak ako naštastie nie každý žiak je taký somár ako ty, lebo to by som už dávno musela prestúpiť na inú školu. Ak teba škola nebaví, to je tvoja vec. To ty sa tváriš, akože si niečo viac, lebo si dovolíš mať školu v paži, ale je to tvoj problém! Nikoho iného!“

Silva sa rozchichotala. Mastniak sklonil hlavu, ale mala som pocit, že sa usmieva. Ostatní nahodili pokrové ksichty, z ktorých by mi za iných okolností prišlo do smiechu.

Text 2. Futová, Gabriela: Poškoláci. Bratislava: Mladé letá, 2010, s. 22.

1. V ukážke je veľa slangových výrazov, nájdite ich.
2. Vysvetlite spojenie *pokrové ksichty*. Pre slovenčinu je typický iný frazeologizmus, stačí, ak v spojení zmeníte prídavné meno. Našli ste ho? Povedzte, ako by znala anglická (nemecká) verzia frazémy a opýtajte sa učiteľa cudzieho jazyka, či sa v takom tvare používa v danom jazyku.

3. Skúste frazeologizmus *pokrové ksichty* vyjadriť mimicky.
4. Spojenie *mat' v paži* sa dá slangovo vyjadriť aj inak. Nájdete viacej takých výrazov?
5. Myslite si, že expresívne slová či vulgarizmy patria do umeleckého textu? Vysvetlite svoj názor a diskutujte o tom s učiteľom slovenčiny, etiky (náboženstva). Učte sa čo najpresnejšie vyjadriť svoj argument a počúvať názory ostatných.

Pán Beckova by rád počúval chlácholivé slová, lenže v ušiach sa mu ozval nástojčivý hlas: Do roka a do dňa...

– Čert ber tvoje reči! – skríkol. – Nebojím sa noci ani pekla. Hor sa ďalej na lov!

Vyskočil na koňa a vrhol sa do húštin. Len štekot psov naznačoval, kadiaľ sa ženie šialený polovník. Tak prehlušoval ten strašný hlas, čo mu nedal počkoja. Spíjal sa do bezvedomia vínom a medovinou, ale keď sa prebral, znova sa mu pred oči postavil žobrák so svojou výzvou. Čas neúprosne odmeriaval dni, blížilo sa výročie žobrákovej smrti. Beckovský pán sa prepíjal z opitosti do opitosti. Raz spal rozvalený v hradnej záhrade, v ruke zvieral čutoru s medovinou, aby, len čo sa preberie, dokŕmil opicu. Teplo, ktoré sálalo z jeho rozhorúčeného tela, prilákalo vretenicu. Priplazila sa a spokojne sa mu usalašila na hrudi. Stibor zalapal po dychu, chcel si uvoľniť golier a chytíl hada za chvost. S hrôzou zareval. Vretenica ho uštipla do úst. Stibor zúfalo skríkol a celý šialený od bolesti kročil tak neopatrne, že spadol do priepasti.

Text 3. Moravčík, Štefan: Povesti o slovenských hradoch. Martin: Vydavateľstvo Matice slovenskej, 2004, s. 18.

1. Vysvetlite frazeologický výraz *dokŕmiť opicu*. Poznáte aj iné ustálené slovné spojenia, kde sa nachádza slovo *opica*?
2. Aký druh rozprávania využíva Štefan Moravčík v tejto povesti?
3. Nájdite v texte historizmus. V Krátkom slovníku slovenského jazyka alebo v Historickom slovníku slovenského jazyka hľadajte význam nájdeného slova.
4. Skúste nájsť synonymá k týmto prídavným menám a príslovkám. Pracujte najprv samostatne, potom si synonymický rad doplnťte slovami, ktoré uvádzajú Synonymický slovník slovenského jazyka.

chlácholivé (slová) – šialený (polovník) – neúprosne – zúfalo

5. Slovo hrad sa objavuje aj v porekadle *môj dom – môj hrad*. Vysvetlite ho a skúste ho preložiť do angličtiny či nemčiny. Preverte, či takéto porekadlo v cudzích jazykoch funguje a či váš preklad je správny.

6. Nájdite na hodinách cudzieho jazyka také porekndlá či príslovia, ktoré sú zhodné s našimi.
7. Opýtajte sa učiteľa/učiteľky chémie, ako vzniká alkohol.
8. Opýtajte sa učiteľa/učiteľky biológie, či táto veta z textu môže byť pravdivá: *Teplo, ktoré sálalo z jeho tela, prilákalo vretenicu.*
8. Na hodinách etiky či náboženstva diskutujte (spolu s učiteľom chémie či biológie) o účinkoch veľkého množstva alkoholu na človeka, na jeho zdravie a správanie.
8. Metaforu *čas neúprosne odmeriaval jeho dni* nahradťe neexpresívnym výrazom, vytvorte holú vetu.

Záver. Treba povedať (a možno to bude znieť až kacírsky), že teoretická oblast' poznania frazeológie žiakmi na základnej škole nie je až taká podstatná. Podstatný je samotný proces jej (s)poznávania, odhaľovania jej podstaty a fungovania v komunikačných situáciach. Frazeológia je oblast' jazyka, ktorá žiakom 2. stupňa ZŠ, ktorí už sú intelektuálne schopní vnímať svet v širších súvislostiach, najlepšie ukáže živosť a životnosť prirodzeného jazyka, jeho spätosť s ktoroukol'vek jeho oblast'ou.

V súčasnosti pozorujeme, že v prehovoroch mladšej generácie sú frazeologické jednotky skôr na ústupe. Žiaci prestávajú rozumieť viacerým obrazným spojeniam, ktoré boli (a stále sú) staršej generácií jasné. Tento stav sa dá pragmaticky zdôvodniť: mladá generácia málo číta, kniha, v ktorej sa môže žiak s frazemami stretáť v celej škále jej bohatstva, sa často viaže len na povinné školské aktivity. Dnešné dieťa sa spolieha skôr na počítačovú komunikáciu, ktorá ale na rozdiel od beletrie hľadá skratkovitosť vyjadrenia, nie košatost' obrazu. Príslovia, porekndlá či pranostiky – niekedy nosné žánre frazeologickeho výskumu – sú vo veľkej miere naviazané na reálne, ktoré sú súčasníkovi (a zvlášť dieťaťu v školskom veku) veľmi vzdialené. Žiak základnej školy už nevie napríklad rozpoznať súvislosti medzi počasím, dňami nazvanými podľa svätcov a prácami na poli, nemá ich zažité. Ak sa v rodinách nepreferuje medzigeneračná komunikácia, ak dieťa nie je aktívny čitateľ, ak vyrastá v komunité, kde nie je dostatok kultúrnych impulzov, má veľmi málo možností stretnúť sa s takouto lexikou. Našťastie, frazeológia nie sú iba „múdroslovia“ našich predkov, ale sumár živých jazykových dôkazov tvorivosti ľudského génia v každom čase. Aj dnes. Frazeológia ako veda je totiž v neustálom pohybe. To, čo tvorí jej historický rezervoár, nezaniká, no pritom sa v každom čase obohacuje o nové jednotky, pretože tak, ako boli vo vyjadreniach tvoriví naši predkovia, je tvorivý aj človek súčasnosti. Ani archetypálna frazeológia (teda frazeológia obsahujúca najstaršie frazeologizmy) vznikom nových frazem nezaniká.

Na hodinách literárnej výchovy sa zväčša pracuje s textami umelcnej literatúry, kde je prirodzený priestor pre výskyt frazeologizmov; práve tu majú svoje nezastupiteľné miesto. Kontext dejovej línie konkrétneho textu však môže pochopenie neznámeho frazeologizmu uľahčiť, ale takisto aj znejasniť. Oblast' frazem sa tak často žiakom javí ako znôška „záhadnej lexiky“, čosi ako metafora, ktorá od nich vyžaduje nadstavbu myslenia, obrazotvornosti i istých vedomostí navyše.

Ukazuje sa, že model školského vzdelávania, v ktorom sa v symbióze kumulujú teoretické vedomosti s ich praktickým využitím, je u nás t'ažko dosiahnutelnou metou. Utvrdzujú nás v tom výsledky testovania PISA v oblasti čitateľskej gramotnosti, ktorá úzko súvisí aj s poznatkovým aparátom žiakov v oblasti jazyka. Frazeológia je jednou z oblastí, ktorá poskytuje želateľnú arénu stretu jazyka, literatúry, histórie a myslenia národa; toto všetko ponúka v jedinečných farebných obrázkoch.

Literatúra:

ČERMÁK, F. *Frazeologie a idiomatika česká a obecná / Czech and General Phraseology*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Nakladatelství Karolinum, 2007. 718 s.

GEJGUŠOVÁ, I. Frazeologie v literárnej výchově na 2. stupni základní školy. In *Slovo o slove*. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej univerzity. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2004, s. 109 – 110.

KLÉGR, A. Recenze: František Čermák: Frazeologie a idiomatika česká a obecná / Czech and General Phraseology. In *Slovo a slovesnosť*, roč. 70, 2009, s. 149 – 153.

MAGALOVÁ, G. *Frazeológia (nielen) pre žurnalistov*. Nitra: UKF, 2008. 87 s.

MIKO, F. *Frazeológia v škole*. Bratislava: SPN, 1989. 226 s.

MLACEK, J. – BALÁKOVÁ, D. – KOVÁČOVÁ, V. *Vývin súčasnej frazeológie: východiská, podoby, uplatňovanie, akceptácia*. Ružomberok: KU, 2009. 221 s.

MLACEK, J. – ĎURČO, P. *Frazeologická terminológia*. Bratislava: SAV, 1995.

SKLADANÁ, J. *Slová z hlbín dávnych vekov*. Bratislava: GRAND MULTITRADE, 1999. 206 s.

Knižné pramene:

FUTOVÁ, G. *Poškoláci*. Bratislava: Mladé letá, 2010.

MORAVČÍK, Š. *Povesti o slovenských hradoch*. Martin: Vydavateľstvo Matice slovenskej, 2004.

SOLČANSKÁ, M. *Aprílové dievča*. Bratislava: Ikar, 2007.

Kontakt:

doc. PhDr. Gabriela Magalová, PhD.

Katedra slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave,
Slovenská republika

e-mail: gabriela.magalova@truni.sk

CO ŘÍKAJÍ DĚTI O ČTENÍ?

Jana SVOBODOVÁ

1. Úvod

Na základě měření očních pohybů přístrojem eyetracker u čtenářů mladšího školního věku se při předchozí pilotní sondě zjistilo, že není vyloučen možný vliv použité metody nácviku čtení, tedy metody analytcko-syntetické a metody genetické (dále AS metoda a G metoda) na schopnost dešifrovat text a porozumět jeho obsahu. Šlo tehdy (v březnu 2015) o čtení krátkých vět doprovázených obrázky (1. snímek; viz Příloha 1) a dva větné celky s úmyslně obměněným slovem (*lev* místo *les*; *na koze* místo *na kole*; 2. snímek; viz Příloha 2), které neodpovídalo použité ilustraci.⁷ Při vytváření textových podkladů bylo třeba dbát na to, aby se v nich vyskytovala jen ta písmena, která do té doby probrali žáci vyučovaní AS metodou. Nadto musel být text sestaven pouze z verzálek, protože jiná písmena děti vyučované G metodou v dané etapě neznají. Z analýzy výsledků čtení vysvítalo, že výkony testovaných žáků vykazovaly drobné odlišnosti. U žáků s AS metodou bylo zaznamenáno celkové zlepšení oproti vstupnímu měření na začátku školního roku, také se u nich projevila vyšší úspěšnost čtení, avšak děti s G metodou je předčily v rychlosti čtení, nicméně při řešení úkolů (volbě ilustrací) chybovaly: u žáků s AS metodou bylo správných odpovědí téměř 69 %, ale u dětí s G metodou jen necelých 47 %.

S ohledem na tyto výsledky z jara 2015 jsme přesně o rok později při využití stejných textových podkladů pro čtení zvolili doplňkovou metodu krátkých rozhovorů s dětmi, které procházely analogickým měřením pomocí eyetrackeru. V tomto příspěvku vyhodnotíme a okomentujeme záznamy rozhovorů o čtení a přečteném textu pořízené u žáků 1. ročníku ze škol na Ostravsku a Hlučínsku, a to na počátku 2. pololetí: část dětí (39 žáků) zařazených do výzkumné sondy se učí číst AS metodou, další část (také 39 žáků) G metodou; obě sledované skupiny jsou sestaveny z žáků vyučovaných na různých školách. Rozhovory s dětmi dáváme do souvislosti s výsledky čtení a porozuměním textu. Dílčí závěry z analýzy rozhovorů napovídají, že začínající čtenáři si nevždy uvědomují, zda se při čtení dopustili nějakých omylů. Většinou mají za to, že četli správně, a tvrdí, že textu porozuměli. Jen část začínajících čtenářů tihne k sebereflexi, tyto děti pak dokážou i zpětně identifikovat obtížná místa textu a vlastní chyby.

Výrazné rozdíly se mezi oběma srovnávanými skupinami dětí vyučovanými odlišnými metodami neprokázaly, pouze u dětí s G metodou jsme častěji zjistili, že podle vlastního vyjádření nemají čtení rády (odpovídaly tak více než třikrát častěji než děti s AS metodou). Výsledky⁸ zatím nelze brát za průkazné, a proto se chystáme v těchto doprovodných

⁷ Ukázka obou snímků v Příloze 1 a v Příloze 2. Při testování eyetrackerem byl každý snímek umístěn na šířku; u rozhovorů byly dětem snímky opět předloženy. Obrázky doprovázející trojici vět na 1. snímku byly očíslovány od 1 do 4.

⁸ Z materiálů zveřejněných na webových stránkách České školní inspekce vyplývá, že cennější je vztah žáka k předmětu či školní činnosti, nikoli konkrétní výsledky. Podle zdroje nazvaného *Sekundární analýzy výsledků šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011* patří rozvoj pozitivních postojů žáků ke vzdělávání a k jednotlivým vyučovacím předmětům mezi stěžejní cíle vzdělávání. Z materiálu vyjímáme: „Nechceme pouze, aby žáci uměli počítat a číst s porozuměním, ale usilujeme i o to, aby to dělali s chutí, viděli v tom smysl a dále se sami rozvíjeli. Je důležité, abychom u žáků vzbudili vnitřní motivaci k učení, která je základem pro jejich další (sebe)vzdělávání. Mezinárodní výzkumy a předložená analýza dokládají, že přestože postoj je českých žáků na 1. stupni ZŠ k matematice a ke čtení nepatří k nejhorším, existuje významná skupina žáků, kteří mají k témtoto předmětu negativní vztah, v některých případech dokonce i navzdory svým dobrým výsledkům.“ Výzkumy bohužel naznačují, že s rostoucím věkem žáků se uvedený vztah dětí ke škole zhoršuje, nicméně ani jeho počátek v 1. ročníku nelze přehlížet a podceňovat.

rozhovorech o čtení (v rozšířené a upřesněné podobě) se začínajícími i pokročilejšími čtenáři dále pokračovat.

2. Význam předčítání pro čtení a rozvoj komunikačních dovedností

Podle výsledků projektu *Celé Česko čte dětem* je velmi prospěšné a motivující jak předčítat dětem už od batolecího věku, aby se vytvořila a posilovala komunikační schopnost naslouchat sdělovanému, tak pokračovat v předčítání ještě i v době, kdy dítě samo už číst umí a také si čte, což znamená ve 2. a 3. ročníku základní školy. Osvědčuje se zejména čtení před spaním jako „uklidňující a usínací rituál“, což potvrdil i zmíněný projekt: „Stává-li se čtecí rituál opravdu rituálem, děti jej milují a nechtějí o něj přijít. S věkem si jej pak vynucují samy. My rodiče děláme největší chybu poté, co se naše ratolest naučí sama číst. Vyžadujeme po svých dětech, aby si už četly samy. Z mnohých milovníků příběhů se tímto postupem stávají malí odpůrci knih a čtení. Předčítejme dál! Co nejdéle to půjde.“ doporučila všem z vlastní zkušenosti Eva Katrušáková z projektu *Celé Česko čte dětem*.⁹ Nepřímo se potvrzuje, že významně se děti inspirují příkladem dospělých: když má rodič ke čtení a knihám kladný vztah, je to lepší než jiné způsoby motivace. A pro začínající čtenáře platí také jiné regule, lépe řečeno uvolňování regulí a pravidel: Má jít o to, aby se ze čtení nestala nudná povinnost, ale pravidelná radost dítěte. Proto i rodič, který má rád systém a řád, by měl tolerovat zájem dětí, neměl by nutit dítě do textu nezáživného, měl by dovolit, aby se například i přeskakovaly řádky, pasáže, stránky či kapitoly, případně aby se kniha nedočetla celá. Co se týče samostatného dětského čtení, tvůrci projektu *Celé Česko čte dětem* se domnívají, že systém odměn a pobídek, co dítě dostane za to, že si samo čte, nepřinese kýženou čtenářskou radost, naopak ji ubíjí.

Význam předčítání je prvořadý i z pohledu lingvodidaktiků. Základní komunikační dovednosti se člení na ty, které mají charakter receptivní (naslouchání a čtení), a ty, které jsou produktivní (mluvení a psaní). Receptivní dovednosti staví na vnímání – dítě získává informace, podněty a myšlenky z vnějších zdrojů. Nejprve se jich zmocňuje sluchem při naslouchání (akustický kanál), později je samo dekóduje z psaného textu při čtení (optický kanál). V souladu s tím také Jana Palenčárová a Karel Šebesta (2006, s. 26) konstatují i pro školu, že „hodiny naslouchání by měly logicky vést k hodinám čtení“, a vyvozují také to (tamtéž, s. 27), že „bychom mohli čtení definovat jako „naslouchání“ vyprávění autora prostřednictvím napsaných slov“.

Výsledky dalšího projektu zaměřeného na čtenářské preference dětí a jejich vztah ke knihám ukázal, že ve skupině více než pěti set oslovených dětských respondentů navštěvujících 1. a 3. ročník základní školy se nenašel takový, jemuž by rodiče ještě předčítali a kdo by současně knížky označil za nudné. Naopak až polovina žáků mladšího školního věku z tohoto vzorku, jimž rodiče nikdy nepředčítali, tvrdí, že je čtení vůbec nebabí. Naštěstí je tato skupina malá, většině dětí (93 %) z uvedeného šetření rodiče někdy předčítali.¹⁰

Blíže viz <http://www.csicr.cz/getattachment/6c088c8c-2f5a-4965-a364-f413ef45b1db>

⁹ Zásluhou Evy Katrušákové vznikla v roce 2006 nezisková organizace *Celé Česko čte dětem*, její stejnojmenná kampaň má každoročně mimořádný ohlas. Blíže o této aktuální problematice v příspěvku http://ona.idnes.cz/jak-dostat-detи-ke-cteni-ke-knize-dab-/deti.aspx?c=A150615_141105_deti_haa

¹⁰ Výzkum realizovala v roce 2014 Irena Prázová z Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze. Dlouhodobě se věnuje uživatelským výzkumům, analýze uživatelských potřeb a výzkumům čtenářství.

3. Výsledky pilotní sondy u žáků 1. ročníku

Všimneme si teď podrobněji výsledků naší vlastní pilotní sondy u dětí z prvních ročníků základních škol na Ostravsku a Hlučínsku. Na úvodní otázku *Máš rád/a čtení?* odpovědělo 62 dětí z celé skupiny 78 dětí (79,5 %) kladně, 7 dětí (9 %) se vyhnulo jednoznačné odpovědi a 9 dětí (11,5 %) odpovědělo záporně. Víceméně se nenašly významné rozdíly mezi odpověďmi dětí vyučovaných AS metodou a G metodou, leda snad u G metody byl mírně vyšší počet těch, kdo přiznali, že čtení rádi nemají (šlo o 7 žáků ze skupiny 39 dětí vyučovaných G metodou, tj. 17,9 % z nich).

V odpovědi na 2. otázku *Čteš si něco i sám doma?* většina dětí z obou skupin potvrdila, že si doma samostatně čte (nebylo tím méněno zadané čtení do školy): 56 dětí (71,8 %) si čte, kdežto 22 dětí (28,2 %) si nečte.

Ve 3. otázce jsme se zaměřili na předčítání a ptali se, zda dětem čte nebo četl někdo z rodiny. Odpovědi byly vzácně vyrovnané – v každé skupině vždy přesně 56 dětí (71,8 %) potvrdilo, že jim někdo předčítá nebo dříve předčítal, kdežto 22 dětí (28,2 %) uvedlo, že nikoli.¹¹

Poslední dvě otázky, jichž si v této stručné analýze povšimneme, se týkaly přímo čtení textu, který byl aktuálně měřen pomocí eyetrackeru. 4. otázka zněla: *Myslíš si, že jsi dnes všechno přečetl/a správně?* Zde zajímavá vyšší jistota deklarovaná dětmi s AS metodou: 82,1 % z nich odpovědělo jednoznačně kladně, jen 7,7 % neodpovědělo úplně jednoznačně a 10,2 % odpovědělo záporně. Ve skupině dětí vyučovaných G metodou si bylo jistou správným čtením 66,7 % žáků, pak 20,5 % neodpovědělo jednoznačně a 12,8 % odpovědělo záporně.

Postavíme-li tedy jednoznačné *ANO* proti *NE*, popř. *NEVÍM JISTĚ*, vyjde u AS metody poměr v procentech 82 : 18, avšak u G metody 67 : 33. Řečeno jinak: více než čtyři pětiny dětí vyučovaných AS metodou mají jistotu, že četly správně, oproti tomu takovou jistotu má jen dvoutřetinová část dětí s G metodou. Abychom však neprohlašovali něco příliš vehementně, musíme dodat, že správnost čtení nebyla zdaleka tak vysoká, jak děti v rozhovoru sdělily, mnohé různě chybovaly v dílčích slovech, i když měly dojem, že se v ničem nespletly. Nicméně si myslíme, že důležitý je dojem správnosti vlastního čtení, který nepochybňuje souvisí s tím, že děti textu rozuměly (viz níže). V tom případě se vkrádá otázka, zda je možné, že by využití G metody v prvním roce výuky čtení nemohlo mít na výsledky správnosti čtení, a proto i na porozumění o něco horší vliv než využití AS metody (se slabikováním), které snad přináší dětem větší pocit jistoty. Tato teze vybízí k ověření na širším vzorku dětí, a to nejen z 1. ročníků.

O potřebnosti hlubšího zkoumání úrovně porozumění textu svědčí také související otázka *Rozuměl/a jsi dnes všemu, cos četl/a?* Je signifikantní, že zde neodpověděly všechny děti slovně – některé jen třeba prstem ukázaly na sporné místo v textu nebo vybraný obrázek, aniž to blíže komentovaly. Naznačuje to jejich nižší sebedůvěru, u začínajících čtenářů vcelku pochopitelnou. Zajímavé je, že tento vyhýbavý přístup (beze slov) jsme zaznamenali jen u dětí vyučovaných AS metodou:¹² zde slovně odpovědělo 25 dětí z 39, z toho si 20 žáků (80 %)

¹¹ Ve srovnání s výsledky citovaného projektu z roku 2014 autorky Ireny Prázové zde zarází našich zjištěných necelých 72 % dětí, jimž se předčítá, oproti jí udávaným 93 %. V naší sondě jsme se úmyslně ptali raději na čtení, ne na předčítání, a to s ohledem na slovní zásobu dětí z 1. tříd. Při upřesnění se ukázalo, že dětem vůbec nejčastěji předčítají maminky, z dalších osob byly uváděny: *tatínek/taťka* (opakováně), pak několikrát i *sestra*, z jiných osob *teta, strejda, babička, jednou brácha* (ani jednou *dědeček*).

¹² Pro využití eyetrackeru při výzkumné sondě u dětí bylo potřeba mít souhlas rodičů; část rodičů písemný souhlas

myslí, že všechno pochopili správně, 1 žák (4 %) odpověděl *nevím* a 4 žáci (16 %) přiznali, že neporozuměli všemu. Vedle toho ve skupině dětí vyučovaných G metodou máme sice slovní odpovědi od všech 39 žáků, avšak ani u nich se neprojevila nijak vysoká míra jistoty, když měli potvrdit, zda přečtenému textu rozuměli. Výsledky jsou víceméně srovnatelné, ba přímo téměř totožné: 30 dětí potvrzuje, že rozuměly (76,9 %), nejednoznačně se vyjádřily 3 děti (4 %) a 6 dětí přiznalo, že všemu nerozuměly (15,4 %). Pokud výsledky shrneme, platí pro celý sledovaný vzorek, že asi pětina dětí, které se k otázce verbálně vyjádřily, ne všemu z přečteného textu rozuměla.

4. Závěry a výhledy

Závěrem bychom rádi zopakovali, že výše představené výsledky naší sondy znamenají jen vstupní informaci a předstupeň k dalšímu plánovanému dotazování u dětí, jejichž čtenářské výsledky se mapují pomocí eyetrackeru. Ve shodě s konstatováním zveřejněným na webových stránkách České školní inspekce (ČŠI) a týkajícím se žákovského sebehodnocení soudíme, že jedině tato cesta může poodhalit základní žákovských pocitů i způsobů uvažování, kterými je čtení i dešifrování významu textu provázeno. Ve zmíněné zprávě ČŠI¹³ se uvádí, že neobliba čtení (vedle matematiky) byla zjištěna asi u 5 % sledovaných žáků, a to většinou u chlapců (68 %), ovšem kupodivu nešlo pouze o žáky slabé či zaostávající, nýbrž i o žáky, kteří se čtením a porozuměním textu žádné potíže neměli a byli hodnoceni jedničkou. I proto je třeba hledat odpovědi na otázky, jaký je skutečný vztah žáků ke školním aktivitám, čím je podpořen, čím naopak zhoršován, jak účinně dosáhnout lepších výsledků ve čtenářské gramotnosti českých dětí, jak posílit jejich motivaci a jak přesněji měřit i ovlivňovat postoje dětí k učení včetně postojů ke čtení.

Použitá literatura:

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. – SVOBODOVÁ, J. *Eyetracker jako pomocník při monitorování cesty ke čtenářské gramotnosti*. (2016, v tisku)

PALENČÁROVÁ, J. – ŠEBESTA, K. *Aktivní naslouchání při vyučování*. Praha: Portál, 2006.

Sekundární analýzy výsledků šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011. Dostupné na: <http://www.csicr.cz/getattachment/6c088c8c-2f5a-4965-a364-f413ef45b1db>

Jak dostat děti ke knize: nepřikazujte, neodměňujte a přeskakujte. Dostupné na:

http://ona.idnes.cz/jak-dostat-detи-ke-cteni-ke-knize-dab-detи.aspx?c=A150615_141105_detи_haa

Kontakt: prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc., katedra českého jazyka a literatury s didaktikou, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, jana.svobodova@osu.cz

nedala – a pak se do skupiny zkoumaných dětí s AS metodou nedostali někteří velmi dobrí čtenáři; tím narostl podíl dětí s horšími výsledky ve čtení a menší sebejistotou.

¹³ Jde o zdroj zmíněný v pozn. 2.

Příloha 1

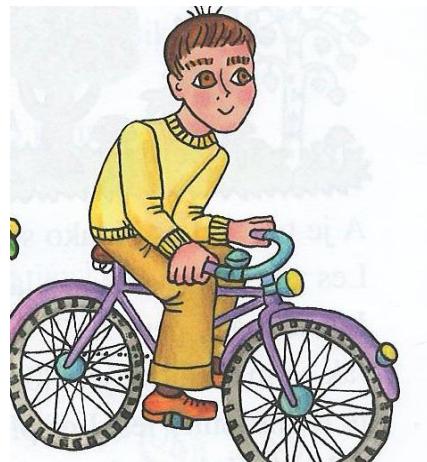
MÁM RÝMU A TEPLITU. MUSÍM BÝT V POSTELI. NERADUJU SE, NEPOJEDU NA CHATU.



Příloha 2

ZA CHATOУ JE HUSTÝ LEV.

JAKMILE SE UZDRAVÍM, POJEDU NA CHATU NA KOZE.



KAREL IV. V SOUČASNÉ LITERÁRNÍ PRODUKCI PRO DOSPĚLÉ A DĚTSKÉ ČTENÁŘE

Ivana GEJGUŠOVÁ

Uplynulá léta i rok letošní přinesly řadu významných výročí, která rezonovala v českém společenském a kulturním dění a odrazila se také v literární produkci pro čtenáře napříč jejich věkovým spektrem. V roce 2013 uplynulo 1150 let od příchodu Konstantina a Metoděje na Moravu, v roce 2014 jsme si připomněli počátek první světové války, v následujícím roce 70 let od konce druhé světové války a také 600. výročí upálení Jana Husa. A rok 2016 se nese ve znamení 700. výročí narození Karla IV.

Karel IV. se u nás dlouhodobě těší značné oblibě. Podle názorů historiků dokázal již během svého života cíleně pracovat na svém věhlasu a sebeprezentaci, zájem o jeho osobu neklesl ani v následujících staletích, např. v době barokní rekatolizace, kdy se cíleně utvářel obraz vzdělaného, moudrého a hlavně zbožného vladaře. V následných obdobích byla – jako prostředek posilování národního vědomí a sebevědomí – vyzdvihována Karlova schopnost proniknout do nejvyšších pater evropské politiky a oceňována prosperita českého království v době jeho vlády, která se odrazila v rozvoji vzdělanosti a umění. Dalо se tedy předpokládat, že na Karlovo výročí zareaguje knižní trh celou řadou titulů. A tento předpoklad se naplnil. Nahlédneme alespoň výběrově do produkce určené dětem, mládeži i dospělým čtenářům.

Letošní Karlovo výročí není spojeno s vydáním nové monografie obohacující dosavadní odborný pohled historiků na osobnost vladaře, stěžejním titulem stále zůstává *Karel IV.* Jiřího Spěváčka z roku 1979. Absence inovativní novinky není nijak překvapující, neboť vznik kvalitních vědeckých titulů lze jen těžko načasovat a závisí na tom, zda odborná obec v dané době disponuje badatelem nebo badatelským týmem odpovídajícího odborného zaměření. Požadavky knižního trhu můžou uspokojit reedice osvědčených titulů a zvláště populárně naučná produkce, např. publikace F. Kavky *Karel IV. – Historie života velkého vladaře* a *Karel IV. – Královské sňatky: čtyři ženy Otce vlasti*, Čechurův *Karel IV.: Na dvojím trůně*. Novinkami – avšak uměnovědně orientovanými – jsou výpravné publikace J. Royta a J. Kuthana *Karel IV. – Císař a český král – vizionář a zakladatel* a *Praha Karla IV.* J. Royta, oba tituly sledují rozvoj architektury a výtvarného umění Karlovy doby, druhá se zaměřením na zásadní proměnu gotické Prahy. Širší okruh čtenářů můžou oslovit tituly *Vzestupy a pády Karla IV.* J. Bílka, *Karel IV. – záhady a mysteria* V. Lišky, *Karel IV. Rytíř – poutník – král – císař* dvojice autorů B. Vurm a Z. Foffová nebo *Karel IV. – Památná místa tehdy a dnes* J. Martínka.

Také beletristická nabídka s „císařskou“ tematikou zahrnuje nově vzniklé tituly i reedice, z nichž část dostojí požadavkům na kvalitní historickou prózu a část zastupuje oddychovou tvorbu inspirovanou milostnými a dobrodružnými romány. Čtenář může sáhnout po souborném vydání šestidílné ságy Ludmily Vaňkové nazvané *Karel IV. – Otec vlasti* (2016), první část *Cval rytířských koní* vyšel už v roce 1988 jako úvodní svazek původně plánované trilogie *Orel a lev*, další romány vznikaly v následujícím desetiletí. J. Bauer doplnil román *K výšinám císařského trůnu* z roku 2014 o titul *Král zvedá meč*.

Zvlášť hojná je literární produkce pro dětské čtenáře, zahrnuje opět beletristické tituly s početným zastoupením populárně naučných publikací pro jednotlivé věkové kategorie. Jen autoři a vydavatelé vědí, zda výraznější motivací k jejich vzniku byla snaha děti a mládež nenásilně vzdělat a posilovat jejich vztah k české minulosti, nebo vytěžit maximum z významného výročí. Snad si mladí čtenáři najdou cestu alespoň k některým z nich, případně jim ji zprostředkují jejich učitelé mateřtiny či dějepisu.

V edici *Dějiny pro nejmenší* vydaná *Pohádka o králi Karlovi* Lucie Seifertové je označena jako titul pro děti od tří let, jde vlastně o leporelo zachovávající typický formát, odlišující se větším počtem stran a klasickou knižní vazbou. Jednotlivé celostránkové ilustrace nezapřou specifickou poetiku autorky, v dolní liště je doplňuje text obvykle v rozsahu jedné věty a vzhledem k doporučenému věku dětí není zatížen konkrétními informacemi a faktami, s výjimkou komentáře na poslední straně, v něm nenajdeme časové údaje, zeměpisné názvy, postačí jen jediné jméno označující panovníka, o němž se vypráví.

Martina Drijverová *Příběhy o Karlu IV.* otevírá formulí „žili byli král a královna“, a třebaže vzápětí popře, že by nabízela pohádkový příběh, vypráví o životě a osudech krále v duchu odmítnutého žánru. Pohádkovost je posílena i četnými celostránkovými ilustracemi Dagmar Ježkové, ty nezapřou inspiraci výtvarnou výzdobou středověkých rukopisů, mnohé z nich se však nebezpečně přibližují kýči. Titul vyvolává otázku, komu je určen. Odkazy k žánru pohádky vedou k předpokladu, že by to měli být předškoláci nebo děti raného školního věku, ale hutnost a terminologická zatíženost textu uvedený předpoklad spíše vyvrací.

Ivona Březinová titulem *Vítěj, Karle* zůstala věrná příběhové próze a začínajícím čtenářům (knihu vysla v edici *Druhé čtení*) nabízí jednoduchý příběh založený na osvědčeném pohybu v čase. Skupina spolužáků se na pražském sídlišti setkává s podivně vypadajícím a ještě podivněji hovořícím vrstevníkem, princem (ještě) Václavem, který uprchl z Křivoklátu. Procházka Prahou, v níž je zjištěna jeho identita a jsou mu představeny výsledky jeho budoucího snažení, ho dovede k rozhodnutí vrátit se zpět a přijmout vše, co mu osud připravil, tím nejbližším je jeho cesta na francouzský královský dvůr. Autorka se snaží jednoduché vyprávění zpestřit trohou humoru, těží např. z komunikačních problémů dětí, které dělí sedm století. Zdařilé jsou ilustrace Jaromíra Františka Palmeho. Knihu doplňuje pracovní sešit s úkoly k řešení.

Tomáš Němeček knihou *Karel IV. ocíma opata Neplacha a rytíře Smila* navazuje na odlehčené pojetí zpracování minulosti a přiblížení významných historických osobností, jak je známe např. z populární série *Děsivé dějiny*. A tak celkem nepřekvapí do úvodu vkomponovaná otázka, zda je možno napsat něco poutavého o vladaři, jehož životní pouť a vladařské aktivity jsou notoricky známé, a následné ujištění, že zajímavých informací je dostatek, zvlášť když se o nich čtenář dozví z vyprávění benediktinského mnicha Jana Neplacha a dalšího Karlova současníka, nejvyššího písáře zemských desek Smila Flašky z Pardubic. Orientaci v textu a pochopení souvislostí posilují drobné pasáže vysvětlující mnohé o životě ve středověku, o mocenských poměrech, o dobové legislativně apod., nabízeny jsou – někdy poněkud prvoplánově – paralely se současným světem, např. když je Jan Lucemburský představen jako ten, kdo by dnes miloval sportovní automobily nebo jízdu na snowboardu. Patrná je snaha zaujmout čtenáře využitými prvky dialogu, kombinací slova a ilustrací nesoucích znaky nadsázky a karikatury, výrazná je inspirace komiksem. Text je členěn a zpřehledňován grafickými symboly, obsahuje tabulky sumarizující stěžejní fakta, jsou do něho vloženy fiktivní dopisy i pasáže z autentických děl, např. z Karlova životopisu Vita Caroli.

Kateřina Schwabiková zvolila jako průvodce encyklopedií *Karel IV. v kouzelném kukátku* šaška Vaška, ten zprostředkovává čtenářům (optimálně mladšího školního věku) pohledy na společnost 14. století i konkrétní Karlovy osudy. Kniha je členěna do kapitol v rozsahu dvou stran s vyrovnaným zastoupením slova, obrazu i úkolů k řešení. Obdobnou nabídku informací bohatě doplněnou ilustracemi poskytne o něco starším čtenářům i další titul – *Po stopách Karla IV.* od Lenky Pecharové. Opět provází životními osudy panovníka v chronologickém sledu, text je proložen graficky odlišenými pasážemi vysvětlujícími použitou terminologii, zajímavým obohacením je včlenění pověstí vztahujících se k místům, kde Karel pobýval nebo je založil, zaujmou také stručné medailony věnované Karlovým současníkům, např. jeho osobnímu lékaři.

Zásluhou školního vzdělávání, ale i médií disponuje česká společnost informacemi o Karlově životě a vladařských aktivitách. Proto vzniká silná poptávka po objevení něčeho nového, překvapivého, cím by existující znalosti mohly být doplněny. A letošní výročí jednu takovou „novinku“ má, i když je ve své podstatě vlastně staršího data. V roce 1977 provedl prof. E. Vlček antropologický výzkum kosterních pozůstatků vladaře. Jeho poznatky vyvrátily dosud utvářený pohled na Karla jako na veskrze duchovní bytost, seriózního politika a rozvážného diplomata, vzdělance, myslitele, onoho pilného sběratele ostatků svatých a zakladatele klášterů i univerzit. E. Vlček konstatoval, že Karel nebyl a ani nemohl být jen mužem ducha, víry, vzdělání, ale že disponoval fyzickou silou systematicky rozvíjenou výcvikem typickým pro tehdejší rytíře a jako rytíř a neohrozený bojovník se v mnoha situacích projevil. E. Vlček označil Karla za zdatného atleta spíše těžké váhy, jehož kostra nese stopy četných prodělaných zranění z turnajů a bitev, upozornil na zhojená velmi vážná zranění krční páteře a obličejobě části lebky (brada, čelist), o nichž nenacházíme v dobových dokumentech zmínky. Představují jedno z velkých Karlových tajemství. E. Vlček požádal o zhodnocení stavu obličejobě části císařovy lebky stomatologa J. Rambu. Ten popsal možný průběh zranění jako výsledek nezdaru při turnajovém klání. Král byl nejspíš sražen z koně, spadl obličejem k zemi a poškodil si páteř a čelist nejen pádem, ale i o tzv. nákrčník. J. Ramba poukázal na skutečnost, že tak silná devastace králova těla, v podstatě neslučitelná se životem, musela být vyvážena perfektním zásahem lékařů, jejichž znalosti a dovednosti zaslouží i z hlediska dnešní medicíny ocenění. Domníval se proto, že ke zranění došlo v Itálii, kde působili zruční chirurgové. Svá zjištění publikoval již v roce 2005 v knize *Slavné české lebky* a v rozšířené podobě v roce 2015 v knize *Tajemství Karla IV.* A letošní Karlovo výročí soustavně připomínané v médiích poutavou informaci zpopularizovalo.

Žádné dobové záznamy se o těžkém zranění vladaře nezmínějí, jistě i proto vznikly četné hypotézy a někteří badatelé ztotožňují uvedenou událost s dlouhou léčbou krále na přelomu let 1350 a 1351, která byla dobovými kronikáři zdůvodněna pokusem o otravu krále. F. Palacký popisuje události slovy: „*V měsíci říjnu 1350 upadl Karel náhle do těžké nemoci, a po všech zemích roznesla se pověst, že byl otráven; dlouho byl v nebezpečí života, a přes všecky šťastně užívané léky bylo uzdravení jeho velmi nenáhlé.*“ (Palacký, 1894, s. 312) Je možné, že utajení Karlova zranění v turnaji, kterého se účastnil pod cizí identitou, a zdůvodňování vážných zdravotních komplikací otravou mělo politický rozměr. Karlovo nepatřičné jednání a tíhnutí k turnajovým klánům kritizoval jako nezodpovědné i papež Kliment VI. a dožadoval se nápravy. Křehkost tvrzení o otravě vyplývá i z popisu dalších událostí. F. Palacký připomíná, že z pokusu o vladařovu likvidaci byli obviněni dva královští úředníci, před smrtí je zachránilo náhle přiznání královny Anny (Anna Falcká, 1329–1353), že dala svému muži nápoj, který měl posilit jeho lásku k ní. Vše se jeví jako promyšlené krytí neblahého přečinu a snaha zachránit nevinné, zvlášt' když se dozvídáme, že „*důkaz tento ženské lásky tak prý pohnul králem, že odpustiv královně všecko, sám ji laskavě těšiti se jal, a zrušiv všeliké další vyšetřování, dotčené dva muže dosadil opět na ouřady jejich*“ (Palacký, 1894, s. 312)

Zmínky o těžkém zranění a jeho trvalých následcích se objevují také v nově vzniklých titulech o Karlu IV. pro mladé čtenáře. Uvedenou událost beletristicky zpracovala i Veronika Válková v další části série pro dětské čtenáře *Kouzelný atlas putování časem*. Jednotlivé příběhy čtenářsky úspěšné série inspirované významnými historickými událostmi a osobnostmi evropských i českých dějin jsou zasazeny do rozmanitých období. Spojuje je postava dvanáctileté Báry, která se pomocí kouzelného atlasu dostává na nejrůznější místa v nejrůznějším čase. V části nazvané *Osudový turnaj* se Bára a spolu s ní i čtenáři přenesou do Prahy roku 1350 a onen turnaj, jehož se Karel IV. účastní jako neznámý rytíř Nemo, se odehrává přímo na Staroměstském náměstí. Bára se v roli Karlova pážete ocítá v nejtěsnější blízkosti dění a je účastna i Karlova ošetřování, při němž využijí své bohaté znalosti (i orientální)

medicíny řečtí kupci, kteří přijeli do Prahy, aby předali Karlovi tajné poselství byzantského vládce. Příběhem prostupuje i tajemná postava okouzlující šlechtičny, zosobňující neodvratnost osudu a smrti, ale i naději. Tato žena má zásadní podíl na Karlově fyzické záchrane, na jeho přežití, na její pokyn poté Bára plní funkci bytosti, která bolestmi trpícího vladaře přesvědčí, že musí najít sílu k překonání útrap a k uzdravení. Čtenáři knih V. Válkové už vědí, že jim autorka nabídne dobře stravitelnou četbu, v níž smíchá něco dobových reálií, historická fakta i vyfabolované situace, komicky působící komentáře vycházející z Bářina naivního srovnávání minulosti a dnešního světa. A tato očekávání jsou i tentokrát naplněna.

Titul vydaný u příležitosti letošního Karlova výročí odkazuje na několika místech k části série V. Válkové z roku 2011 *Karel IV. – Příběh českého krále*. V něm je popsáno Bářino setkání se čtrnáctiletým princem na francouzském dvoře a děj se točí kolem jeho milostného vzplanutí ke krásné Blance z Valois. Je možné, že se autorka ke Karlovým osudům ještě vrátí, vždyť inspirativních událostí bylo v jeho životě víc než dost.

R. Fučíková v knize *Karel IV. Ilustrovaný život a doba* zvolila pro název kapitoly zahrnující informace o Karlově nehodě výstižný výraz – *Zmrvýchvstání*. Fyzické utrpení a jeho překonání mělo vést Karla k přesvědčení, že „je Bohem vyvolený, předurčený k velkým činům“ (Fučíková, 2016, nestránkováno), a projevilo se následnou zvýšenou intenzitou jeho politických aktivit.

R. Fučíková se dlouhodobě věnuje tvorbě dětských knih věnovaných velkým osobnostem českých dějin, v nakladatelství Práh v edici *Největší Češi pro děti, mládež a rodiče* vydala spolu s A. Ježkovou publikaci *Karel IV.* (2005), samostatně knihy *Tomáš Garrigue Masaryk* (2006), *Jan Ámos Komenský* (2008), *Hus a Chelčický* (2011), *Antonín Dvořák* (2012), *Ludmila, Václav a Boleslav* (2013). K osobnosti Karla IV. se vrátila titulem *Karel IV. Ilustrovaný život a doba* (2016). I pro tuto publikaci platí, že R. Fučíková „k českým dějinám a historickým osobnostem přistupuje s respektem podloženým studiem zpracované látky, s citlivým zaujetím pro zvolené téma a v neposlední řadě s porozuměním pro potřeby dětských vnímatelů. K jejím zbraním patří silný epický a emotivní náboj ilustrací, neotřelé kompozice a kultivovaný, ne však knižní jazyk.“ (Šubrtová, 2014)

Autorka nezapře, že se dlouhodobě primárně věnovala knižní ilustraci a postupně přešla i k tvorbě textů. Nejnovější titul je inspirován iluminacemi středověkých rukopisů, které v sobě vždy spojovaly požadovanou zdobnost a estetickou kvalitu s názorným zobrazením informací doplňujících text. Autorka převzala i typickou barevnost, v iluminacích nahradila dominující zlacení teple sytým okrem pro podtisk celostránkových ilustrací kontrastujících s bělostí stran nesoucích text. Obě složky – text a ilustrace – jsou rozsahem téměř vyrovnané, jednostránkové kapitoly s výstižnými názvy střídá obvykle také celostránková, nebo dvě strany zahrnující ilustrace. Textové pasáže jsou srozumitelné, přehledné, stěžejní informace o osobnosti panovníka a jeho době jsou formulovány pomocí kratších větných celků zdánlivě prostě, nedochází však k banalizaci informací. Harmonie barev, využití sjednocujících grafických prvků (např. v zápatí stran), na předsádce umístěné mapy Evropy a držav Lucemburků, to vše spolu s ilustracemi kladoucími důraz na detail, na dynamičnost, autentičnost, citlivé propojení sakrálního (andělé, symbolika nebes) a profánního, tedy vznešeného i prostě a reálně lidského, propůjčuje knize specifickou a poutavou atmosféru.

Obliba komiksu vyvolala u mladých i odrostlejších čtenářů zájem o publikaci *Karel IV. Pán světa*. Z. Ležák, autor textu, spolu s výtvarníky a grafiky J. Ledeckým, M. Namaiem a M. Pospišilem připojili k názvu podtitul *Komiksový příběh největšího českého panovníka*. V předmluvě komiksové části se objevuje zmínka o Karlu IV. jako o „nudném králi z učebnic“, tím autoři nejspíš naznačují, že oni chtějí tuto významnou osobnost českých a evropských dějin představit jinak. Ona jinakost je dána tím, že staví Karla po bok komiksovým superhrdinům.

Přes proklamování inovačních snah postupoval autorský tým při tvorbě titulu poměrně konvenčně.

Kniha je členěna do dvou částí, první zahrnuje 97 stran textu rozděleného do tří oddílů – *Historické pozadí*, *Cesta na vrchol a Vládcem světa*. Ty jsou tvořeny krátkými kapitolami v rozsahu jedné až tří stran. Čtenář je postupně seznámen se situací v Čechách po vymření dynastie Přemyslovců v mužské linii, s boji o trůn a okolnostmi, které na něj dovedly Jana Lucemburského, pokračují zachycením jeho sporů s královskou manželkou a šlechtou. Dále sledují osudy malého kralevice, jeho život na francouzském královském dvoře a dosažení titulu římského krále. Třetí oddíl se zaměřuje na Karlovu domácí i říšskou vládu a mapuje jeho zdary i problémy v osobním i panovnickém životě. Obsáhlý, faktograficky hutný text nijak se nelíší od s despektem zmíněné dějepisné učebnice poté střídá 62 stran komiksu a předem se avizuje, že bylo možno zpracovat jen několik vhledů do života panovníka (vybraných od Karlova narození po korunovaci císařem v roce 1355). Komiksová část je však bez pročtení a zapamatování hlavních informací z úvodních pasáží těžko srozumitelná.

Jednotlivé komiksové panely jsou tvořeny nejčastěji pohledy na skupiny osob nebo jednotlivce, často se pracuje s detailem tváře s výraznou mimikou a tato zobrazení mají evokovat silný citový prožitek postav, ale jako celek působí přeexponovaně. Vnitřně nezdůvodněné emoce tryskají na všechny strany, postupně se však slévají v jedno a jejich účinek se oslabuje. Naopak zdařilé jsou dynamické části zachycující akci, např. dramatická situace z bitvy u hradu San Felice nedaleko Modeny, kdy pod mladičkým Karlem padl kůň a před smrtí ho zachránili spolubojovníci. Takto akčních pasáží je sice málo, ale jistě potěší příznivce superhrdininského komiksu, jak ho znají z angloamerické produkce.

V úvodu bylo konstatováno, že uplynulých zhruba pět let bylo bohatých na knižní tituly inspirované aktuálními výročími českých a světových dějin. Snad dostatečný zájem čtenářů a odbyt knih umožní v nastoleném trendu pokračovat a dojde i k rozšíření okruhu literárně zpracovaných historických událostí. Zatím se při poznávání dějin často pohybujeme v začarovaném kruhu, pozornost autorů a nakladatelů se upíná k osobnostem a historickým etapám, o nichž má běžný potenciální čtenář alespoň základní povědomí. Tvůrci věří, že právě proto tyto knihy čtenáře v nepřehledné nabídce zaujmou. To se – a budeme za to rádi – často stane, posílí se informovanost o dané problematice, ale dál v zapomnění zůstávají dějinné etapy a osobnosti, jejichž význam je takéž podstatný, jen se jim zatím nedostává potřebné popularizace. Důležitým úkolem autorů i vydavatelů je tedy vystoupit ze zajetých kolejí a hledat další nosná téma, mapovat minulost v širších souvislostech a s větším záběrem.

Literatura:

- BAUER, J. *K výšinám císařského trůnu*. Praha: MOBA, 2014.
- BAUER, J. *Král zvedá meč*. Praha: MOBA, 2016.
- BÍLEK, J. *Vzestupy a pády Karla IV.* Praha: Víkend, 2016.
- BŘEZINOVÁ, I. *Vítej, Karle!* Praha: Albatros, 2016.
- ČECHURA, J. *Karel IV.: Na dvojím trůně*. Praha: Rybka Publishers, 2016.
- DRIJVEROVÁ, M. *Příběhy o Karlu IV.* Brno: Edika, 2016.
- FUČÍKOVÁ, R. *Karel IV. Ilustrovaný život a doba*. Praha: Práh, 2016.
- KAVKA, F. *Karel IV. – Historie života velkého vladaře*. Praha: Argo, 2016.
- KAVKA, F. *Karel IV. – Královské sňatky: čtyři ženy Otce vlasti*. Praha: XYZ, 2016.

- LEŽÁK, Z., LEDECKÝ, J., NAMAI, M., POSPÍŠIL, M. *Karel IV. Pán světa*. Brno: Edika, 2016.
- LIŠKA, V. *Karel IV. – záhady a mystéria*. Praha: XYZ, 2016.
- MARTÍNEK, J. *Karel IV. – Památná místa tehdy a dnes*. Praha: Fragment, 2016.
- NĚMEČEK, T. *Karel IV. očima opata Neplacha a rytíře Smila*. Praha: Mladá fronta, 2016.
- PECHAROVÁ, L. *Po stopách Karla IV*. Praha: Portál, 2016.
- SEIFERTOVÁ, L. *Pohádka o králi Karlovi*. Praha: Petr Prchal, 2012.
- SCHWABIКОVÁ, K. *Karel IV. v kouzelném kukátku*. Praha: Slovart, 2016.
- SPĚVÁČEK, J. *Karel IV*. Praha: Svoboda, 1979.
- VÁLKOVÁ, V. *Král Karel IV. Osudový turnaj*. Praha: Grada Publishing, 2016.
- VÁLKOVÁ, V. *Karel IV. Příběh českého krále*. Praha: Fragment, 2011.
- VAŇKOVÁ, L. *Karel IV. Otec vlasti*. Praha: Šulc a spol., 2016.
- VURM, B., FOFOVÁ, Z. *Karel IV. Rytíř – poutník – král – císař*. Praha: Knižní klub, 2016.
- PALACKÝ, F. *Dějiny národu českého v Čechách a v Moravě. Díl II*. Praha: Bursík & Kohout, 1894.
- ŠUBRTOVÁ, M. *Hus a Chelčický*. www.iliteratura.cz/clanek/33747/fucikova-renata

Kontakt:

doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D.
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
Ivana.Gejgusova@osu.cz

VÝZNAMNÉ MEZNÍKY VE VÝVOJI ČESKÉHO NOVODOBÉHO ŠKOLSTVÍ – OD MARIE TEREZIE PO SAMETOVOU REVOLUCI

Vladimíra ZYCHOVÁ

Text je shrnutím nejdůležitějších mezníků ve vývoji základního školství v českých zemích od druhé poloviny 18. století po 90. léta 20. století. Byl zpracován na základě studia publikací věnovaných historickému vývoji českých zemí, dějinám pedagogiky, analyzujících a hodnotících dobové vzdělávací dokumenty. Motivací k jeho zpracování bylo řešení problematiky zamýšlené disertační práce, jež by měla shrnout poznatky o vývoji literární výchovy na českých základních školách a srovnat stav literární výchovy v jednotlivých obdobích se současným stavem. Text si neklade za cíl přinést zcela nové či dosud nepublikované skutečnosti vztahující se k dané tematice, představuje spíš systematické shrnutí již známých poznatků, dobře využitelných při profesní přípravě vysokoškolských studentů a budoucích učitelů.

Od nepaměti byly mladým jedincům předávány poznatky a zkušenosti pospolitosti, jejíž součást tvořili. Stoupající nároky na fungování společnosti vedly ke vzniku vzdělávacích institucí a školských systémů. Existence prvních systematicky vzdělávacích škol spadá do období starověku. Vznik českého školství je pak spojován s počátky českého středověkého státu. O první ucelené soustavě elementárního školství v českých zemích však lze hovořit až v souvislosti s vydáním *Všeobecného školního řádu* v roce 1774.

Významné změny zasáhly české školství v období tzv. osvícenského absolutismu. Nové myšlení si vynutilo mnohé změny a k těm docházelo zejména za vlády Marie Terezie, pokračovaly v době panování jejího syna Josefa II. a doznívaly za krátké vlády Josefova bratra Leopolda II. Reformy zasáhly i do oblasti školství. A byla to Marie Terezie, která vytvořila základy novodobé školské soustavy a podnítila její rychlejší kvantitativní i kvalitativní rozvoj. Přitom do poloviny 18. století stát svůj vliv na školství prakticky neuplatňoval. Rozhodující slovo v oblasti školství měla katolická církev. Elementární školství bylo v té době zcela zanedbáno. Stálo totiž mimo zájem jezuitů, kteří se zaměřovali zejména na školství střední a vysoké.¹⁴ To nižší přenechávali jiným církevním řádům.¹⁵ Vyučování však bylo nepravidelné, školní docházka volná. Učitelé z řad bývalých vojáků, řemeslníků či zběhlých studentů byli málo vzdělaní. Za svou práci byli navíc nedostatečně odměňováni, a tak vykonávali ještě další práce, aby se uživili. I tato síť nedokonalých škol však byla více než skromná.

Podnět reformovat elementární školství vyšel od pasovského biskupa Leopolda Arnošta hraběte z Firmián. Císařovně Marii Terezii předložil spis o stavu obecných škol v Horním a Dolním Rakousku a žádal, aby státní moc zlepšila jeho stav a zajistila školní docházku. Byla zřízena komise, která potvrdila závěry pasovského biskupa, že nejzávažnějším nedostatkem všeobecného školství je nedbalá docházka žáků a nedostatečná příprava učitelů a že je třeba připravit změnu celé soustavy školství. V roce 1774 byl do Vídně povolán opat augustiniánského kláštera Jan Ignác Felbiger¹⁶, který ještě téhož roku zpracoval návrh na

¹⁴ Po bitvě na Bílé hoře významným způsobem vzrostla moc katolické církve v českých zemích, vůdčí roli sehrál v procesu rekatolizace mnišský řád nazývaný Tovaryšstvo Ježíšovo. Jeho hlavním úkolem byla likvidace všech pozůstatků reformačních snah. Jezuité zřizovali bezplatné veřejné školy, jejichž stěžejním posláním bylo vzdělávat žáky ve víře. Hlavní pozornost věnovali vzdělávání žáků na školách středních a vysokých, což úzce souviselo s jejich snahou působit zejména na společenskou elitu, aristokraty, jejíž příslušníci nebyli vždy oddanými katolíky. V průběhu rekatolizace jezuité ovládli téměř celé školství včetně obou tehdy existujících univerzit v Praze a Olomouci, k tomu přispěla podpora císaře Ferdinanda I., jíž se Tovaryštvu Ježíšovu hojně dostávalo.

¹⁵ Piaristé, františkáni, kapucíni, augustiniáni, dominikáni, premonstráti, minorité aj.

¹⁶ Johann Ignaz von Felbiger (1724–1788), školský reformátor, který získal pedagogickou proslulost působením

reformu školství – *Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy*. Tento první kurikulární dokument se stal základem pro organizaci elementárního školství a s některými změnami platil téměř sto let. Vznikla tak první soustava elementárního školství vybudovaná na Komenského principu jednotnosti, v níž jednotlivé typy školy na sebe obsahově navazovaly. Bylo to také poprvé v historii českého školství, kdy byla systematicky řešena otázka přípravy učitelů.

Započatý pozitivní trend ve vývoji českého školství nepříznivě ovlivnila francouzská revoluce v letech 1789–1794. Několik let trvající války s revoluční Francií znamenaly pro Rakousko utlumení reformních snah a nástup policejního absolutismu. Školství se opět dostalo pod vliv katolické církve. A právě na nátlak církve byl v roce 1805 vyhlášen tzv. *Schulkodex*, který nejenže shrnoval všechna platná nařízení týkající se škol v jednotný celek, ale dbal zejména o to, aby byl minimalizován jakýkoli volný projev obyvatel v souladu s prosazovanou zásadou, že Rakousko nepotřebuje vzdělané lidi, ale především dobré poddané. Odborným východiskem se opět staly již zastaralé a překonané pedagogické zásady, učebnice i literatura z dob osvícenství byly podrobeny tvrdé cenzuře. *Schulkodex* pak určoval podobu elementárního školství na více než půl století.

Přestože se období od napoleonských válek do roku 1848 v oblasti školství neslo v duchu stagnace a úpadku, zrodila se v jeho průběhu řada myšlenek a snah, které utvářely předpoklady pro budoucí podobu škol a školního vzdělávání. Již ve 30. letech 19. století začaly vlivem politických událostí v Evropě v českých zemích sílit obrozenecné snahy cílené na zajištění národní politické svébytnosti Čechů. Tyto snahy zasáhly i oblast školství. Bylo zřejmé, že školství nevyhovuje jak z hlediska organizačního, tak obsahového. Kritice byla podrobena příprava učitelů, nedostatečná role mateřského jazyka při vyučování, postavení přírodovědných předmětů aj. 30. léta přinesla také vznik nového typu škol, tzv. reálek s odborně zaměřeným vyučováním, které byly až do roku 1848 součástí elementárního školství.

Když bylo v roce 1848 nově zřízeno ministerstvo vyučování, byla při něm ustavena komise odborníků, jež měla za úkol posoudit několik již vypracovaných návrhů na reformu škol. Návrhy se týkaly všech typů škol, soustředily se jak na organizační strukturu, tak na vzdělávací obsah i vzdělávání učitelů. Komise posuzovala návrhy, jejichž autory byli např. Karel Slavoj

v pruském městě Zaháň (Sagan). Vystudoval teologii, byl přívržencem osvícenských a filantropických idejí ve vztahu ke zkvalitnění školství. Zastával názor, že lidové vzdělání lze pozdvihnout zavedením lepších vyučovacích způsobů (takto označoval metody a formy práce) a za předpokladu, že i učitel bude dostatečně schopen podle těchto způsobů vyučovat. Ovládal didaktiku pro elementární školy, vyznával pevné didaktické zásady včetně hromadného vyučování, zavedl veřejné zkoušky po ukončení každého semestru. Jeho tzv. zahánský vyučovací způsob byl založen na poznání a pochopení písmenkové a tabulkové metody, s níž se seznámil v Berlíně při spolurealizaci reformy německého školství. Tato metoda měla být dočasným řešením počátečního vyučování v době nedostatku učebnic kvalifikovaných autorů.

Amerling,¹⁷ František Tesař¹⁸ nebo František Čupr¹⁹. Jediným výsledkem revolučních let v oblasti školství však bylo zkvalitnění přípravy učitelů, upravené ministerským výnosem ze srpna 1848. Ke změně ve struktuře obecného školství v období revolučních let nedošlo.

Cestu zpět ve všech oblastech veřejného života včetně školství přinesl v Rakousku vnitropolitický vývoj v 50. letech 19. století. V roce 1849 se stal ministrem vnitra Alexandre Bach, došlo k obnovení centralismu, germanizace, uplatňován byl tuhý národnostní útlak. Bachův režim se navíc opíral o církev, jež znova začala uplatňovat svůj vliv na všech školách. V roce 1855 vešla v platnost dohoda mezi církví a rakouským státem (konkordát), která se ještě téhož roku stala zákonem. Školství tak bylo definitivně s posvěcením státu opětovně podřízeno církevnímu dozoru, a to až do roku 1867, kdy byly vydány nové školské zákony.

Rok 1867 přinesl převratné změny. Rakousko-uherským vyrovnáním vznikl nový státní celek, rakousko-uherská monarchie. Nová ústava mj. zajišťovala právo na vzdělání ve vlastním jazyce a ukládala právo nejvyššího řízení a dozoru nad vyučováním a výchovou státu. Podstatnou změnou bylo výrazné omezení vlivu církve. Převratem v oblasti školství byl zákon č. 48 z roku 1868, kterým se upravovala pravidla vyučování v obecných školách. Jedním z autorů předlohy zákona byl tehdejší ministr kultu a vyučování Leopold Hasner²⁰, odtud tzv. *Hasnerův zákon*. Zákon zrušil organizační členění soustavy elementárních škol zavedené v roce 1774 za vlády Marie Terezie a zavedl dva stupně elementárního školství – školy obecné a měšťanské, byla zavedena povinná osmiletá školní docházka. Stav nastolený *Hasnerovým zákonem* přetrval až do roku 1918, s menšími obměnami pak až do roku 1948.

Přelom 19. a 20. století přinesl výrazné politické i společenské změny. Ve školství se projevila stagnace negativně dopadající na obsah i organizaci vzdělávání. Byla vyvolána úspornými opatřeními, jež byla namířena zejména na školy obecné a měšťanské, důsledkem byla přeplněnost škol, zřizování nových škol však bylo takřka zastaveno. To vyvolávalo snahy po změnách, zcela zřetelně se projevovala nutnost revize školského systému, zejména pak obsahu vzdělávání. Úvahy o přestavbě národní školy šly ruku v ruce s požadavkem řešit nově také vzdělávání učitelů. Všechny tyto snahy však zůstaly pouze v podobě návrhů, jejich realizaci přervala světová válka. Ta těžce dolehla na celé školství. V národním školství byl

¹⁷ Karel Slavoj Amerling (1807–1884), významný představitel českého obrození, lékař a pedagog, který je spojován se založením vzdělávacího ústavu pro učitele českých národních škol Budeč. Název odkazuje na lokalitu, která je považována za jedno z prvních center slovanské křesťanské vzdělanosti. Později se Amerling stal ředitelem české hlavní školy v Praze. V pozdně osvícenském duchu se věnoval rovněž rozvoji dívčího školství a předškolních výchovných institucí, tzv. školek. S Amerlingovým jménem je spjata první etapa ženského hnutí za rovnoprávnost a emancipaci. Jeho manželka založila dívčí ústav, v němž však silný vliv uplatňovala katolická církev. V první polovině 19. století vypracoval Amerling *Návrh pro národní školy*, podle něhož měl mít školský elementární systém tři stupně – školky pro děti ve věku 2–5 let, přípravný pro děti ve věku 6–7 let a věcnice pro děti ve věku 8–14 let. Návrh požadoval povinnou předškolní výchovu a povinnou školní docházku v délce osmi let.

¹⁸ František Tesař, pedagog, učitel na první české hlavní škole v Praze otevřené v roce 1848. Jeho návrh nové koncepce školství nazvaný *Všeobecné předpisy pro školní výchování* zahrnoval předškolní výchovu a vzdělávání mládeže do 16 let věku. Děti měly procházet několika vzdělávacími stupni – opatrovny pro děti od 3 do 6 let, přípravovny pro děti ve věku 6–10 let, obecnými školami pro děti od 8 do 14 let, školami měšťanskými, průmyslnými nebo rolnickými pro děti od 10 do 16 let.

¹⁹ František Čupr (1821–1882), filozof a pedagog, profesor Akademického gymnázia, docent filozofické fakulty v Praze. Svým návrhem rovněž přispěl k vyjasnění představ o struktuře budoucího národního školství. Navrhoval dvoustupňový elementární školský systém složený z elementární školy pro děti ve věku 6–10 let a čtyřleté měšťanské školy. Také on dospěl k požadavku povinné osmileté školní docházky. Čupr se rovněž pokusil o ucelenou koncepci učitelského vzdělání.

²⁰ Leopold Hasner von Artha (1818–1891), rakousko-uherský politik, byl v letech 1867–1870 ministrem kultu a vyučování, v roce 1870 se stal předsedou předlitavské vlády. Vypracoval říšský školský zákon, který byl v květnu roku 1869 přijat říšskou radou. Zákon výrazně změnil vnější organizační strukturu školství v českých zemích a zaváděl i nové předměty, čímž došlo k výrazným změnám v oblasti vnitřního života škol.

redukovaný počet tříd, velká část škol byla uzavřena, učitelů bylo málo a velmi často se měnili, učitelé i žáci z vyšších ročníků odcházeli na frontu, řada školských budov byla zabrána armádou, školní rok byl zkracován, byla redukována výuka nepovinných předmětů. Až konec války, rozpad Rakousko-Uherska a vznik Československé republiky znamenaly pro české školství významný předěl a počátek zcela nového směrování jeho dalšího vývoje.

Zrození samostatné Československé republiky v říjnu 1918 otevřalo nové možnosti řešení všech otázek a nových úkolů v oblasti hospodářské, sociální, politické i kulturní. Celková atmosféra nadějí se promítla i do oblasti školství. Republika se v počátcích své existence zaměřila na snahu zkvalitnit stav školství a zvýšit počet škol, posilit úlohu státu nad školstvím a omezit vliv církve, modernizovat školství zejména po stránce obsahové a umožnit vysokoškolskou přípravu učitelům. Problematiku obecného školství řešil tzv. *malý školský zákon* z roku 1922. Opětovně byla uzákoněna osmiletá povinná školní docházka, snížil se počet dětí ve třídách, byly zavedeny nové vyučovací předměty – občanská nauka a výchova, domácí nauky, ruční práce. Poválečné období bylo provázeno snahou vytvořit moderní československé školství a vyřešit vzdělávání učitelů. Školský systém totiž spočíval na základech z dob Rakousko-Uherska. *Malým školským zákonem* bylo dosaženo sjednocení národních škol po stránce obsahové i vnější organizace. Současně s těmito změnami se objevovaly snahy vyřešit v rovině teoretické i praktické novou koncepci obecné školy. Se svými návrhy přišli významní pedagogičtí odborníci své doby, např. Josef Úlehla²¹ již v roce 1918 vypracoval návrh na novou strukturu obecného školství. Objevovali se pedagogové, kteří zřizovali z vlastní iniciativy pokusné školy nebo pokusné třídy – František Bakule, Antonín Kavka, František Náprstek, František Mužík aj.²² Společným jmenovatelem všech teoretických i praktických pokusů o reformu československého školství byla snaha chápout činnost žáka jako hlavní a základní výchovný prostředek, jako základ výchovy vůbec. Všechny pokusy se snažily vytvořit nově přátelský vztah mezi učitelem a žákem, odstranit ze školních lavic strach, zavést ve školách žákovskou samosprávu, zdůraznit individuální přístup k žákům. Bohužel tyto pokusy se ve své době nesetkaly s příznivou reakcí školských úřadů a reforma školství se postupně přestávala realizovat. Změnu přinesl rok 1928, kdy svůj návrh na jednotnou vnitřně diferencovanou devítiletou základní školu publikoval Václav Příhoda²³. Ministerstvo školství a národní osvěty schválilo zřízení několika pokusných škol, ve kterých měl být realizován Příhodův reformní návrh. Pokusné školy byly budovány na poznatku, že mládež má právo na stejnou příležitost ke

²¹ Josef Úlehla (1852–1933), moravský učitel, ředitel a inspektor, pedagogický myslitel a spisovatel, měl zcela zásadní význam pro proměnu meziválečného pedagogického myšlení směrem od herbartismu k pozitivistickým a pragmaticky orientovaným zásadám. Jako jeden z prvních generacně starších pedagogů podporoval pedagogické zásady postavené na vědeckém poznání. Prosazoval ve výchově osobní zkušenosť dítěte a aktivní přístup, pro takové vzdělávání požadoval svobodnou a na církev nezávislou školu. Jeho spis *Listy pedagogické* se stal základní literaturou studentů učitelství na učitelských ústavech.

²² Na počátku existence Československé republiky se setkáváme s řadou pokusů, které se snažily přispět k vytvoření nové školy. Někteří školští pracovníci zřizovali z vlastní iniciativy pokusné školy nebo třídy. Jedním z prvních byl František Bakule, který organizoval školu pro tělesně postižené děti založenou na zásadě propojení školy se životem. Antonín Kavka zorganizoval pracovní školu, kde se děti učily vyrábět hračky a pomůcky k vyučování pro potěšení i pro užitek. V roce 1919 založili František Náprstek a Čeněk Janout tzv. *Volnou socialistickou školu práce* v Kladně. Největší důraz při výchově a vzdělávání žáků této školy byl kladen na pracovní výchovu a vlastní aktivitu. František Mužík vedl v Praze pokusnou třídu s dvacátkou dětí, ve které se vyučovalo bez pevného rozvrhu hodin, v prvním roce docházky se děti zabývaly činnostmi, které jim přibližovaly pobyt ve škole mateřské a usnadňovaly jim tak přechod ke školní výuce.

²³ Václav Příhoda (1889–1979), významný český pedagog a psycholog, který vynaložil velkou energii na řešení výchovné problematiky v první republice. V prvních letech její existence shromažďoval praktické i teoretické zkušenosť, zejména při svém pobytu v Americe, následně se aktivně zapojil do reformních snah a stal se jejich nejhorlivějším propagátorem a organizátorem. Získal řadu příznivců, kteří realizovali jeho návrh devítileté jednotné, vnitřně diferencované školy. Podle jeho návrhu z roku 1928 byly ministerstvem povoleny tzv. *pokusné školy*.

vzdělání, že škola má utvářet přátelské prostředí pro žákova činnost, že dobrá škola potřebuje jak dobrého učitele, tak samostatného a aktivního žáka. V souvislosti s principem individuálního přístupu k žákovi byla prosazována skupinová práce, současně však byla zdůrazňována výchova pro kolektivní život. Byly vypracovány nové učební osnovy, důležitou zásadou byla samostatnost, hojně byly využívány projektová a problémová metoda. Utvářen byl nový vztah mezi učitelem a žákem, nově se rozvíjela spolupráce školy s rodiči. Srovnání vzdělávacích a výchovných výsledků pokusných škol a normálních škol dokázalo, že dosavadní vzdělávací obsah nevyhovuje soudobým požadavkům, že obecné školství je v krizi. Východiskem měla být jeho reforma. Události roku 1939 však uskutečnění reformy přerušily na několik dalších let.

Šestiletá fašistická okupace měla pro celou naši společnost neblahé důsledky a pro školství znamenala nejen jeho okleštění, ale v podstatě deformaci. Do struktury českého školství byly provedeny rozsáhlé zásahy. Měšťanské školy byly změněny na školy hlavní, došlo k omezení počtu jejich žáků a zpřísňení výběru. Omezena byla výuka v českém jazyce, naopak prosazována byla výuka v němčině. Obecná škola byla degradována a měla se stát maximem ve vzdělání větší části české mládeže, počet žáků v jejích třídách byl dramaticky navýšen.²⁴ Politice germanizace byly podřízeny také učitelské ústavy, změnila se podoba zkoušky z dospělosti. Již od března 1939 docházelo k výrazným zásahům do vzdělávacího obsahu. V roce 1945 tak poskytovalo české školství žalostný obraz, který bylo třeba co nejrychleji změnit.

Porážka nacismu umožnila zahájit obnovu mírového života. Košický vládní program vyhlášený v dubnu 1945 stanovil základy politického, hospodářského a kulturního vývoje v osvobozené republice. Nové Československo bylo budováno na principech, jejichž součástí bylo úsilí o rozvoj školství a demokratizace školské soustavy. Záhy po skončení okupace bylo obnovenovo vyučování na většině škol obecných, měšťanských i středních. Postupně byly otevřány zrušené školy a zvlášť důležitá byla obnova fungování škol vysokých.²⁵ Školské předpisy vydané po 30. září 1938 byly prohlášeny za neplatné, ze školství odcházeli pracovníci, kteří se provinili proti národní cti, naopak vraceli se učitelé perzekvovaní za okupace, do škol znova nastupovali vyloučení žáci.²⁶ Byla provedena rozsáhlá revize učebnic a učebních pomůcek, obecné a měšťanské školy začaly pracovat znova podle předválečných osnov. Úsilí o překonání okupačních zásahů do školství a o jeho další rozvoj bylo doprovázeno snahou vybudovat v duchu Košického vládního programu základy nové školské soustavy. Prvním krokem k tomu mělo být zestátnění školství, příprava jednotného školského systému a vysokoškolského vzdělání učitelů a prodloužení povinné školní docházky. Všeobecně se mínilo, že úsilí o jednotnou školu, které navazovalo na reformní snahy z dob první republiky, bude co nejdříve stvrzeno školským zákonem. Únor 1948 však přinesl změny, které započaly zcela novou etapu ve vývoji českého školství i české pedagogiky.

²⁴ Měšťanská škola změněná na tzv. *školu hlavní* se stala čtyřtřídní výběrovou školou připojenou k 4. ročníku obecné školy. Výběr na hlavní školu ztížený přijímací zkouškou byl však zpřísňen natolik, že mohlo být přijato pouze 35 procent žáků ze 4. ročníků obecných škol. Obecnou školou procházeli žáci, kteří „nebyli hodni“ přijetí na školu hlavní nebo se „provinili“ slabým prospěchem či špatným chováním poté, co již do školy hlavní byli přijati. V každé třídě obecné školy se učilo až 60 žáků.

²⁵ Za okupace byli na české vysoké školy dosazeni němečtí komisaři, po událostech v listopadu roku 1939 byly všechny české vysoké školy uzavřeny.

²⁶ Ministerstvo školství přijalo opatření k odstranění křivd způsobených žactvu a učitelstvu všech typů škol v době okupace. Na počátku školního roku 1945/46 byli na měšťanských školách přeřazeni do příslušné třídy všichni schopní žáci, které nacistické předpisy donutily zůstat na obecné škole. Těmto žákům měla být poskytnuta sociální podpora. Na střední a odborné školy se vraceli za okupace vyloučení žáci, kterým bylo třeba věnovat zvláštní péče. Ministerstvo školství přijalo řadu opatření k odstranění křivd způsobených studentům středních škol a učitelských ústavů v době okupace. Náprava křivd se týkala také učitelstva. Významným prostředkem k odstranění důsledků nacistické okupace se stala tzv. druhá vlna rozšiřování počtu škol.

Již v dubnu 1948 byl přijat *zákon o jednotné škole*. Školská soustava byla poprvé pojata jako celek, jehož základ tvořila jednotná devítiletá škola pro všechnu mládež. Došlo k zestátnění škol, církevní správa byla zcela odloučena od správy školské. Byly zpracovány nové kurikulární dokumenty pro jednotlivé typy škol, byly zavedeny nové předměty nebo změněny jejich názvy, u některých vyučovacích předmětů se změnil jejich obsah, obměnou prošly také učební osnovy. Zákon znamenal radikální zásah do organizace školského systému, 1. stupeň představovala tzv. národní škola a zahrnovala 1.–5. ročník, 2. stupeň představovala střední škola zahrnující 6.–9. ročník, 3. stupeň zahrnoval vyšší výběrovou školu a jednalo se o čtyřletá gymnázia, vyšší odborné školy nebo dvou- až tříleté odborné školy. Významné bylo zavedení vysokoškolského vzdělání pro učitele a zřízení pedagogických fakult při univerzitách.

Školská soustava byla změněna *školským zákonem* z roku 1953, kdy byly tři stupně všeobecně vzdělávacích škol sjednoceny a povinná školní docházka byla stanovena na osm let. Zákon výrazně čerpal ze sovětského vzoru, jasně určoval ideologický cíl školní výchovy – výchovu věstranně rozvinutých a dokonale připravených socialistických občanů.

V roce 1960 byla znova změněna délka povinné školní docházky, a to na devět let. Nově tvořily školskou soustavu mateřské školy, základní školy, střední školy a vysoké školy. Byl završen proces naprostého podřízení českého školství marxisticko-leninské ideologii a Komunistické straně Československa. Cílem výchovy byl uvědomělý občan nalézající plné uspokojení v kolektivu a v práci pro společnost, nadšený budovatel komunismu.

V roce 1976 byla zahájena realizace projektu *Další rozvoj Československé výchovně vzdělávací soustavy*. Byla prodloužena povinná školní docházka na deset let, přičemž docházka na základní školu byla zkrácena na osm let, poslední dva roky povinné školní docházky žáci absolvovali na střední škole. Následovaly zákony, jejichž cílem bylo stanovit působnost a vymezit úkoly školských orgánů státní správy a vytvořit předpoklady k uskutečňování státní školské politiky.

Nový *školský zákon* z roku 1984 pak novelizoval předchozí zákony a mezi školská zařízení nově zařadil také pedagogicko-psychologické poradny. Potvrdil povinnou školní docházku v délce deseti let, z toho osmiletou na základní škole. Tento stav v českém školství přetrval až do změn vyvolaných událostmi z listopadu roku 1989.

Literatura:

BĚLINA, P., KAŠE, J., KUČERA, J. P. *Velké dějiny zemí Koruny české (1740–1792)*. Praha: Paseka, 2001.

BUCHTEL, E. *Rozšířené téze pro přípravu učitelů na nové pojetí výchovně vzdělávací práce na 2. stupni základní školy v předmětu český jazyk a literatura*. České Budějovice: Krajský pedagogický ústav, 1979.

Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976.

HLAVAČKA, M. *Velké dějiny zemí Koruny české (1792–1860)*. Praha: Paseka, 2013.

KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008.

KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství*. Praha: Sfinx, 1929.

PÁNKOVÁ, M., KASPEROVÁ, D., KASPER, T. *Meziválečná školská reforma v Československu*. Praha: Academia, 2015.

SOMR, M. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

SROGOŇ, T. *Dejiny školstva a pedagogiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo, 1981.

VESELÁ, Z. *Vývoj českého školství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

Zkušenosti se zaváděním nových osnov a uplatňování zásad nového pojetí ve vyučování všeobecně vzděl. předmětům. Brno: Ústav pro další vzdělávání učitelů a výchovných pracovníků, 1963.

KARFÍKOVÁ, V. K pojetí literární výchovy na 2. stupni základních škol. *Český jazyk a literatura*, 1967–1977, roč. XXVII, č. 10, s. 436–440.

URL: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/165-let-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy>> [cit. 2016-09-28].

URL: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1092/politicke-zrizeni-skolske-z-roku-1805.html>> [cit. 2016-09-20].

URL: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5492>> [cit. 2016-09-22].

URL: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/827/terezianska-reforma-v-ceskem-skolstvi.html/%3E>> [cit. 2016-09-16].

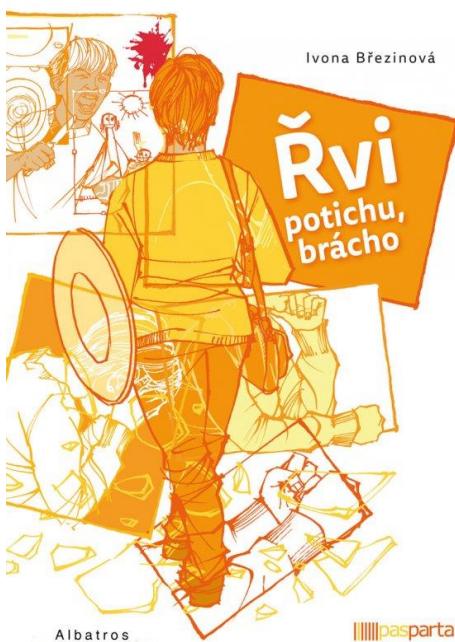
Kontakt:

Mgr. Vladimíra Zychová, studující na PdF Ostravské univerzity v Ostravě v doktorském studiu studijní obor Didaktika českého jazyka a literatury, e-mail: L15640@student.osu.cz

JAKOU BARVU MÁ ÚTERÝ? IVONA BŘEZINOVÁ PÍŠE O AUTISMU

Marcela HRDLIČKOVÁ

Jedna z nejproduktivnějších autorek současné české literatury pro děti a mládež Ivona Březinová stihla v roce 2016 vydat pět nových knih, několik jejích starších děl se dočkalo reedice a další byla přeložena do nejrůznějších jazyků. Příběhovou prázou *Řvi potichu, brácho* navázala na tu linii své tvorby, v níž se dlouhodobě zaměřuje na závažná společenská téma. Po závislostech (trilogie *Holky na vodítku*), Alzheimerově chorobě (*Lentilka pro dědu Edu*), odchodu z bezpečného prostředí dětského domova (*Držkou na rohožce*) a šikaně ve spojení s fyzickým postižením (*Útěk Kryšpína N.*) se zaměřila na mentální handicap.



Obrázek č. 1: Obálka knihy *Řvi potichu, brácho*

Zdroj obrázku: <http://www.albatros.cz/rvi-potichu-bracho-2/>

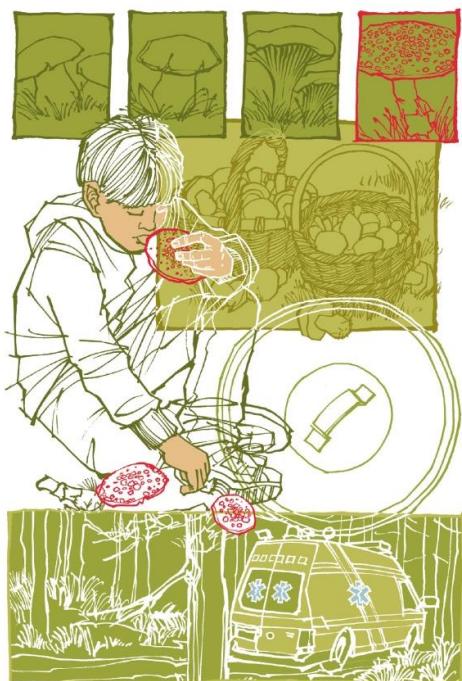
Autismus a jeho projevy představují v roce, kdy českou (nejen) odbornou veřejností rezonovalo téma inkluzivního vzdělávání, téma nejen lákavé, ale především více než potřebné. Zatímco problematika sociálního a fyzického handicapů se v české literatuře intencionálně určené dětem objevuje od 90. let minulého století poměrně často, mentální postižení stále stojí v ústraní. Mezi nečetné výjimky se řadí vynikající dílo Martiny Drijverové *Domov pro Mart'any* a také již zmiňovaná *Lentilka pro dědu Edu*, oceňovaná kritikou i čtenáři. A právě proto, že v kontextu porevoluční slovesné tvorby tyto tituly vybočují, je zřejmé, že jakákoli další kniha zabývající se danou tematikou s nimi bude nutně srovnávána. Minimálně z hlediska novosti pojetí mentálního handicapu. A právě v tomto jediném kritériu dílo *Řvi potichu, brácho* zásadněji selhává. Jeho fabule je prakticky totožná s *Domovem pro Mart'any*. Dívka, v případě novinky Ivony Březinové žačka osmé třídy Pamela, vyrůstá společně se svým bratrem, tentokrát jednovaječným dvojčetem Jeremiášem, nízkofunkčním autistou. Společně s dvojčetem a také maminkou se už poněkolikáté stěhují, a tak se Pamela musí opět vyrovnat s reakcemi společnosti, nových spolužáků i sousedů na Jeremiáše. Ten žije ve svém světě. Dny

v týdnu odlišuje podle barev a maminku i sestru přivádí často do trapných situací. Pamela postupně nachází pochopení u spolužáka Patrika, trpícího pro změnu Aspergerovým syndromem.

Březinová si vybrala dvě témař krajní poruchy autistického spektra. Na jednu stranu tak ukazuje jejich odlišnost. Na stranu druhou však pomíjí všechny nehraniční formy a může redukovat povědomí (především) dospívajících čtenářů o daném handicapu jen na dvě jeho specifické podoby. Zakončení díla, kdy se řešením komplikované rodinné situace stává stacionář, pak pro změnu příliš připomíná autorčinu dřívější knihu *Lentilka pro dědu Edu*. A ačkoli je spisovatelčina snaha podpořit podobná střediska odborné péče chvályhodná, v jejích knihách se už zdá být jistým stereotypem.

Knihy Ivony Březinové se zpravidla vyznačují zajímavým, pro pubescentního recipienta atraktivním dějem a současně didaktickým zaměřením. *Řvi potichu, brácho* není výjimkou. Volba dospívající referenční hrdinky a implicitního čtenáře, který je ve srovnání s dílem Martiny Drijverové starší, umožnila autorce otevřenější přístup k dílcům motivům, a proto se dotýká i problematiky rozpadu manželství vlivem narození postiženého dítěte nebo psychického vyčerpání rodiče, který zůstal a snaží se sám dítě vychovat, ačkoli se často potýká s pocitem marnosti veškerého konání. Třebaže je kniha vydavatelem doporučena pro recipienty od 10 let, doporučila bych tuto hranici o 2 až 3 roky posunout, a to právě vzhledem k velmi přímému, ba často až deziluzivnímu zobrazení nelehkých mezilidských vztahů, které nejsou redukovány pouze na vazby handicapovaný – rodina či sourozenec postiženého dítěte – vrstevníci.

Publikace je zajímavě řešena i graficky. Protože Jeremiáš vyžaduje od členek své rodiny, aby měly na sobě tričko v barvě daného dne (v pondělí modré, v úterý žluté atd.), Tomáš Kučerovský přizpůsobil barevně ilustrace jednotlivým kapitolám, respektive tomu, v jakém dni se odehrávají. Změnu času a také kapitoly signalizují rovněž celobarevné úvodní stránky před každou z částí.



Obrázek č. 2: Ilustrace z knihy *Řvi potichu, brácho*, s. 74 (zelená neděle)

Zdroj obrázku: <http://www.pasparta.cz/e-shop/autismus/rvi-potichu-brach>

Titul *Řvi potichu, brácho* vydalo nakladatelství Albatros ve spolupráci s nakladatelstvím Pasparta, jež založil Národní ústav pro autismus a které zaměstnává osoby trpící zmíněnou poruchou. Jeho cílem je mimo jiné zlepšovat obeznámenost veřejnosti s danou poruchou. Kniha Ivony Březinové tomuto zaměření jednoznačně odpovídá. Dospívajícím čtenářům autismus nejen srozumitelně představí, ale rovněž jim poskytne návod, jak jednat s vrstevníky, kteří jsou „jiní“, nezapadají. Ať už kvůli poruše autistického spektra, nebo kvůli jinému handicapu. Nebo prostě proto, že neumějí či nechtějí být obyčejní a průměrní.

Literatura:

BŘEZINOVÁ, I. *Řvi potichu, brácho*. Praha: Albatros/Pasparta, 2016.

URL: <<http://www.pasparta.cz/o-nakladatelstvi>> [cit. 2016-12-18].

URL: <http://www.brezinova.cz/knihy-chronologicky> [cit. 2016-12-18].

Kontakt:

Marcela.Hrdlickova@osu.cz

CESTY SOUČASNÉ LITERATURY PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Rozhovor s prof. PhDr. Svatavou Urbanovou, CSc., zakladatelkou Kabinetu literatury pro děti a mládež, jazykové a literární komunikace na PdF OU, ředitelkou Centra regionálních studií na FF OU, držitelkou Plakety Ľudmily Podjavorinskej za intenzívni a dlouholetou spolupráci se slovenskými výzkumnými pracovišti při reflektování slovenské literatury pro děti a mládež a za rozšiřování jejího poznání v českém kulturním kontextu.

Časopis Slovo a obraz v komunikaci s dětmi navázal na velmi dlouhou tradici Kulatých stolů se stejným názvem. Stála jste tehdy u zrodu tohoto fóra pro diskusi nad současnými problémy literatury pro děti a mládež, s velkým odborným zaujetím jste se konferencí účastnila. Jak s odstupem hodnotíte tato setkání a jak je podle Vás v dnešní době saturována diskuse o dětské literatuře?

Máte pravdu, je tomu již dvacet let, kdy jsme zakládali Kabinet LPM, jazykové a literární komunikace, bez ohledu na to, kdo z členů Kabinetu kde působil. Přesně 2. dubna 1996, v den, kdy se slaví Mezinárodní den dětské knihy. S velkým zaujetím pro věc jsme reagovali na krizi tehdejšího českého teoretického a kritického myšlení o LPM, chtěli jsme podpořit ojedinělé úsilí Ústavu literatury pro děti a mládež na PdF MU v Brně i založení tamějšího teoretického časopisu *Ladění*. Příčinou byly hodnotové výkyvy v produkci dětské knihy a nakladatelské praxi v první polovině 90. let 20. století, doprovázené zděšením, konzervativností i koncepčně-metodologickou rozpačitostí autorů i specialistů. Z hlediska poznatkové erudice v uvedené oblasti zůstávala tíha a odpovědnost za přístup k dětským knihám na vysokých školách. O rok později se na Pedagogické fakultě OU konalo první mezinárodní mezioborové setkání Slovo a obraz v komunikaci s dětmi a následovalo každý rok další. Většinu jsem moderovala a vím, jak jsme se postupně naučili stručně a srozumitelně formulovat problém v přesně vymezeném časovém limitu. Na všech Kulatých stolech se vyslovovaly naléhavé problémy a názory, kladly se provokativní otázky, hledaly se alespoň částečné odpovědi a následně vznikaly příspěvky do sborníku. Vyšla celá řada neokázalých sešitů, vždy pohotově tištěných, nebo zaznamenaných na CD, protože se hrálo především o čas. Tehdy se Ostrava stala dynamickým centrem výzkumu LPM v ČR, určovala tón ve vědeckovýzkumné činnosti v této specifické literární oblasti, odtud se vysílaly signály do zahraničí. Sjízděli se k nám účastníci ze Slovenska, např. Prešova, Nitry, Banské Bystrice, Trnavy, Ružomberku, z Polska přijížděli badatelé z Katovic, Krakova, Varšavy, od nás především z Českých Budějovic, Plzně, Liberce, Brna, Olomouce, Opavy, později také z Prahy, občas se objevili hosté odjinud. Myslím si, že zvláště v prvních deseti letech jsme se inovativně vyslovovali k problémům a stimulovali výzkum. Vytvořil se ojedinělý pracovní tým pedagogů a knihovníků, který se podílel na řešení grantového projektu GA ČR. Zřejmě znáte publikaci Svatava Urbanová a kol.: Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století (*Reflexe české tvorby a recepce*), která vyšla v roce 2004. Příspěvky z Kulatých stolů jsou dodnes s četností citovány a již svými příznačnými podtituly prozrazují, že se jednalo o široce otevřené mezioborové myšlení: Problematika tvorby pro děti a mládež a její recepce na konci 20. století (1999), Cesty ke komunikaci (2000), Humor ve světě dětí (2001), Hra v komunikaci s dětmi (2002), Komunikace s dětmi v proměnách doby (2003), Komunikace s dětmi ve společné Evropě (2004), Komunikace s dětmi v multikulturním světě (2005), Komunikace s dětmi v proměnách času (2006). Uvědomovali jsme si mimo jiné, že čas se může pojímat nejen jako určení jednotek posloupnosti v kreativní a receptivní činnosti, ale také jako historická etapa, s kulturně společenským a literárním životem a dobovými estetickými normami, s texty načas potlačovanými, vyloučenými, nahrazovanými, co v životě dětí znamená

slovo a obraz a jak je formotvorná předliterární fáze vnímání, přijímání, naslouchání, osvojování si jazyka a slovesných forem. V závěru prvního desetiletí jsme již uvažovali o časoprostorových kategoriích ve fantasy literatuře.

Ve druhé polovině 90. let vznikaly také kapitoly o LPM psané pro Dějiny české literatury po roce 1945 (iniciované ÚČL AV ČR, redigované Pavlem Janouškem), které se koncipovaly dohromady spolu s brněnskou badatelkou Milenou Šubrtovou. Vynořovala se četná úskalí, která jsou spojena s akceptováním dějinného narrativu i s problematikou literárního kánonu, s nevyjasněností literárněvědné metodologie a další. Achillovou patou v přístupech k LPM se stává, když se nevytvoří dostatečný prostor pro širší kontextové vazby, např. se nezohledňuje mediální polyfonie. Teorie LPM byla dobře nastartovaná, avšak neuměla se prosadit a vyrovnat se s vlnou expanze v literárněvědném poznávání. Sice akceptovala novou valorizační optiku a rozvinula teorii literatury pro děti a mládež směrem k referencím komunikativním a interpretačním, avšak majoritní literární vědu tato literární oblast stále méně zajímalá. Zkrace jsem věřila, že dovedeme uvažovat nejen v hierarchických strukturních vztazích, ale že jsme s to zachytit postmoderní tekutost také v LPM. Metodologický pluralismus v humanitních vědách, stereotypy v teoretických přístupech v LPM, náročnost v oborových přesazích při zkoumání LPM, preference aplikačních výzkumů na PdF v ČR a další skutečnosti však způsobovaly, že se teoretický výzkum LPM začal zpomalovat. Rozhovor pro nový nitranský odborný časopis Art Communication a Popculture, který si v roce 2015 vyžádali Ľubomír Plesník a Mariana Čechová, je trefně uveden názvem Teória a dějiny literatúry pre deti a mládež jako Hardcore?

Je zřejmě velmi problematické hodnotit současnou úroveň literatury pro děti a mládež, když nemáme časový odstup a tím i nadhled, přesto, mohla byste dle svých pozorování naznačit základní trendy, proměny, posuny?

V dnešní LPM se smývají zatím převažující hranice, a to nejen věkové. Vývoj se děje ve znamení detabuizace, mění se formální představy o vnější podobě knihy, překonávají se vžité představy o narrativních modelech, různí se podoby vedených diskursů atd. Navíc se zvláště u dětí sbližuje homo legens a homo digitalis. Vlastně nemáme přesnou představu, co dnes nejvíce ovlivňuje ani ty nejmenší děti, protože se v rodinách stále méně mluví, převládají vjemy mediální a intermediální. Některá klasická díla národní a světové literatury se dostávají k dětem mnohem dříve než v minulosti, pomocí jiných kódů a mediálních nosičů. Rozumějí příběhům, obrazům a symbolům, dokonce také složitějším vzájemným vztahům a jevům, přestože dokonale nezvládají čtení. V LPM se ovšem objevují také mnohá hybridní díla, která sice vycházejí z tradičních představ o dětské knize (včetně typografické úpravy), disponují některými vztížími prvky, např. se hlásí k hravosti dětí, avšak svými skrytými významy, aluzemi a intertextualitou oslovují spíše dospělé. Navíc se rozmytá hranice mezi literárností a neliterárností, mezi uměleckou literaturou a popkulturnou, videokulturou a počítačovými hrami, mizí hranice mezi knižním textem a citáty a útržky z reklam, populárních písni, textovou zprávou, webovým titulkem. Řada vjemů je založena na silné emoci, mizí hranice mezi „krásou“ a „ošklivostí“. To všechno a další, mnohdy mimoliterární prvky, funguje ve vědomí dětí a teenagerů natolik instantně (od okamžitého účinku, rychlého použití a rozplynutí), že si dětský vnímatel ani neuvědomuje jazykové východisko, natož aby knižní text přijímal jako první psanou estetickou manifestaci.

Tady se znova otevírají otázky komplexního systémového výzkumu LPM, který by zahrnoval jak problémy metodologické, paradigmatické či přímo epistomatologické (jak tomu bylo u J. Mukařovského, F. Miky, J. Kopála), tak vztahy k typologiím tzv. arcinarativů (od Bayleye,

Junga, Camphella, Bettelheima až po Plesníka a Čechovou). Mělo by se těžit z poznatků o fikčních světech, o narrativitě a intertextualitě (Todorov, Doležal, Genette), přistupovat k dětským čtenářům s vědomím, že knihy pro děti by měly zůstat především literaturou s jazykovou pamětí. Třebaže většina dětských čtenářů se pohybuje v rovině naplňování „vizuálního očekávání“, a ono je úměrně závislé na „čtenářské konkretizaci“ a na poučenosti mediátorů (nakladatelů, překladatelů, dospělých čtenářů), dochází k vytváření specifických „percepčních meziprostorů“. Samotná existence textové složky v knize pro děti a mládež se již dávno desakralizovala a vizualizace, nejen v podobě knižních ilustrací, hráje v současné produkci LPM natolik významnou pozici, že mnohdy přejímá dominantní roli v naplňování funkce estetické, psychosociální i poznávací.

Nejen v posledním období se intenzivně zabýváte ilustrací, obecně řečeno obrazem v dětské literatuře (např. Figury a figurace). Jak je pro literární vědkyni obtížné dekódovat výtvarné sdělení a porozumět mu v estetickém komplexu se slovem?

Slovesné a výtvarné umění v české literatuře mají k sobě blízko a v současné knižní produkci LPM se bez interpretace obrazové složky neobejdete. Chápu to však spíše jako výzvu. Už během vysokoškolského studia na FF UP v Olomouci v 60. letech jsem byla fascinovaná experimentální poezii a vztahem obrazu a slova v básnickém textu. Tehdy jsem se ptala, kdy a proč se poetický text stává obrazem a přitom se neztrácí jeho textualita. Kde jsou hranice literárnosti, kdy přestává být literárním dílem? V LPM se literární a výtvarná složka přirozeně prolíná, knihy D. Mrázkové jsou toho dodnes důkazem. V moderní nonsensové poezii pro děti a autorských pohádkových narrativech se aktivizuje kognitivní a emocionální senzibilita právě tím, že jsou obě složky umocněny grafickou vizualizací. Přirozeně se tak rozvíjí fantazie, imaginace, smysl pro humor, ale také se zvyšuje vizuální gramotnost dětí. Ty začnou aktivněji vnímat metaforu, nacházejí smysl v nesmyslu. V posledních deseti letech se vydávají četné nekonvenční a nekomerční obrázkové knihy, vytvářejí se projekty, alba, grafické novely s komiksovými prvky, vznikají projekty, kdy se nepracuje jen s klasickou kreslenou ilustrací a obvyklými grafickými technikami. Četné vizuálně atypické montáže a koláže s využitím počítačové techniky a s pomocí vynalézavé typografie oživují zájem o dětskou knihu a získávají zájem širší kulturní veřejnosti. Dokonce se zdá, že mezi Nejkrásnějšími knihami vévodí LPM a její smíšené textově-obrazové formy, které se odvíjejí od obrazového kontextu a celého kontextu vizuální kultury. Bez grafopoetiky, estetických a poetologických aspektů, u obrázkových narativů pak bez sémiotických operací dvou základních systémů: sekvence a konfigurace, se dnes neobejdeme. Někdy se ale ptám, zda námi sledované knihy LPM jako umělecké objekty jsou ještě knihami pro děti.

Je možné v oblasti ilustrace dětských knih a vůbec práce s obrazem v knihách určených dětem sledovat v současnosti nějaké nové postupy, popřípadě talentované autory, kteří by navázali na bohatou tradici českých ilustrátorů pro děti?

Nerada bych se opakovala, avšak těmi, kdo určují, zda je kniha považována širší veřejnosti za artefakt a patří-li do literatury pro děti a mládež, jsou spíše nakladatelé. U některých autorů – výtvarníků, jakými jsou Petr Nikl, Petr Sís (např. Ptačí sněm), Pavel Čech (např. Dědečkové), Renáta Fučíková (Praha v srdci), není vůbec rozhodující dětský strukturní adresát.

Dalším znakem doby je, že mnoho umělců vytváří knihy jako díla jednoho autora. Můžete namítat, že tomu tak bývalo v minulosti (viz Jiří Trnka). Ano, bylo, ale s tak silným zastoupením a s uplatněním široké škály různorodých obrazových plánů, s využitím např. prvků street-artu, komiksu, s překvapivými typografickými detaily, jsme se ještě nesetkali. Česko a Slovensko je doslova líhní výtvarných talentů. Mezinárodně oceňované knihy LPM zahrnují širokou nabídku technik, od klasických, jakými je akvarel, kresba, linoryt, dřevoryt, šablonová malba, ilustrace provedené tužkou nebo tuší, přes počítačovou grafiku až po dětský stylizované písmo. Nová generace umělců se etabluje zejména v nakladatelstvích Baobab, Meander, Arbor vitae, Brio aj. Za mnohé talentované autory připomenu osvědčenou dvojici Tereza Horváthová a Juraj Horváth, protože jejich baobabské iniciativy a podněty jsou nepřeberné (včetně zfilmovaného Modrého tygra). Mnozí výtvarníci se až nápadně hlásí k výbojům meziválečné výtvarné generace českých ilustrátorů, k zlatým šedesátým létům minulého století, uvažujeme o retro vlně.

Ve Vašem širokém odborném záběru se objevují mj. např. studie o díle Milana Kundery, ale také mnoha regionálních autorů. Jak Vás jako čtenářku a posléze literární vědkyni obohacuje a inspiruje četba a studium uměleckých textů pro dospělé?

Jedno s druhým se nevylučuje, naopak obohacuje. Přitahuje mě mnohotvárnost moderní české literatury 20. století a krása knižní kultury, do níž patří stejně tak umělci světového renomé, jakými jsou například spisovatelé Milan Kundera, Ota Filip, Iva Procházková, nebo výtvarníci jako Květa Pacovská, Petr Sís, Adolf Born aj. Nedávno vyšla se zpožděním čtyřiceti let (!) krásná kniha o Benátkách, která je známá v 36 jazycích a pro Italy se stala knihou kultovní. Autorem je Štěpán Zavřel, navždy spojený se švýcarským nakladatelstvím Bohem Press. Ani LPM a regionální bádání nejsou si tak vzdálené, jako se někdo může mylně domnívat, protože to nejpůvodnější (folklorní), z čeho LPM žije, nese v sobě punc regionální jedinečnosti. V rámci působení Ústavu regionálního studia (nyní Centra regionálních studií) se zabývám mj. novým regionalismem. To je pozoruhodná oblast, protože se vztahuje ke kulturní paměti (kolektivní a individuální), k prostorovým studiím (domova, krajiny, toposu míst), nově nastoluje téma regionální kultury tak, jak se mění v nových kulturních a sociálních kontextech. Vzpomeňme, kolik současných rodin se pohybuje napříč státy a světadíly, usiluje o objevení svých kořenů, zkoumá historii svého rodu, hledá odpovědi na otázky o své identitě a smyslu vlastního života, usiluje o jeho ukotvení v širší tradici. Důraz na individualitu, specifičnost, neopakovatelnou jedinečnost lidských osudů je v našem neosobním globalizovaném světě podstatný. Otevírájí se tak téma v současnosti velmi aktuální v literární vědě a obecně v humanitních oborech. Lákají mě pohyby na hranici literární vědy, historie, kulturní antropologie, sociologie, všechny možné literárněvědné přesahy, protože zdánlivě okrajové jevy spolu hluboce souvisejí. Všimněte si, že mnozí uvádění autoři tvoří nejméně ve dvou jazycích, sdělují svá poselství obrazem i slovem, ruší hranice mezi „velkou“ a „malou“ literaturou, chcete-li světovou, středoevropskou, národní, „regionální“, dětskou atd.

Co můžeme jako čtenáři Vašich knih čekat v nejbližší budoucnosti? Můžete prozradit, na čem v současné době pracujete?

Do konce roku 2016 by měla vyjít v Poznani nová obsáhlá monografie Souřadnice času a míst, přeložená do polštiny. Volně navazuje na deset studií, které jsem vydala v knize Souřadnice míst (2003). Vracím se k širší perspektivě a následně opakovaně hledám regionotvorné determinanty, které vytvářejí páteř regionální literatury a kultury. S nimi pak

pracuji v podobě analýz a interpretací konkrétních děl zejména z českého Slezska a Moravy. Nechybí Balabánův román Zeptej se taty, básnické sbírky Petra Hrušky i Petra Motýla, pozornost věnuji insitnímu umění, detektivce, komiksu o Aloisu Nebelovi atd.

Do edičního plánu FF OU na rok 2017 se dostala publikace S holocaustem za zády. Téma paměti a holocaustu v současné české literatuře pro děti a mládež. Práce zahrnuje širokou škálu problémů spojených nejen s léty 1939–1945. Geometrickou řadou narůstají česky vydávané knihy o holocaustu, naše i zahraniční provenience, nejrůznějšího typu. Během psaní se přede mnou vynořují otázky, které bych ještě nedávno neměla odvahu hlasitě vyslovit. Zjišťuji, že se stále jedná o literaturu v ohrožení. Dochované deníky židovských dětí patří mezi unikátní historické dokumenty, vzpomínkové návraty pamětníků se různí nejen svou schopností vyrovnavat se s vlastní minulostí, ale zápasí i s menší i větší schopností beletrizovat tragické životní příběhy, do paměťových studií zasahují úhly pohledů generace vnuků, kteří se podivují, nebo míní, že přece jejich děda nebyl „nácek“. Svůj podíl si chce ukořistit masová kultura. Snad obstojím před přetěžkým úkolem, který jsem si ovšem sama zvolila. Snad se moje úsilí zcela nemine cílem. To bych si momentálně opravdu nejvíce přála.

Vážená a milá paní profesorko, děkuji za rozhovor. Přeji Vám hodně zdraví k nedávnému životnímu jubileu, blahopřeji k získání Plakety Ľudmily Podjavorinskej a přeji mnoho tvůrčích sil ke zdolání náročných vědeckých cílů.

Rozhovor vedl Mgr. Ing. Radomil Novák, Ph.D.