

Vitajte v 44. ročníku, priatelia!

Tiež Vám ten čas tak letí a letí? Naozaj, nestačíme urobiť všetko, čo by sme chceli. Dúfajme, že po začiatočných starostiach s novou organizačnou a ekonomicko-finančnou prestavbou časopisu sa nám bude žiť a pracovať trochu lepšie. Potešili nás kladné ohlasy na novú obálku časopisu.

Hlavné je, že máme od Vás dost príspevkov a že počet odberateľov sa napriek mnohým súčasným nepriaznivým „ukazovateľom“ nezmenšil. Ďakujeme Vám za to. No keď si uvedomíme, že len základných škôl je na Slovensku okolo 2000 a keby sa učitelia každej školy zložili na odoberanie jedného čísla časopisu... Keby sa nám podarilo zvýšiť náklad aspoň o päťsto kusov, mohli by sme zachovať starú cenu, inak nás situácia núti (ako všetkých ostatných) zvýšiť od januára 1998 cenu časopisu.

Bohatým zriedlom sa pre nás stali písomné práce učiteľov na prvú kvalifikačnú skúšku, ktorá pokračuje aj v tomto školskom roku. Budeme opäť publikovať najmä zaujímavé motivačné úlohy, cvičenia a námety na didaktické hry, lebo tie sú v súčasnosti u učiteľov ZŠ najpopulárnejšie. Uvedomujeme si, že sa niektoré cvičenia opakujú alebo variujú, ale tomu sa pri výbere väčších častí textu nedá vyhnúť, a nakoniec, nie je to na škodu veci. Len za minulý školský rok sme získali materiál na niekoľko ročníkov časopisu a už sú tu ďalšie kvalifikačné skúšky, prosíme teda autorov objednaných príspevkov o trpezlivosť.

Okrem objavu učiteľských talentov nás však kvalifikačné písomné práce upozornili na niektoré pretrvávajúce prehrešky voči jazykovej kultúre (napr. čestné „prehlásenie“). Ukazuje sa potreba pravidelných alebo aspoň občasných poznámok (aj prevzatých z iných prameňov) o spisovnosti, ale aj o kráse a bohatstve nášho jazyka, ako sa nad tým zamyslel v minulých ročníkoch Michal Franko a teraz Ladislav Horváth.

Ďalšou veľkou zásobárňou príspevkov pre časopis sú konferencie a semináre, pretože zborníky z konferencií sa dostanú len k obmedzenému počtu čitateľov. A tak opäť v prvých číslach tohto ročníka uverejníme príspevky z medzinárodného vedeckého sympózia spojeného s výstavou didaktických pomôcok MEDAC-TA, ktoré sa uskutočnilo v Nitre 10. – 13. júna 1997.

Pracovníci Štátneho pedagogického ústavu, metodických centier a filozofických a pedagogických fakúlt pracujú v rozličných medzinárodných asociáciách bez väčšej podpory medzi učiteľmi ZŠ a SŠ. Tak je to aj so Slovenskou asociáciou pre rozvoj čítania (SARČ), o činnosti ktorej občas informujeme na stránkach nášho časopisu. Chceme preto zaviesť pravidelnú rubriku o SARČ, najmä s tým zámerom, aby sme rozšírili členskú základňu tejto asociácie medzi učiteľmi.

Pripomeňme si na záver ešte jeden tematický okruh, ktorý bol naznačený v úvode minulého ročníka, ale upadol do zabudnutia: Kniha môjho života, Moja prvá kniha, Kniha, ku ktorej sa vraciam...

Veľa zdravia a šťastia do nového školského roka želajú
Natália Ihnátková
Mária Melichárová

Metaprblémy psychopedagogiky

MIRON ZELINA

Príspevok sa zapodieva úvahou o metaprblémoch školstva, edukácie. Načrtáva tri bazálne metaprblémy. Prvým je odtrhnutosť obsahu vzdelávania od života v novom tisícročí. Druhým je nekomplexný rozvoj poznávacích funkcií osobnosti. Tretím metaprblémom je nedostatočné rozvíjanie nonkognitívnych oblastí z čoho, podľa autora, pramení ľudské zlo a ľudské zlyhanie. V závere vyzýva na riešenie metaprblémov.

Kľúčové slová: metaprblém, psychopedagogika, zmena, tvorivosť, humanizmus, nonkognitívny rozvoj, kognitívny rozvoj

Prvá časť slova, ktoré sa začína *meta*, vyjadruje niečo *za, po, nad, medzi* a podobne. Metaprblém je prblém nad prblémom. Prblém nad bežným prblémom. Prekrytie na úrovni vyššej vrstvy. Možno je to prblém za prblémom alebo prblém, ktorý nasleduje po bežnom prbléme, alebo je to niečo medzi prblémom a neprblémom. Metaprblém je tiež prblém prblému ako takého.

Pedagogika, aj psychológia majú svoje otázky, prblémy, neznáme polia a neznáme odpovede. Nad nimi sú však otázky a prblémy, ktoré plodia otázky a prblémy, sú metaprblémami. Metaprblém nie je filozofia prblému ani prblém filozofie. Filozofia plodí svoje metaprblémy. Časť skúmania, ktorá sa zapodieva prblémami, je problematika, časť skúmania, ktorá sa zapodieva riešeniami, je rezolutika.

Za veľmi závažne považujeme **tri metaprblémy**:

1. je pravdou, že škola ide jednou cestou a život inou cestou a že tieto cesty divergujú namiesto toho, aby sa k sebe približovali? Je škola o niečom inom, ako je život?
2. je pravdou, že v škole učíme žiakov plávať, a v živote potrebujú vedieť chodiť?
3. je pravdou, že sme vzdelaní, ale zlí?

Metaprblémy môžeme sformulovať aj takto: Je tu rozpor medzi školou a životom, to po prvé. Je tu prblém, že rozvíjame len časť ľudských možností, potencialít, to po druhé. A po tretie, metaprblémom je prepojenie vzdelania na výchovu, lepšie povedané výchovy na vzdelanie.

K prvému metaprblému:

„V škole sa v najlepšom prípade odohráva dialóg medzi minulosťou a tým, čo s úváženíím nevyhnutného meškania kurikula môžeme označiť ako unavenú prítomnosť“ (G.Picke, D. Selby).

Pokúsme sa o boľavú presnosť a odvahu: načo sa žiak učí diferenciálny počet? Chemické zložité vzorce a reakcie? Fyzikálne zákonitosti? Prítoky Amazonky sprava a zľava? Podmieňovacie súvetie? Bude to potrebovať niekedy v živote človek

okrem tých žiakov, ktorí pôjdu na vysokú školu daného smeru? Načo a prečo sa to učia všetci žiaci alebo skoro všetci žiaci? Nebolo by efektívnejšie učiť ich niečo praktickejšie, niečo s čím sa v živote stretnú každú chvíľu, napr. ako zarábať peniaze? Ako tvoriť dobré vzťahy so susedmi? Ako ovládať seba? Prirodzene, že sú prinajmenšom dva vážne dôvody, ktorými sa argumentuje, prečo to tak musí byť: prvým je, že človek musí byť všeobecne vysoko vzdelaný a druhým dôvodom je, že takéto poznatky rozvíjajú logické myslenie a myslenie žiaka, študenta vôbec.

Peddiwell (1939) v poviedke *Ostrozubé kurikulum* opisuje takúto situáciu. V dávnych časoch žil v jednom kmeni múdry človek, ktorý sa volal Nová päšť. Pozorne pozoroval, čo robia ľudia jeho kmeňa. Aby prežili, mali jedlo a prístrešie, holými rukami chytali ryby, kyjakmi lovíli pomalé poníky, ktoré im okrem mäsa poskytovali aj kožu na ošatenie a prikrytie chatrč, ohňom odháňali ostrozubé tigre, ktoré pre nich predstavovali najväčšie nebezpečie. Aby zabezpečil prosperitu kmeňa, rozhodol sa vyučovať všetky deti kmeňa. Vytvoril **prvé osnovy v histórii**, ktoré pozostávali z troch predmetov:

- chytanie rýb holými rukami,
- lov poníkov kyjakmi,
- odháňanie ostrozubých tigrov ohňom.

Nazval ho ostrozubé kurikulum. Takéto vzdelanie sa časom stalo povinné pre všetky deti. Život kmeňa sa stal blahobytným, šťastným a bezpečným. Tu by sa vyprávania mohlo skončiť.

Medzitým Nová päšť zomrel, ale stala sa nepredvídaná vec: začala sa nová doba ľadová. Ľadovce sa začali topiť, hladiny riek stúpili a už nebolo možné loviť ryby holými rukami. Podmočená pôda vyhnala poníky do vyššie položených miest a na ich miesto prišli plaché a rýchle antilopy, ktoré sa kyjakmi nedali uloviť. Ako keby nešťastia nebolo dosť, namiesto tigrov prišli krvilačné polárne medvede, ktoré sa vôbec ohňa nebáli. Blahobyt a bezpečnosť sa pre trpiaci kmeň stali iba spomienkami. Deti naďalej chodili do školy a učili sa ostrozubé kurikulumom spomínané predmety.

Našťastie ľudia boli vynaliezaví a postupne niektorí z nich prišli na to, že ryby sa dajú chytať aj na udice, antilopy do pascí a medvede do jám. Niektorí radikáli začali kritizovať staré osnovy, ale starí mudrci zásadne kritiku odmietali argumentom, že už aj staré učivo o chytaní rýb holými rukami, poníkov kyjakmi a odháňaní tigrov ohňom je predimenzované, a preto ho nemôžeme ešte viac predimenzovať.

Nepripomína vám to niečo? Staré spory o redukcii informačnej záťaže učiva, **o vyčlenení jadra, základného učiva** sa dodnes nepodarilo uskutočniť. Nebolo by načim pouvažovať, že keď ide žiak napríklad na medicínu alebo pedagogiku, že nepotrebuje toľko matematiky, geológie a geometrie?

Druhý metaprblém je problém **rozvíjania kognitívnych funkcií**.

Paradoxom je, že sa v tradičnej škole rozvíjajú najmä nižšie poznávacie funkcie, a to vnímanie, psychomotorika, pamäť, logické myslenie založené na induk-

cii a dedukcii, analýze a málo sa rozvíjajú vyššie poznávacie funkcie, najmä hodnotiace myslenie, syntéza a tvorivé myslenie.

Ak urobíme psychograf bežného života, tak zistujeme, že väčšina mentálnych operácií, ktoré musíme vykonať, je založená na totálnej exploatacii kognitívnych funkcií. Väčšina z týchto operácií používa vnímanie a pamäť len ako základnú databázu (môže byť skreslená) pre **vyššie myšlienkové procesy**, najmä logické myslenie, hodnotiace myslenie a kreatívne myslenie. Človek v myslení a tvorení väčšinou nezlyháva väčšinou preto, že by si nepamätal, ale preto, že sa nevie správne rozhodnúť a na základe rozhodnutia vytvoriť adekvátnu reakciu.

Je to metaprblém, lebo je nad problémami bežnej didaktiky, je nad problémami len čistej pedagogiky či psychológie. Je to problém prepojenia oboch disciplín do psychopedagogiky alebo psychodidaktiky. Je to problémom prepracovania metodických príručiek a učebníc tak, aby v nich bolo veľa zaujímavých dilematických úloh na rozvíjanie evaluačného myslenia, aby tam bolo veľa divergentných úloh a integrovaných problémov pripravených na brainstormingové riešenie alebo riešenie pomocou heuristických metód. Žiaľ, takýchto úloh je ako šafránu. Sú skôr výnimkou ako pravidlom v tradičnej škole. Problémom resolutiky je, ako to urobiť. Jedným z takýchto pokusov je integrované tematické vyučovanie S. Kovalíkovej, podobne ako *Globálna výchova* od Pikeho a Selbyho.

Pokiaľ si graficky znázorníme kvantitatívne vyťaženie jednotlivých funkcií v živote a škole, tak môžeme dostať túto schému:

	Škola	Život
Nižšie funkcie:		
Vnímanie, pamäť, logické myslenie	95%	5%
Vyššie funkcie:		
Hodnotiace myslenie, tvorivé myslenie	5 %	95%

Trinásť tisíc hodín rozvíjame u dieťaťa v škole pomocou úloh niektoré psychickej funkcie, teda učíme ho plávať a potom v živote odrazu potrebuje mať rozvinuté a pripravené iné psychické funkcie, teda musí vedieť chodiť. Tento druhý základný paradox tradičnej školy je tu ako metaprblém a čaká na praktické riešenie.

Tretím metaprblémom je problém, ktorý je taký starý ako pedagogika. Naznačili ho už v starom Grécku, upozornil naň Komenský, neustále naň poukazuje náboženstvo. Problém znie: **ako vychovať nielen vzdelaného človeka, ale aj dobrého človeka**. Je to metaprblém výchovy a vzdelávania. Aj keď sme neustále vyhlasovali, že popri vyučovaní treba aj vychovávať, že výchovný cieľ musí byť uvedený v prípravách, dokonca sa napísala kniha o výchovnom vyučovaní, napriek tomu, a nielen u nás, táto proklamácia sa stala prázdnu frázou.

Dovolíme si tvrdiť, že škola má čím ďalej tým menší vplyv na mimokognitívne stránky osobnosti. Nástupom uvoľnenia slobody, demokracie, nástupom dílerov drog, voľného prístupu k alkoholu sa učiteľ v tejto oblasti výchovy stáva ešte bezmocnejším, ako bol predtým. Predtým morálnu dimenziu strážiła aspoň prísna autoritatívnosť a disciplína; dnes s nástupom nondirektívnej výchovy narastajú

problémy so správaním, disciplínou žiakov a študentov. Nie sme za diktátorskú výchovu, ale naznačujeme nebezpečia bezbrehého liberalizmu.

Humanizácia školstva a edukácie je síce správny smer ako filozofia a prax, ale aj humanizácia má svoje limity a skrýva v sebe nebezpečia. Vidíme dva možno tiež metaproblémy v tejto oblasti:

Po prvé: prehnáný humanizmus vedie k tomu, že žiaci sa menej naučia, lebo sa veľa času strávi inými aktivitami. Učebné výkony sú znížené.

Po druhé: uvoľňuje sa disciplína žiakov, ich sústredenosť, systematickosťnosť v práci, tvrdosť k sebe, vyrušujú ostatných, čo napokon vedie k nezodpovednosti v správaní k problémom v medziludských vzťahoch a dodržiavaní noriem všeobecne.

„**Náš rozum je v dvadsiatom prvom storočí, ale naše srdcia sú v dobe kamennej**“ povedal E. Fromm a vyjadril ako jeden z mnohých nalievajú pravdu o tom, že čím ďalej tým menej sa darí ovplyvňovať ľudské zlo, nenávisť, násilie, závisť, lenivosť, príživníctvo, apatiu, rezignáciu a podobné neduhy postmoderného času. A mnohí myslitelia v tejto súvislosti už rozpoznali náčrt resolútiky v tom smere, že:

- rodina, najmä moderná, odosobnená, prepracovaná, unavená, neurotická a neúplná nemôže dobre garantovať výchovnú úroveň svojich detí;
- proti výchove pracujú masmédiá, ktoré „krmia“ deti od útleho veku nielen agresiou a hodnotami, ktoré nemôžu dosiahnuť, a teda ich frustrujú, ale aj programami, ktoré ich odťahujú od práce na sebe, od komunikácie s rodinou, komunitou;
- moderné informačné technológie, ale najmä počítače, internet, znalosť cudzích jazykov u nových generácií má dva významné fenomény: izoluje deti a mladých ľudí do ich izieb, ich priestoru kaviarní, gangov a klubov a po druhé, vytvára bariéru komunikácie medzi generáciami. Staršie generácie nerozumejú mladej generácii a mladá generácia rezignovala na dorozumenie sa so staršou. To napokon môže (a nevyhnutne musí?) prerásť v prudký spor generácií a k sociálnym nepokojom či revoltám, keď nie revolúciám.

Tolko k problematike. V tejto chvíli nechávame **otvorený priestor pre rezolútiku** – navrhovanie riešení, čo sa dá robiť. Chceme len upozorniť, že na Slovensku od roku 1990 bolo vypracovaných niekoľko koncepcií školstva, kde sú naznačené riešenia týchto problémov, ale ani jedna koncepcia sa neujala, neuskutočnila v praxi. Keď, tak len omrvinkami. Ostáva v rezolútike zamýšľať sa ani nie tak nad cieľovými metami, ako skôr nad spôsobom **praktickej implementácie** zámerov do praxe života. A treba pritom rátať so širším kontextom spoločenským, prinajmenšom napríklad s predpoveďou našej ekonomickej situácie (1), s predpoveďou sociálnych napätí (2) a s predpoveďou medzinárodného začlenenia Slovenska (3).

Na záver téma núti napísať, že už teraz je neskoro. Premrhali sme sedem rokov na uskutočnenie lepších zmien v školstve, než aké sa udiali. Ostáva iba veriť, že ďalších sedem rokov bude úrodnejších, priaznivejších a prajnejších pre progresívne zmeny v školstve.

LITERATÚRA

- [1] CSÍKSZENTMIHÁLYI, M.: *O štěstí a smyslu života*. Nakl. Lidové noviny, Praha 1996
 [2] GOLEMAN, O.: *Emotional Intelligence*. Bantam Books, New York 1995
 [3] NIERENBERG, G.I.: *The Art of Creative Thinking*. Barnes and Noble Books, New York 1996
 [4] PIAGET, J.: *The Moral Judgment of the Child*. Harcourt Brace, New York 1932
 [5] ROGERS, C.: *Ako sa stať sám sebou*. Iris, Bratislava 1996
 [6] ZELINOVÁ, M.: *Humanizácia školy*. UMC, MšaV SR Bratislava 1993

Sociolingvistický výskum a vyučovanie slovenčiny

LUBOMÍR KRALČÁK

Sociolingvistická teória a sociolingvistický výskum dosiahli v ostatnom čase aj na Slovensku úroveň, ktorá u nás výrazne prispieva k formovaniu sociolingvistiky ako hraničnej vednej disciplíny. Preto pokladáme za nevyhnutné poskytnúť poslucháčom VŠ odboru slovenský slovenský jazyk aj možnosť absolvovať sociolingvistiku aspoň ako nepovinnú disciplínu; na nižších stupňoch škôl je potrebné uvažovať o rozšírení základných lingvistických pojmov o niektoré sociolingvistické pojmy.

Kľúčové slová: sociálne faktory jazykovej komunikácie, predmet sociolingvistiky, sociolingvistický výskum, sociolingvistická teória, sociálna diferenciacia jazyka, jazyk ako sociálno-komunikačný systém.

Sociolingvistika je jednou z tých mladých disciplín, ktoré dokumentujú zásadný obrat v jazykovednom bádani druhaj polovice nášho storočia. Ide o snahu odpútať sa od úzkeho štrukturalistického videnia jazyka ako viac či menej otvoreného systému, ale aj od zväzujúceho generativistického chápania fungovania jazyka a rozšíriť tento pohľad na komplexnejšie komunikatívne videnie jazyka fungujúceho vždy len v určitej konkrétnej sociálne vymedziteľnej situácii. Podľa J. Bosáka (1995, s. 19) oproti jazyku chápanému ako štruktúrno-systémová entita a budovanému na sústave protikladov jazyk ako sociálno-komunikačný systém charakterizuje funkčná komplementárnosť, ktorá je objektívnejším odrazom reálnej rečovej situácie. Jazyk je totiž nielen teoretický konštrukt, ale aj reálny komunikačný systém, ktorý funguje v konkrétnych podmienkach.

Sociolingvistický výskum na Slovensku nemá dlhú tradíciu a programovo sa rozvíjal len za niekoľko ostatných rokov (k tomu porov. Ondrejovič, 1995). Len pomerne krátke obdobie sa u nás rozvíjala i sociolingvistická teória (porov. napr. Horecký, 1979, 1991; Bosák 1990), ktorá, samozrejme, ovplyvňuje úroveň a smerovanie aplikovaného výskumu. Projekt základného významu však vznikol už v polovici 70. rokov (porov. zborník referátov Hovorená podoba spisovnej slovenčiny, 1965).

Pri súčasnom stupni vedeckého poznania už nie je podľa nášho názoru možné ďalšie jazykovedné bádanie orientovať výlučne do intralingvistického priestoru bez odhaľovania a posudzovania sociálnych, resp. sociokultúrnych súvislostí fungovania jazyka. Pri tomto konštatovaní však zároveň vzniká viacero otázok súvisiacich s výchovno-vzdelávacím procesom, predovšetkým, či je potrebné zavádzať lingvistické poznatky tohto charakteru aj do vyučovacieho procesu a ďalej, ak áno, do akej miery, akými prostriedkami a formami (spôsobmi) a na ktorých stupňoch vzdelávania.

Pre riešenie týchto otázok sa však žiada, aby boli zreteľne vymedzené hranice sociolingvistického opisu jazyka, resp. zásadná charakteristika predmetu sociolingvistiky. Istým prirodzeným sprievodným javom sociolingvistiky ako ešte stále sa formujúcej disciplíny je, že nejestvujú jednotné náhľady nielen na jej predmet, ale ani na jej samotný status. Avšak aj v prípade, že by sme pripustili opodstatnenosť krajných názorov, podľa ktorých sociolingvistika nemá status samostatnej vednej disciplíny, a to ani ako hraničná disciplína, nemôžeme prehliadať objektívnu existenciu faktorov jazykovej komunikácie. Do súboru takýchto základných činiteľov vplyvujúcich na jazykovú diferenciaciu komunikantov v rámci toho istého národného jazyka patrí predovšetkým vek (zvyčajne sa rozlišujú tri generčné stupne) a vzdelanie (ide o rozdielny stupeň, ale aj smer vzdelania), ďalej pohlavie (rozdielnosť objektívne jestvujú medzi rečou mužov a rečou žien), sociálno-ekonomické postavenie (zaradenie do určitej spoločenskej vrstvy) a etnická príslušnosť (používanie toho istého jazyka viacerými etnikami).

Predmet sociolingvistiky sa chápe širšie aj užšie, pričom rozpätie medzi krajnými variantmi ohraničenia nespôsobuje principiálne rozdiely v ponímaní samotnej sociolingvistiky. Pre vysokoškolské filologické vzdelávanie je, predpokladáme, vhodný predmet tejto disciplíny vymedziť prostredníctvom nasledujúcich základných problémov: jazyk a kultúra, jazyková situácia (typy a dimenzie jazykovej situácie), stratifikačná a situačná variantnosť jazyka, prepínanie jazykového kódu, diglosia a bilingvizmus, tzv. hybridné jazyky, sociálne aspekty rečového správania, reč ako sociálna interakcia, štandardizácia jazyka, metódy sociolingvistického výskumu jazyka.

V rámci širšieho chápania sociolingvistiky navrhuje W. Labov ešte ďalšie problémové okruhy: kinezika a proxemika (t. j. gestikulácia, mimika, vzájomné usporiadanie účastníkov komunikácie a vzdialenosť medzi nimi), postoje k jazyku, analýza reči (z hľadiska zvukového, gramatického, slohového), slohové funkcie jazykových prejavov, vývojové zmeny v jazyku a ich príčiny (porov. Švejcer, A. D. – Nikolskij, L. B., 1983, s. 10). V kontexte našej jazykovednej tradície sa ukazujú tieto ďalšie problémové okruhy pre vymedzenie predmetu sociolingvistiky ako irelevantné. Ide totiž o problémy, ktoré v rámci štruktúry slovenskej lingvistiky riešia iné disciplíny, a to predovšetkým štylistika, resp. aj vývin jazyka a všeobecná jazykoveda.

V súčasnosti sa na slovenských vysokých školách sociolingvistika vyučuje ako samostatná disciplína, pričom obrat nastal až po r. 1989. Teda v tejto súvislosti základný problém, t. j. zaradiť – nezaradiť sociolingvistiku do učebných plánov, ako taký nejestvuje. Problematické sa však ukazuje jej postavenie v štruktúre vy-

sokoškolského filologického vzdelávania. Totiž ani na jednej vysokej škole sa sociolingvistika nevyučuje ako základná (povinná), ale len ako nepovinná, voliteľná, resp. doplnujúca disciplína. Avšak pojmy, s ktorými operuje, by jednoznačne mali patriť do inventára každého absolventa filologického odboru.

Exaktné, teoreticky i aplikovaným výskumom podložené videnie jazyka v sociálnych súvislostiach prináša potrebu rozšíriť inventár lingvistických pojmov aj vo vyučovaní jazyka na nižšom stupni vzdelávania. Na základe uvedených skutočností predpokladáme, že **súčasťou obsahu stredoškolského učiva** o materinskom jazyku by mali byť aspoň tieto sociolingvistické pojmy: *národný jazyk, stratifikácia národného jazyka, komunikačné sféry, sociálna diferenciacia jazyka, sociálne činitele jazykovej komunikácie, jazykové varianty, jazyková situácia*.

Ak si podrobnejšie všimame jednotlivé lingvistické poznatky, je samozrejmé, že aj v tzv. klasickom type filologického vzdelávania založenom na systémovom prístupe nachádzame niektoré poznatky o sociálnom charaktere fungovania jazyka. Preto sa nazdávame, že aj pokiaľ ide o stredné školy, sociolingvistické pojmy majú perspektívu prirodzene zapadnúť do sústavy teoretických poznatkov na tomto stupni vzdelávania.

LITERATÚRA

- BOSÁK, J.: *Sociolingvistická stratégia výskumu slovenčiny*. In: Sociolingvistické aspekty výskumu súčasnej slovenčiny. Sociolinguistica Slovaca 1. Zost. S. Ondrejovič – M. Šímková. Bratislava, Veda 1995, s. 17-42.
- BOSÁK, J.: *Skúmanie jazyka ako sociálno-komunikačného systému*. In: Dynamické tendencie v jazykovej komunikácii. Zost. J. Bosák. Bratislava, Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV 1990, s.75-84.
- HORECKÝ, J.: *Východiská k teórii spisovného jazyka*. In: Z teórie spisovného jazyka. Red. J. Ružička. Bratislava, Veda 1979, s. 13-22.
- HORECKÝ, J.: *Language Consciousness and Its Types*. Human Affairs, 1, 1991, s. 37-48.
- Hovorená podoba spisovnej slovenčiny. I.-II. Red. E. Paulíny. Bratislava, Slovenské jazykovedné združenie 1965, 370 s.
- ONDREJOVIČ, S.: *Sociolingvistické aspekty jazykovedného výskumu na Slovensku*. In: Sociolingvistické aspekty výskumu súčasnej slovenčiny. Sociolinguistica Slovaca 1. Zost. S. Ondrejovič – M. Šímková. Bratislava, Veda 1995, s. 9-13.
- ŠVEJČER, A. D. – NIKOLSKIJ, L. B.: *Úvod do sociolingvistiky*. Praha, Svoboda 1983, 242 s.

Sugestívnosť a emfatickosť v rečníckom prejave

ŠTEFAN HOLIČ

Príspevok skúma niektoré otázky sugestívnosti a emfatickosti v rečníckom prejave a zameriava sa hlavne na prakticko-didaktický aspekt tejto problematiky.

Kľúčové slová: Nová rétorika. Jazyková stránka rečníckeho prejavu. Sugestívnosť a emfatickosť v rečníckom prejave. Jazykové prostriedky ako stimulatory sugestívnosti a emfatickosti.

Rétorika vznikla ako umenie hovoriť a ovplyvňovať či získavať ľudí prostredníctvom hovoreného slova. Pôvodný predmet a význam rétoriky sa v mnohom zmenil. V 20. storočí rétorika ako veda a teória prakticky zanikla. V súčasnom období, a zdá sa, že čoraz viac, možno v tejto oblasti pozorovať isté dynamizujúce, hoci protirečivé javy.

Na jednej strane naďalej zaznievajú názory o celkovom úpadku kvality hovoreného slova a o „barbarstve verejného prejavu“ (Král – Rýzková, 1990, s. 49), na druhej strane počť názory že vedomie a konanie ľudí možno efektívne ovplyvňovať i dobrými rečníckymi prejavmi. Objavuje sa termín **nová rétorika** prezentujúci sa snahou formovať umenie dobre hovoriť, aby sa dosiahlo presvedčenie či iný účinok, resp. aby sa subjektívne presvedčenie stalo všeobecným. (Dubois, 1974, citované podľa Král-Rýzková, 1990, s. 49). Rétorika sa znova dostáva do služieb verejného života, najmä v oblasti politiky. Od aspirácií lepšie využívať rétoriku by však nemali ustupovať ani činitelia v iných sférach spoločenského života (školsťvo, kultúra a pod.)

Vyššie spomínané očakávania spoločenského utilitarizmu nemôže rétorika naplniť bez zvýšenia záujmu najmä o jazykovú stránku rečníckeho prejavu.

Rečnícky prejav ako žáner rečníckeho štýlu vzniká súhrou a symbiózou viacerých semiotických sústav. Primárnou z nich je jazyk v jeho zvukovej podobe (verbálna a akustická zložka rečníckeho prejavu). K sekundárnym (nonverbálnym) zložkám patrí predovšetkým mimika, gestikulácia, kinetika a kinezika, proxemika, posturika, haptika a reč očí. Terciárnu oblasť predstavujú špecifické mimorečové okolnosti správdzajúce rečnícky prejav – spôsob ustrojenia rečníka, prostredie, škála farieb ako v istom zmysle skrytá sila pri prejave, vplyv vône, celkový imidž rečníka a pod.

I keď je rečnícky prejav výsledkom racionality, emocionality a v značnej miere i intuície expedienta, pri jeho realizácii dominujúce miesto a postavenie prináleží jazykovej zložke.

Základným kritériom dobrého rečníckeho prejavu je jeho pôsobivosť, presvedčivosť, pútavosť, príťažlivosť, stupeň citového pohnutia a vnútorného vzrušenia poslucháča. Rečník to dosahuje predovšetkým špecifickými jazykovými prostriedkami – sugestívnymi, emfatickými, názornými, dramatickými, ozdobnými (Mistrík, 1987, s. 67). V našom príspevku sa zameriame najmä na fungovanie sugestívnych jazykových prostriedkov v rečníckom prejave.

Prax ukazuje, že existuje celý rad rečníckych prejavov (vedecká prednáška, referát, koreferát a pod.), kde rečník vystačí s využívaním základných jazykových prostriedkov a špecifické prostriedky by pôsobili nenáležitou, nefunkčnou a rušivou. Inak je tomu pri rečníckych prejavoch, ktoré možno označiť za klasické rétorické texty, kde špecifickým rečníckym jazykovým prostriedkom prináleží rozhodujúce postavenie a ich absencia by negatívne ovplyvnila kvalitu prejavu.

Vysokou mierou sugestívnosti v rečníckom prejave disponujú najmä nasledujúce **jazykové prostriedky**:

1. opakovanie a hromadenie jazykových prvkov
2. prirovnávanie a porovnávanie
3. gradácia
4. pauza
5. zjemňovanie a ozdobnosť

Podrobne sa nimi zaoberá J. Mistrík (Rétorika 1987, Štylistika 1989). V jeho prístupe dominuje teoreticko-metodologický aspekt, v našom príspevku sa pokúsime o zvýraznenie prakticko-didaktickej stránky uvedenej problematiky. Zámerom je prepojenie teoretických poznatkov s ich praktickým využitím pri príprave rečníckeho prejavu. Vzhľadom na limitovaný rozsah príspevku sa zameriame iba na prvé dva druhy jazykových prostriedkov. Na ilustráciu možnosti ich využitia v rečníckom prejave uvádzame pri každom z nich niekoľko modelových viet.

1. Opakovanie a hromadenie jazykových prostriedkov

Opakovaním a hromadením jazykových prvkov sa vyznačuje veľa rečníckych jazykových prostriedkov. Rečník sa musí rozhodnúť pre tie, ktoré v tom ktorom prejave pokladá za najpôsobilnejšie i vzhľadom na úroveň poslucháčov. Pre náš príspevok sme vybrali *anaforu*, *epiforu*, *tautológiu*, *dilógiu*, *pleonazmus*, *epizeuxu* a *epanados*.

Anafora – opakovanie toho istého výrazu na začiatku niekoľkých viet za sebou.

- Viem, že naše dnešné stretnutie nie je náhodné.
- Viem i o tom, kto sa najviac pričínil o jeho uskutočnenie.
- Viem, čo očakávate práve odo mňa.

Epifora – opakovanie toho istého výrazu na konci niekoľkých viet za sebou.

- Sme svedkami veľkého demokratizačného procesu.
- Zároveň sme i účastníkmi demokratizačného procesu.
- A niektorí už aj pocítili na sebe sprievodné javy spomínaného demokratizačného procesu.

Tautológia – opakovanie toho istého slova s úmyslom vyjadriť vypuklejšie jeho význam.

- Nie a nie prísť na spôsob riešenia.
- Nenašiel sa jeden jediný kto by na to prišiel.
- Vždy a vždy narazili na ten istý problém.

Dilógia – druh tautológie, v ktorej sa opakuje to isté slovo v rovnakom gramatickom tvare.

- Osud je osud.

- Múdry aj múdry ostane.
- Vysoká škola je vysoká škola.

Pleonazmus – spojenie viacerých slov s rovnakým alebo podobným významom kvôli zdôrazneniu určitej skutočnosti.

- Cesta k úspechu vedie jedine cez premyslenú, zodpovednú, serióznu prácu.
- Je to také ťažké pracovať pokojne, tvorivo, čestne?
- Treba to jasne povedať celému spoločenstvu, celému ľudstvu.

Epizeuxa – opakovanie toho istého slova v tom istom tvare za sebou.

- Nevie, nevie, či sa na to možno spoľahnúť.
- Čas, čas, čas, každému chýba čas.
- Vlast, vlast, treba si uvedomiť, čo je vlast.

Epanados – opakovanie vety v obrátenom poriadku. Prvým slovom druhej vety je posledné slovo z predchádzajúcej vety. („Spiatočná cesta“)

- V tomto roku, v roku tomto pamätnom si pripomínáme...
- Ďakujeme vám všetkým, všetkým vám ďakujeme.
- Vychovala ich jedna mater, jedna mater ich vychovala.

2. Prirovnávanie a porovnávanie

Prirovnávanie a porovnávanie J. Mistrík zaraďuje k názorným rečníckym prostriedkom (Mistrík, 1987, s. 92). V pedagogickom procese sa názornosť zabezpečuje predovšetkým mimojazykovými, na vizuálnom vneme založenými prostriedkami. V rečníckom prejave je potrebné spoliehať sa hlavne na jazykové prostriedky. Vďačným a účinným prostriedkom v tomto zmysle je najmä *metafora*, *metonymia* a *synekdocha*.

Metafora – nepriame, obrazné pomenovanie založené prenášaním významu z javu na jav na základe istej, niekedy i fiktívnej podobnosti.

- Na Bradle zádušivom sníva Milan Rastislav Štefánik svoj sen.
- Zub času už síce poznačil jeho hrob, no spomienky žijú.
- Slovo je brána, ktorou človek denne vstupuje do ulíc.

Rečník by sa mal už pri príprave prejavu vyhýbať nesprávnym, až nezmyselným prirovnaniam – **katachrézam** (*Zub času už mnoho slz vysušil.*)

Metonymia – od metafory sa líši tým, že s pôvodným významom ju spája predovšetkým vnútorná súvislosť /súvzťažnosť/.

- Musíme znova a znova čítať Štúra.
- Hrdo sa k nemu hlási i naše storočie.
- Nie je ľahké živiť sa perom.

Synekdocha – ako kvantitatívna zámena má viacero foriem. Všetky jej formy sú vhodné najmä na výrazné a nápadné modifikovanie javu.

- Jeho noha viac na milované Slovensko nevkročila.
- Celé Slovensko bolo zahalené smútkom.

- Položme ruže na jeho mohylu.

Zvláštny druh prirovnania predstavuje **antitéza a perifrása**.

Skúsený rečník nevynechá spravidla nikdy uvedené figúry zo svojho rečníckeho repertoáru.

Antitéza – je prirovnávanie protikladom, prirovnávanie na základe popretia, teda ide vlastne o záporný paralelizmus.

- Urobili sme síce jeden krok vped, ale zároveň dva kroky vzad.
- Všetci to poznáme – mnoho rečí, málo skutkov.
- Treba mať chladný rozum, ale horúce srdce.

Perifrása – opisný názov. Rečník namiesto jednoduchého výrazu použije iný, zložitejší, s vyššou mierou pôsobivosti.

- Medzi slávne slovenské mestá patrí i naše mesto pod Zoborom.
- Neďaleko sa nachádza bývalé mesto ruží – Hlohovec.
- Áno, sme krajinou v srdci Európy.

Sugestívnosť prejavu môže rečník dosahovať i používaním *oxymoronu*.

Oxymoron – sčítanie protichodných výrazov, spojenie dvoch pomenovaní, ktoré sa navzájom popierajú či vylučujú.

- Je smutné vidieť pred sebou živé mŕtvoly.
- Nejednen z vás vyzerá ako mladý stavec.
- Aj ticho je niekedy veľavravné.

3. Emfatické rečnícke prostriedky

V rečníctve zohráva dôležitú úlohu i prvok vnútorného prežívania prejavu, citové pohnutie a vzrušenie. Účastníci rečníckeho prejavu by sa mali aspoň do istej miery ocitnúť v stave **emfázy**.

Pod emfázou rozumieme citové pohnutie či vnútorné vzrušenie. Môže ísť rovnako o emfázu rečníka ako i poslucháčov. Zo strany rečníka však nemožno zabúdať na skutočnosť, že prejav vzrušenia z jeho strany pôsobí síce sugestívnejšie, ako chladný, racionálny prejav, ale k rovnako dôležitým zásadám patrí i správna réžia situácie zo strany rečníka a jeho disciplinovanosť. (Mistrík, 1987, s.84.)

Z rečníckych jazykových prostriedkov v súvislosti s emfázou uvádzame *exklamáciu, deprekáciu a rečnícku otázku*.

Exklamácia (zvolanie) – je to zo strany rečníka úmyselný prejav radosti, šťastia, smútku, odporu a pod.

- Preč s planými rečami, viac vzájomnej úcty!
- Koľko krásy a pôvabu je v našej mládeži!
- Nezabúdajme na to, že všetci sme rovnako zodpovední.

Deprekácia – zvolanie vo forme prosby a apelu najmä etického charakteru.

- Pozrime sa dnes na naše lesy!
- Všimnime si, koľko ľudí je na hranici biedy!

– Ozvime sa spoločným hlasom!

Rečnícka otázka – je to iba zdanlivo predstieraná otázka skrývajúca v sebe i odpoveď.

– Nie sme v tom vari všetci zajedno?

– Treba vinníka pomenovať a ukázať na neho prstom?

– Kto je za uvedenú situáciu zodpovedný?

Na záver by sme chceli ešte raz pripomenúť prakticko-didaktický aspekt uvedenej problematiky. Spočíva v snahe preniesť teoretické poznatky z rétoriky do praktickej roviny. Modelové vety majú poslúžiť na ilustráciu možnosti využitia niektorých jazykových rečníckych prostriedkov na dosiahnutie vyššej miery suggestívnosti a emfatickosti v konkrétnom rečníckom prejave.

LITERATÚRA

[1] FINDRA, J. – GOMBALA, E. – PLINTOVIČ, I.: *Slovník literárnovedných termínov*. Bratislava, SPN 1987.

[2] KRÁL, Ā. – RÝZKOVÁ, A.: *Základy jazykovej kultúry*. Bratislava, SPN 1990.

[3] MISTRÍK, J.: *Rétorika*. Bratislava, SPN 1987.

[4] MISTRÍK, J.: *Štylistika*. Bratislava, SPN 1989.

Vzťah štylistiky a komunikácie vo vyučovaní slovenského jazyka v základných a stredných školách

NATÁLIA IHNÁTKOVÁ

Autorka v príspevku porovnáva zblížovanie sa štylistiky a komunikácie vo vedeckej teórii a vo vyučovaní. Následne odporúča prehĺbiť, rozšíriť a systemizovať komunikatívne činnosti v učebných osnovách a učebniciach, najmä v základnej škole.

Kľúčové slová: zložky učebného predmetu, komunikatívna koncepcia vyučovania, štylistika, komunikácia, sloh, učebné osnovy, učebnice, komunikačné činnosti.

Slovenský jazyk a literatúra ako učebný predmet sa tradične člení na **tri zložky**: jazykovú (zúžene nazývanú gramatickú), slohovú a literárnu. V základnej škole je členenie na jazyk a sloh zreteľnejšie, čo sa prejavuje v ich osobitnom štruktúrovaní v učebných osnovách a učebniciach, kým v strednej škole obidve zložky splyývajú, jazykové tematické celky sú funkčne priradené k slohovým. Treba však poznamenať, že jazyková zložka ako celostný prehľad gramatického a lexikálneho systému slovenského jazyka sa objavila v učive gymnázia a stredných škôl až v súvislosti s reformou (prestavbou) školskej sústavy v r. 1976.

Táto reforma sa niesla v znamení intenzívnejšieho spojenia vyučovania so životom, súčasne so zvýšením vedeckej stránky vyučovania. Čoskoro sa však ukázalo, že vo väčšine predmetov opäť zväzvalo preexponovanie učiva teoretickými poznatkami na úkor rozvíjania činností a zručností.

Vo vyučovaní slovenského jazyka sa príklon k životu prejavil v pojme **komunikatívna koncepcia**, čo súviselo s aktuálnym pohybom v celosvetovom jazykovednom bádání. Z mnohých komunikatívnych alebo komunikačných teórií rozpracovaných v USA, Švédsku, Nemecku, bývalom ZSSR, Maďarsku atď. vzťah štylistiky a komunikácie azda najpresvedčivejšie vyplýva z teórie komunikačných postupov alebo aktov W. Schmidta, ktoré sú veľmi podobné kompozičným postupom v štylistike J. Mistrika. [1], [2]

Predchodcami štylistiky (v staroveku) boli rétorika, poetika a dialogika, a tak ako ďalší prejav užšieho vzťahu teoretickej štylistiky a komunikácie možno chápať rozšírenie systému slohových postupov o dialogický slohový postup, podobne ako rozšírenie jazykových štýlov o esejistický štýl. [3] Najnovšie jazykové príručky čoraz viac spájajú **terminológiu štylistiky a komunikácie** čiže dorozumievania. V Encyklopédii jazykovedy je štylistika definovaná ako náuka o funkčnom využívaní výrazových prostriedkov pri dorozumívaní, ako jeden zo štýlotvorných činiteľov je uvedená komunikačná situácia a prostredie (teda nie štýlotvorná situácia), pri hesle komunikačný postup je odkaz na heslo slohový postup, pri hesle slohový útvar je odkaz na heslo komunikát. [4]

Z členenia učebného predmetu na tri zložky je zrejme, že štylistika a komunikácia sa v škole môže uplatniť najlepšie na hodinách slohu. Preto sme predpokladali, že pri tvorbe komunikatívnej koncepcie v 70. rokoch sa v základnej škole zvýši počet hodín (určený učebnými osnovami) na slohovú zložku, t. j., že nebude len jednotretinová vo vzťahu ku gramatickej (jazykovej) zložke, ale aspoň rovnocenná, ak nie v niektorých ročníkoch vyššia. Situácia sa však nezmenila ani v inovovaných učebných osnovách slovenského jazyka a literatúry pre 5.-8. ročník (1995).

Ukázali sa isté paradoxy. Učitelia ZŠ chcú viacej hodín slohu, ale na druhej strane hovoria, že nevedia učiť sloh a žiadajú si viacej príručiek s námetmi tvorivých cvičení. Stretnutia s nimi na seminároch, ale najmä ich príspevky v časopise Slovenský jazyk a literatúra v škole (SJLŠ) a najnovšie aj písomné práce na 1. kvalifikačnú skúšku presvedčajú o tom, že učitelia vedia tvorivo aplikovať do vzdelávacieho procesu prvky dramatickej výchovy (tvorivej dramatiky), jazykových hier, brainstormingu a ďalších tvorivých činností. Je však nevyhnutné, aby sa tieto **komunikačné činnosti** dostali do učebníc a cvičebníc (zrejme to tak bude v nových pripravovaných učebniciach pre ZŠ). Okrem najnovších príkladov z kvalifikačných prác učiteľov, ktoré majú byť postupne publikované v SJLŠ, sú známe aj staršie príklady i teórie komunikatívneho prístupu nielen vo vyučovaní slohu, ale aj gramatiky, morfológie a syntaxe. [5]

V gymnáziu a stredných školách tvorba novej koncepcie vyučovania slovenského jazyka v 70. rokoch cielene vychádzala zo vzťahu **slohový postup – funk-**

čný jazykový štýl – komunikatívna situácia. Táto didaktická integrácia štylistiky a komunikácie sa v aplikácii do učebných osnov prejavila ako osobitné štruktúrovanie komunikatívnych činností v každom tematickom celku a v prevahe slohovo-komunikatívnych tematických celkov. Po prvý raz sú **v osnovách a učebniciach** gymnázia zaradené tematické celky vychádzajúce z teórie informácie, komunikácie a rétoriky: *Úvod do metód štúdia* (racionálne získavanie a záznam informácií), *Informácia a komunikácia* a *Základy rétoriky – rečnícky výcvik*. Tematické celky z jazykovej zložky, ktoré obsahujú (po prvý raz od 50. rokov) systémový prehľad všetkých jazykových rovín, sú tiež komunikatívne zacielené a integrované (napr. *Zvuková a grafická stránka jazyka*) a funkčne priradené k slohovým celkom. [6]

Nielen pod vplyvom nových vedných disciplín, ktoré hraničia s jazykovedou a komunikáciou (psycholingvistika, sociálna lingvistika, informatika, psychológia tvorivosti a i.), ale aj pod vplyvom komunikatívneho vyučovania cudzích jazykov boli do učebníc pre stredné školy zaradené ukážky dialógov a úlohy, námety na tvorbu dialógov a na tvorivé spracovanie komunikatívnych situácií, jazykové hry, transformácie textov, úlohy na tvorbu umeleckých, publicistických a rečníckych textov, ako aj rozpracovaná metodika rozvíjania kultúry a techniky prednesu hovoreného prejavu.

Možno konštatovať, že väčšina tvorivých komunikačných činností s jazykom a textom, ktoré k nám v súčasnosti prichádzajú zo zahraničia, sa už nachádza v stredoškolských učebniciach. [7] Bude potrebné posilniť ich aj v učebniciach základnej školy. Pripravované učebnice pre 2. ročník ZŠ a pre 5. ročník ZŠ ukazujú seriózny prístup k splneniu tejto požiadavky. [8] Ďalším pokusom je návrh novej učebnice pre prímu až kvartu gymnázia s osemročným štúdiom a súbor separátnych cvičebníc členených podľa tematických celkov alebo tém.

Záverom. Pred nami je úloha dôslednejšie a systémovejšie aplikovať poznatky a postupy praktickej štylistiky a komunikácie vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry v písanej i hovorenej forme na všetkých stupňoch škôl, aby potom rozličné nadstavbové manažérske kurzy mohli komunikčnú spôsobilosť (vrátane pravopisu) absolventov základných a stredných škôl len dopĺňať a rozvíjať, nemuseli školské vyučovanie nahrádzať. [9]

LITERATÚRA

- [1] PRŮCHA, J.: *Psycholingvistické aspekty modernizácie vyučovania materinského jazyka*. In: K modernizácii vyučovania slovenského jazyka. Red. N. Ihnátková. Bratislava, SPN 1980, s. 100-131.
- [2] HORECKÝ, J.: *Jazyk v medziľudskej komunikácii*. In: K modernizácii vyučovania slovenského jazyka. Red. N. Ihnátková. Bratislava, SPN 1980, s. 11-20.
- [3] MISTRÍK, J.: *Štylistika*. 1. vyd. Bratislava, SPN 1985.
- [4] Encyklopédia jazykovedy. Red. J. Mistrík. Bratislava, Obzor 1993.
- [5] KESSELOVÁ, J.: *Komunikatívny princíp vo vyučovaní sloviens*. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 40, 1993/94, s. 106-110.

- MIKO, F.: *Súčasná jazykoveda a možnosti modernizácie jazykového vyučovania*. In: K modernizácii vyučovania slovenského jazyka. Bratislava, SPN 1980, s. 36-82.
- [6] IHNÁTKOVÁ, N.: *Nová koncepcia vyučovania slovenského jazyka*. In: K modernizácii vyučovania slovenského jazyka. Bratislava, SPN 1980, s. 155-196.
- [7] IHNÁTKOVÁ, N. – BAJZÍKOVÁ, E. – KRÁLIK, L.: *Slovenský jazyk pre 1.-2. ročník SŠ*. 6. vyd. Bratislava, SPN 1994.
- IHNÁTKOVÁ, N. – BAJZÍKOVÁ, E. – HORECKÝ, J.: *Slovenský jazyk pre 3.-4. ročník SŠ*. 4. preprac. a doplnené vyd. Bratislava, SPN 1994.
- [8] BAKALOVÁ, V. – KRAJČOVIČOVÁ, J. – BUJALKA, A.: *Slovenský jazyk pre 2. ročník ZŠ*. Bratislava, Litera 1997.
- TIBENSKÁ, E. a kol.: *Slovenský jazyk pre 5. ročník ZŠ*. 1. diel. Bratislava, Orbis Pictus Istoropolitana 1997.
- [9] Príručná kniha o komunikácii (preklad z angličtiny). Bratislava, City University 1991.

O komunikačných funkciách výpovedi v hodinách českého jazyka a slohu na 1. stupni základní školy

IVANA KOLÁŘOVÁ

Príspevek poukazuje na niektoré konkrétne možnosti aplikácie teórie o komunikačných funkciách výpovedi ve slohové a jazykové výuce na základní škole. Opíráme se zde především o výsledky diplomové práce posluchačky studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ L. Lánské, která vznikla ve spolupráci s autorkou příspěvku, stejně jako ona však přihlížíme i ke zpracování uvedené tematiky v některých stávajících učebnicích českého jazyka pro 1. stupeň základní školy.

Klíčová slova: jazyková výuka, skladba, sloh, druhy vět, oznámení, otázka, rozkaz, přání, mluvní akt, komunikační funkce, text, učebnice, zpracování.

V souvislosti s výukou jazykovou a slohovou se několikrát objevila otázka, zda by bylo možné na 1. stupni základní školy v českém jazyce k látce o druzích vět (tj. o větách oznamovacích, tázacích, rozkazovacích a přacích) přiřadit také problematiku **komunikačních aktů** (komunikačních funkcí výpovedí). Tento návrh zazněl 15. 1. 1997 na pracovním semináři ke školské lingvistické terminologii, pořádaném Filozofickou fakultou Karlovy univerzity v Praze.

Vyslovila jej jedna z autorek učebnic českého jazyka pro 1. stupeň základní školy E. Hájková, srov. [1], [2]. Právě zpracování příslušných kapitol v těchto učebnicích a zkušenosti učitelů z práce s nimi dokazují, že taková možnost není nereálná a že návrh E. Hájkové má své opodstatnění. O tom by mohly současně svědčit i výsledky diplomové práce posluchačky studia učitelství pro 1. stupeň

ZŠ Lenky Lánské [4] (školitelkou byla autorka tohoto příspěvku). Právě její závěry bychom v tomto příspěvku chtěli prezentovat.

Vzhledem k názvu tématu jsme nejdříve považovali diplomovou práci zčásti za experiment neboť jsme předpokládali, že L. Lánská se vlastně pokusí ve vybraných třídách na 1. stupni ZŠ v rámci předmětu český jazyk vyzkoušet možnost zařazení nového učiva, přičemž by ovšem vyšla z již uplatňovaného. Nejdříve však podrobila analýze vybrané učebnice [1], [2], [3], [5], [6]. Ukázalo se, že oporu může hledat nejen v kapitolách o druzích vět podle postoje mluvčího, ale také v příslušných kapitolách slohových.

Jako podnětné pro zpracování svého úkolu označila především kapitoly *Prosba a poděkování, Omluva, Přání* z učebnice L. Zimové [6] (s. 14-21). Ukázalo se, že děti od 2. třídy jsou bez problémů schopny porozumět pojmenováním *omluva, prosba, žádost*, což jsou pojmenování komunikačních funkcí výpovědi (komunikačních aktů). Vědí tedy, že věty (s pojmem výpověď se v praxi základních a středních škol nepracuje) nemusejí být pouze oznámením, otázkou, rozkazem, přáním.

To jen potvrzuje skutečnost, že návrh E. Hájkové není nereálný; **nešlo by totiž o zařazení zcela nového učiva**, ale pouze o zdůraznění souvislosti mezi příslušnou syntaktickou tematikou vět podle postoje mluvčího a problematikou slohovou (formy společenského styku). Pak by zřejmě nebylo třeba omezovat se v jazykových hodinách pouze na interpretaci čtyř základních druhů vět, ale paralelně s nimi probírat způsoby vyjádření omluvy, žádosti, prosby apod.

Zařazení problematiky komunikativních aktů do výuky by tedy neznamenal kvantitativní rozšíření dosavadní látky českého jazyka a z něj vyplývající nebezpečí přetěžování dětí na 1. stupni. Pouze by šlo o to lépe využít dosavadní látku z této oblasti zpracovanou v učebnicích. Přitom by, jak dokázala posluchačka L. Lánská, bylo možné vyjít i z textů literárních, ve kterých se objevuje přímá řeč; děti mohou zkoušet interpretovat funkce jednotlivých výpovědí prostřednictvím doplňování příslušných sloves do uvozovacích vět (aniž vědí, co je věta uvozovací a přímá řeč, a aniž znají pojem komunikační funkce výpovědi).

Za podnětné považovala diplomantka též kapitoly v učebnicích [1], [2]. Zaměřila se na cvičení v nichž děti tvoří otázky k příslušným odpovědím a naopak a tvoří rozmluvy z předem zadaných slov. V [1] na s. 17 jsou cvičení, jejichž úkoly jsou formulovány: *Není otázka jako otázka* (děti si uvědomují rozdíl mezi otázkami zjišťovacími a doplňovacími), na s. 21 – *K otázce patří odpověď*. Na s. 25 je zadán úkol vyprávět podle obrázků a tvořit různé druhy vět vyjadřující, o čem si lidé pravděpodobně povídají.

Kromě toho je na s. 27 zařazeno cvičení, v němž si děti mají uvědomit, jakým způsobem je vhodné mluvit např. s kamarádem, s učitelkou – mají se totiž rozhodnout, který z následující rozkazů: *Sedni! Posadte se prosím! Pojď si sednout!* se nejlépe hodí k obrázku školní třídy, k obrázku, na kterém děti cvičí psa, nebo

k obrázku, na němž si povídá několik stejně starých dětí. Děti si zde vlastně osvojují základy komunikační kompetence. Tohoto cvičení L. Lánská využila i v diplomové práci, když ověřovala, zda jsou děti schopny odlišit výzvy různé naléhavosti, srov.: *Sednout! Tak si sedni. Půjč mi tu knihu. Můžeš už jít domů*. Konstatovala, že děti většinou prokázaly schopnost výpovědi správně pochopit.

Cvičení v existujících učebnicích se stala posluchače východiskem pro tvorbu cvičení vlastních. Nejdříve se zaměřila na doplňování sloves do uvozovacích vět. Následovala práce s úkoly, v nichž L. Lánská zvolila opačný postup – děti dostaly věty uvozovací, ke kterým měly doplňovat přímou řeč, např.: *Otec mi oznámil: mě varoval:*; Konstatovala, že většina dětí pochopila, co se po nich chtělo, pouze některé tvořily nepřímou řeč. Její výsledky tedy dokázaly, že obavy z přílišné náročnosti této problematiky pro děti na 1. stupni zřejmě nemají opodstatnění, a mohly jen podpořit citovaný názor E. Hájkové. Stejně tak jim nedělalo problémy např. přiřadit k odpovědi správnou otázku.

L. Lánská se v průběhu své souvislé praxe pokusila aplikovat problematiku komunikačních funkcí výpovědi i u dětí ve 3. a 4. třídě, kde si děti příslušné vědomosti spíše opakovaly a rozšiřovaly. Zde vyšla z úkolů, ve kterých děti mají např. poznat, že věta *Pojďte se posadit. Klidně si to vezmi* nejsou rozkazem, ale dovolením, věty *Promiňte. Omluvte mě* jsou omluvy, nikoli rozkazy. Zpočátku měly děti tendenci určovat y každou větu, v níž se objevilo sloveso v rozkazovacím způsobu, jako rozkaz, např. i věty: *Manka mu poradila: „Zajdi do Jičina. Porozhlídni se a poptej se. Pak přijdeš té věci na kloubek*. Ovšem po krátkém připomenutí L. Lánské, že existuje např. i rada, omluva apod. jim rozlišení rozkazů a těchto funkcí nedělalo potíže.

Opět se tedy projevoval úskalí omezování se na pouhé čtyři druhy vět (oznámení, otázka, rozkaz, přání) a jejich „mechanické“ určování podle slovesného tvaru, popř. podle intonace bez přihlížení ke skutečnému významu věty (resp. výpovědi).

Literárních hodin využila posluchačka i ve vyšších ročnících, kdy děti **tvořily dialog k obrázkům z oblíbených pohádek**. Šlo tedy o tentýž typ úkolu, který využila již ve 2. třídě. Ve 3. a 4. třídě však předpokládala práci samostatnou a tvoření delších dialogů. V diplomové práci uvádí příklad různých dialogů tvořených k obrázku z oblíbené pohádky *O pejskovi a kočičce* (obrázek: pejsek a kočička spolu rozmlouvají, pejsek má roztržené kalhoty).

Pro ilustraci zde uvedeme příklady dialogů, které děti vytvořily:

Pejsek

1. „*Jé, kočičko, já jsem si roztrhl kalhoty.*

Kdo mi je spraví?“

Kočička

„*Já ti je zašiji. Ale čím?*

Pejsek

2. „Podívej, kočička, jak jsem si natrhl kalhotky.“

Kočička

„Och, to je zlé, pojď domů, já ti to zašiji.“

Projevilo se tedy, že děti pohádku dobře znají. Jen v jednom případě se objevil dialog, který nevycházel z obsahu pohádky. Pro L. Lánskou bylo však důležité, že děti většinou pochopily, že mají tvořit přímou řeč.

kočička: „*Pejsku, co jsi dělal?*“ pejsek: „*Lezl jsem po stromech?*“

Dále ovšem L. Lánská přistoupila k úkolu poměrně náročnému – snažila se dovést děti až k tomu, aby skutečně komunikační funkce výpovědi pojmenovávaly. Nejdříve se snažila pomáhat jim pomocí otázek: *Proč maminka říká, že má v pokoji nepořádek? Proč mu říká, že si měl uklidit už dávno?* apod. Později se dokonce snažila dětem ve 4. ročníku vysvětlit pojem „komunikační funkce“. Ačkoli bychom předpokládali, že s tímto typem úkolů neuspěje, neměla posluchačka větší problémy. Začala tím, že dětem předložila výpovědi a konkrétní názvy komunikačních funkcí, např.:

Tak už se posad'te. povel

Smíte se posadit. vybidnutí

Sednout. rozkaz

Pojd'te se posadit. dovolení

Jinak však konstatovala, že ve 4. třídě děti většinou pochopily, co je to komunikační funkce, a po několika hodinách je byly schopné i samostatně pojmenovávat.

L. Lánská sama konstatovala, že děti dosáhly slušných výsledků, práce je bavila. Opět se tedy ukázalo, že možnost zařazení této problematiky do výuky skutečně není nereálná.

Názor E. Hájkové můžeme podpořit z několika důvodů: učivo o **komunikačních aktech** souvisí s rozvojem komunikačních schopností dětí: učí se, jak se chovat a jak mluvit, když se potřebují k něčemu vyjádřit v různých situacích. Tak se **výrazně uplatní komunikativní zřetel ve výuce**. Děti by zde mohly výrazněji uplatnit svou tvořivost, své přirozené komunikační zkušenosti. Domníváme se, že zařazením této problematiky by rozhodně neutrpěla prestiž češtiny jako vyučovacího předmětu, naopak by se mohla zvýšit její oblíbenost.

LITERATURA

- [1] HÁJKOVÁ, E. – VILDOVÁ, H.: *Český jazyk*. Učebnice pro druhý ročník ZŠ. 1.-4. díl. Praha, SPN – Scientia, 1992-1994.
- [2] HÁJKOVÁ, E. – PIŠLOVÁ, S. – VILDOVÁ, H.: *Český jazyk pro 2. – 4. ročník základní školy*. Praha, JINAN 19931994.
- [3] JELÍNEK, J. – DVOŘÁKOVÁ, Z., KLEMENT, B. – STYBLÍK, V1.: *Český jazyk pro 2.-4.ročník základních škol*. Praha, SPN 1985.
- [4] LÁNSKÁ, L.: *Možnosti aplikace teorie komunikačních funkcí výpovědi ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ* (diplomová práce). Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta UJEP, 1994.
- [5] ZIMOVÁ, L.: *Český jazyk v sešitech pro 1. stupeň základní školy*. Skladba. Praha, Fortuna 1992.
- [6] ZIMOVÁ, L.: *Český jazyk v sešitech pro 1. stupeň základní školy*. Sloh. Praha, Fortuna 1992.