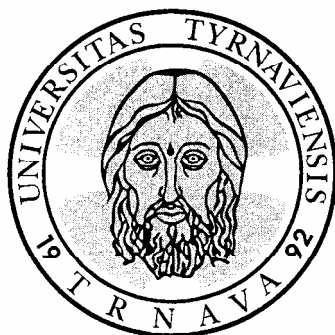


ACTA

FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITATIS TYRNAVENSIS



Séria D
VEDY O VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ

Trnava
2008

**Zborník Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity
Séria D – VEDY O VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ**

Hlavný redaktor:

doc. RNDr. Pavol Híc, CSc.

Zostavovateľ:

prof. PhDr. Ľubomír Held, CSc.

Redakčná rada:

prof. PhDr. Ľubomír Held, CSc. (predseda redakčnej rady)

prof. PhDr. Ladislav Požár, CSc.

prof. PhDr. Branislav Pupala, CSc.

prof. PhDr. Martin Žilínek, CSc.

doc. PhDr. Jozef Kapucian, CSc.

PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD.

Recenzenti:

prof. PhDr. Ľubomír Held, CSc.

prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.

PaedDr. Jana Palenčárová, PhD.

Kontakt:

Pedagogická fakulta TU

Oddelenie pre vedu, výskum a zahraničné styky

Priemyselná 4, P.O. Box 9

SK-918 43 TRNAVA

tel.: 033 / 55 16 047, e-mail: lheld@truni.sk

ISBN 978-80-8082-252-1

OBSAH

I. PÔVODNÉ VÝSKUMNÉ PRÁCE

FANČOVIČOVÁ, J.

Využitie web-stránky so zameraním na zdravú výživu na hodinách prírodopisu 5

KAŠČÁK, O.

Význam výročných a situačných rituálov v školskom prostredí 12

II. TEORETICKÉ A ODBORNÉ ŠTÚDIE

MAGULOVÁ, J.

Čitateľské stratégie (vstup do problematiky) 21

PETROVÁ, Z.

Recepcia Vygotského sociokultúrnej teórie v individualizačne orientovanej pedagogike 30

**PÔVODNÉ
VÝSKUMNÉ
PRÁCE**

VYUŽITIE WEB-STRÁNKY SO ZAMERANÍM NA ZDRAVÚ VÝŽIVU NA HODINÁCH PRÍRODOPISU

JANA FANČOVIČOVÁ

Katedra biológie, Pedagogická fakulta TU
Priemyselná 4, 918 43 Trnava

Abstract: FANČOVIČOVÁ, J.: Using web-based nutrition education on biology lesson. In: Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. D, 2008, no. 12, pp. 5 – 11.

The report deals with the possibilities of web-site for the knowledge acquisition about nutrition at primary schools. We compared traditional education with education by means of a computer, information-communication technologies.

Key words: web-site, nutrition, knowledge, intervention

Úvod

Nadobúdanie vedomostí z oblasti výživy, postoje k stravovaniu a stravovacie návyky sú dôležité pre zdravie každého človeka. V intervenciách týkajúcich sa zdravej výživy zohráva dôležitú úlohu aj médium, prostredníctvom ktorého k intervencii dochádza. Za najvýznamnejší prostriedok intervencií považuje väčšina výskumníkov počítače. Dostupná literatúra potvrdzuje, že tento spôsob vzdelávania je efektívnejší pri motivácii uskutočniť zmeny stravovacích návykov, oproti všeobecným informáciám.

Mnohí autori (napr. Kiboss et al., 2004) poukazujú na to, že využívanie počítačového programu môže byť efektívne pri zvyšovaní vedomostí (Musker et al., 1994; Man et al., 1999; Rockman et al., 2000 ex Bussière a Gluszynski, 2004), výkonu v biológii a tiež postojov k predmetu. U zúčastnených respondentov experimentu (Jantz et al., 2002) sa významne zvýšili nielen vedomosti, postoje, ale aj celkové skóre medzi pretestom a post-testom a tiež oproti kontrolnej skupine. Podľa mnohých výskumov (Brug et al., 1999. Brug et al., 2005, Skinner et al., 1999, Oenema-Brug, 2003) počítačom podporované a prispôbené vzdelávanie je omnoho efektívnejšie ako všeobecné intervencie zamerané na výživu. Je to niečo podobné ako osobné poradenstvo.

Cieľom bolo preskúmať nami vytvorenú web-stránku zameranú na výživu ako možný vzdelávací prostriedok, nástroj získavania informácií o výžive na základných školách a experimentom porovnať tradičné prijímanie poznatkov s prijímaním poznatkov multimediálnymi informačnými technológiami.

Metodika výskumu

Výskum bol realizovaný na troch základných školách, ktoré boli vybraté na základe toho či majú dostatočne vybavenú počítačovú miestnosť. Podmienkou bolo, aby škola mala minimálne polovičný počet počítačov ako žiakov. Výskum trval 2 týždne (4 vyučovacie hodiny prírodopisu v siedmom ročníku) a experimentálne aj kontrolné skupiny viedli traja učitelia vo veku 30 rokov. Výskumu sa zúčastnilo 138 žiakov vo veku 13 rokov. Celkovo 58 žiakov bolo v experimentálnej skupine a 80 žiakov v kontrolnej skupine. Priemerný počet žiakov v triede bol 23, pričom pri každom počítači sedel jeden alebo dvaja žiaci. V kontrolných skupinách sa vyučovalo tradičným spôsobom, využívali učebnice a iné materiály okrem počítačov a experimentálne skupiny používali počítače a teda pripravenú web-stránku zameranú na výživu.

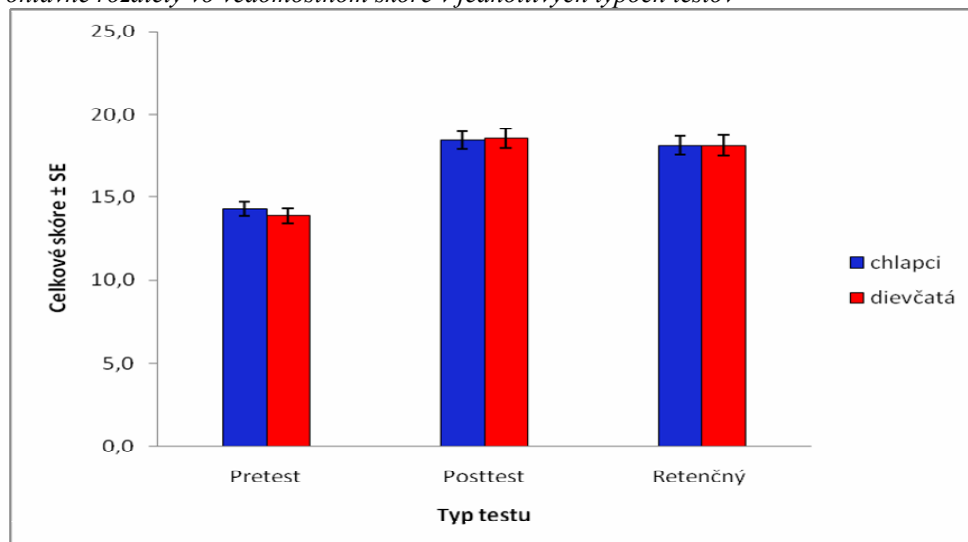
Vedomosti o výžive (závislá premenná) boli zmerané na začiatku, po intervencii a po 3 mesiacoch s tým istým dotazníkom. Vedomosti boli definované obsahom web-stránky, ktorej obsah korešpondoval s učebnými osnovami a štandardami prírodopisu. Vedomostný dotazník o výžive obsahoval 23 otázok,

s tromi možnosťami výberu odpovede, otázky s voľnou tvorbou odpovede a otázky prirad'ovacie. Zaznamenávali sme aj demografické údaje ako vek, pohlavie, bydlisko, výška a váha.

Výsledky

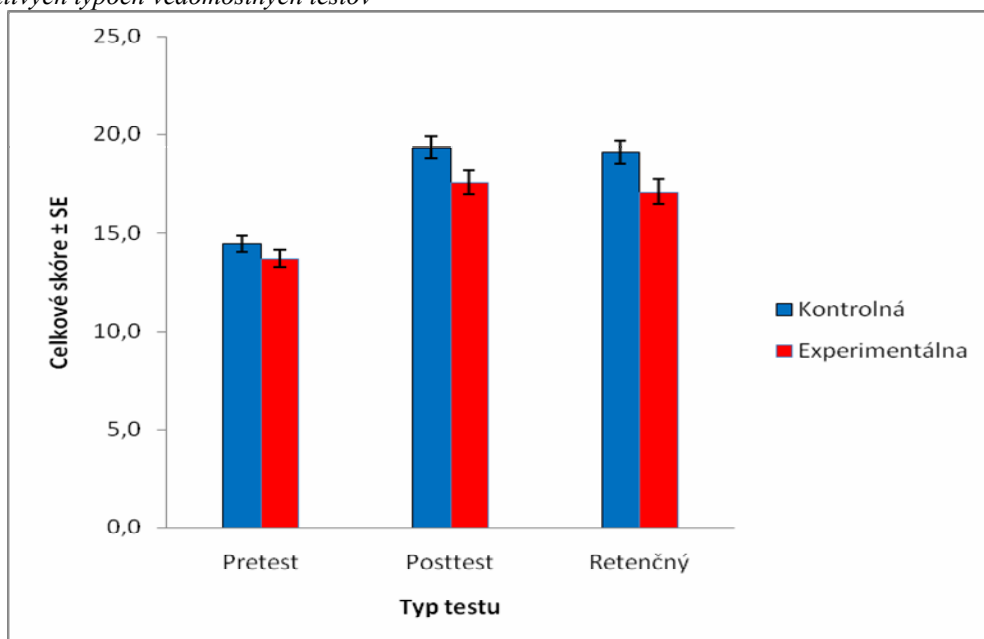
Ako vyplýva z grafu 1, pohlavné rozdiely boli medzi jednotlivými typmi testov veľmi podobné. Medzi chlapcami a dievčatami nebol štatisticky významný rozdiel vo vedomostnom skóre. Napriek tomu, že chlapci mali pozitívnejší postoj k počítačom, táto skutočnosť neovplyvnila skóre z vedomostného testu.

Graf 1 Pohlavné rozdiely vo vedomostnom skóre v jednotlivých typoch testov



Rozdiely vo vedomostnom skóre medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou však boli štatisticky významné. Z podrobnej analýzy priemerov uvedených v grafe 2 možno vidieť, že kontrolná skupina získavala v jednotlivých testoch vyššie skóre ako experimentálna skupina. Tieto výsledky sú veľmi konzistentné a týkajú sa všetkých troch typov testov.

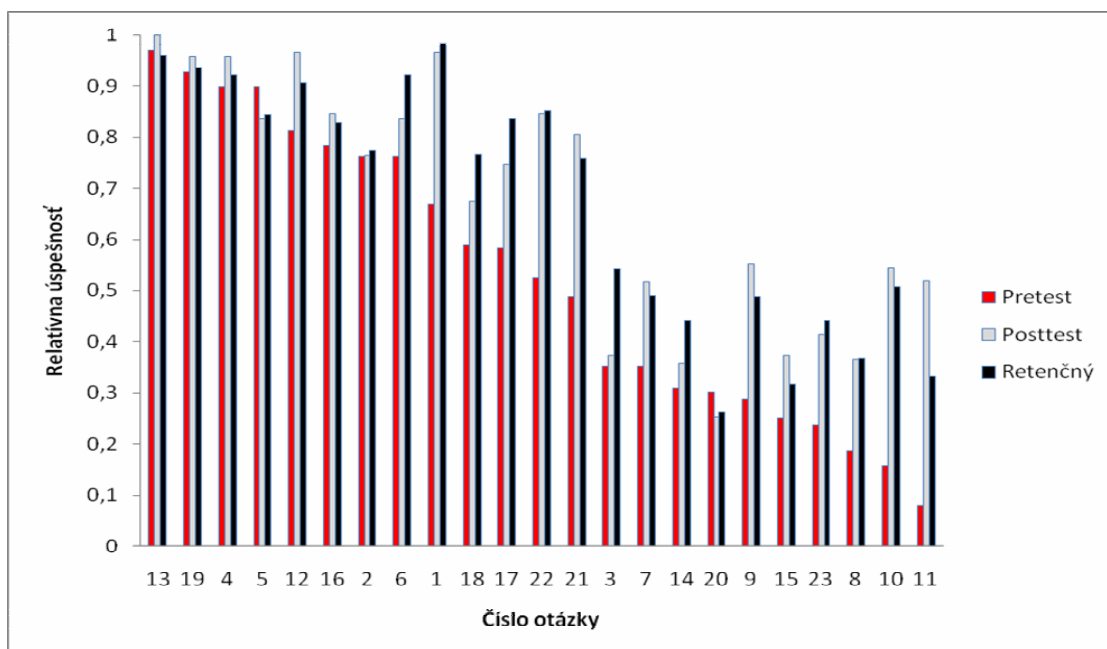
Graf 2 Rozdiely v celkovom vedomostnom skóre medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou v jednotlivých typoch vedomostných testov



Deskriptívna analýza vedomostí žiakov o zdravej výžive

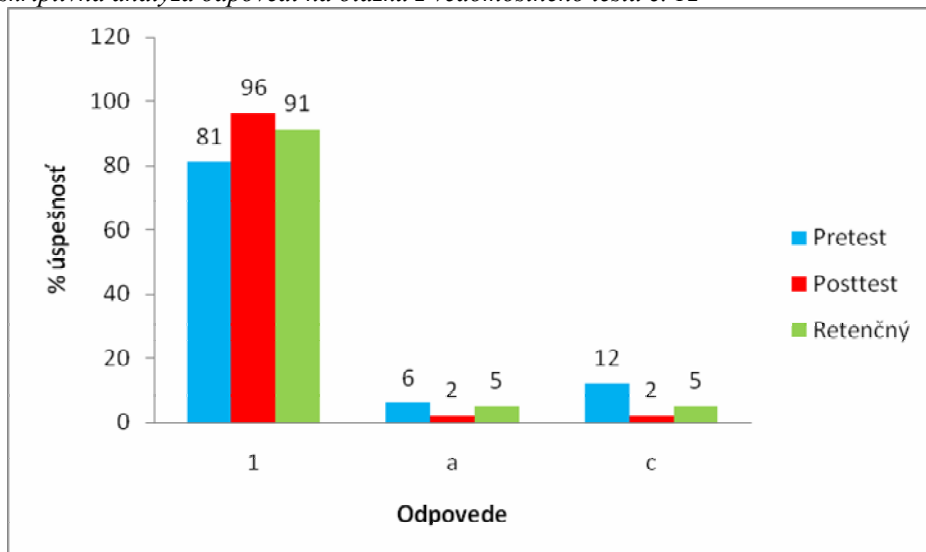
Relatívna úspešnosť žiakov v jednotlivých otázkach je uvedená v grafe 3. Žiaci mali dobré vedomosti o niektorých základných otázkach zdravej výživy, ako napr. o obsahu vitamínov v čerstvom ovocí (otázka 13), o cvičeniach posilňujúcich zdravý vývin (otázka 19), o nízkoenergetických raňajkách (otázka 4), o obsahu vápnika v potravinách (otázka 5), o príjme tekutín (otázka 12), o vyváženej strave s vysokým obsahom zeleniny a ovocia (otázka 16), pretože v týchto otázkach bola úspešnosť vyššia ako 80 %. Iné otázky boli zodpovedané na 50 – 80 %, pričom napr. otázka 2 zameraná na typy potravín podporujúcich rozvoj pevných kostí bola zodpovedaná takmer rovnako vo všetkých typoch testov. Naopak, v otázkach zameraných na obsah bielkovín (otázka 6), vody v tele človeka (otázka 1), zdravý životný štýl (otázka 18), príčiny žltacky (otázka 17), energetickú hodnotu potravín a metabolizmus (otázky 22, 21) boli zodpovedané lepšie v postteste alebo v retenčnom teste. Otázky s nižšou ako 50 % úspešnosťou v preteste, okrem otázky 20 týkajúcej sa bazálneho metabolizmu, s výrazným zlepšením v postteste, sa týkali kategorizácie cukrov (otázka 3), funkcií a zdrojov vitamínov v tele človeka (otázky 7, 14, 9), zdrojov vlákniny (otázka 15), energetického príjmu a výdaju (otázka 23) a funkcií a zdrojov bielkovín a energie (otázky 8, 10, 11).

Graf 3 Relatívna úspešnosť žiakov pri riešení vedomostných otázok o zdravej výžive. Otázky sú zoradené od najúspešnejšie po najmenej úspešne zodpovedané



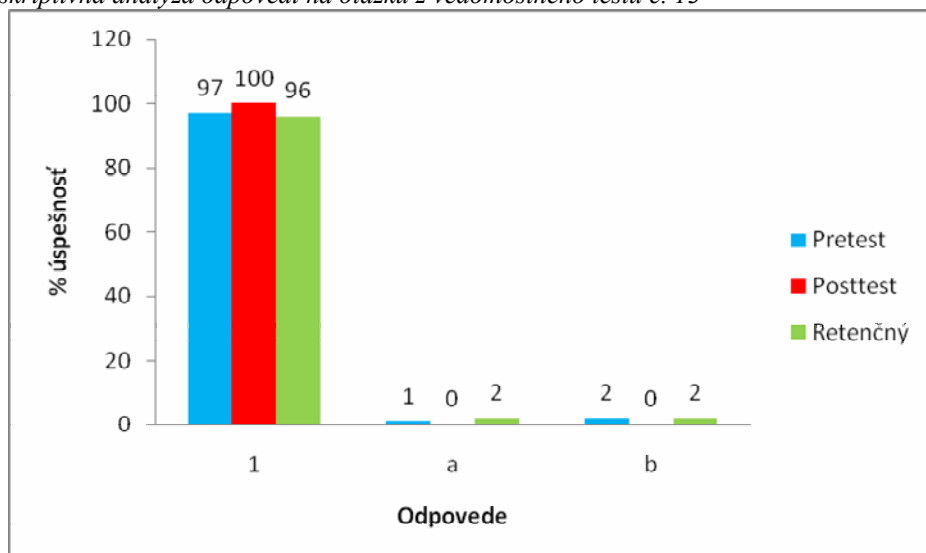
Otázka č. 12 patrila k jednej z najlepšie zodpovedaných (graf 4). Drvivá väčšina žiakov vedela, že denne treba vypiť aspoň 2 l. tekutín a nesprávne odpovede (1 alebo 4 litre) boli uvádzané zriedka. Medzi pretestom a posttestom bol 15 % - ný rozdiel v zvýšenej frekvencii správnych odpovedí.

Graf 4 Deskriptívna analýza odpovedí na otázku z vedomostného testu č. 12



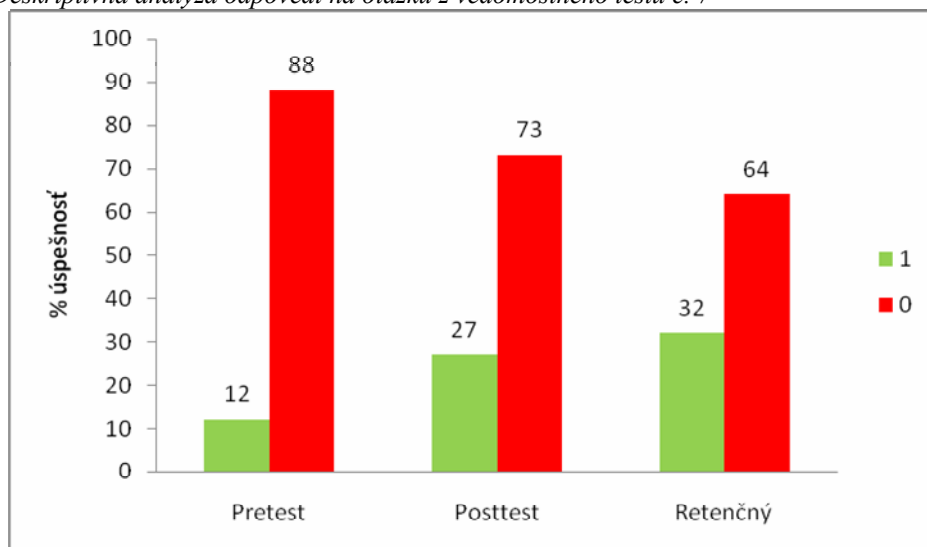
Otázka č. 13 patrila tiež k jednej z najlepšie zodpovedaných. Prakticky všetci žiaci vedeli, že čerstvé ovocie obsahuje viac vitamínov ako mrazené (možnosť a) a sterilizované (možnosť b) (graf 5).

Graf 5 Deskriptívna analýza odpovedí na otázku z vedomostného testu č. 13



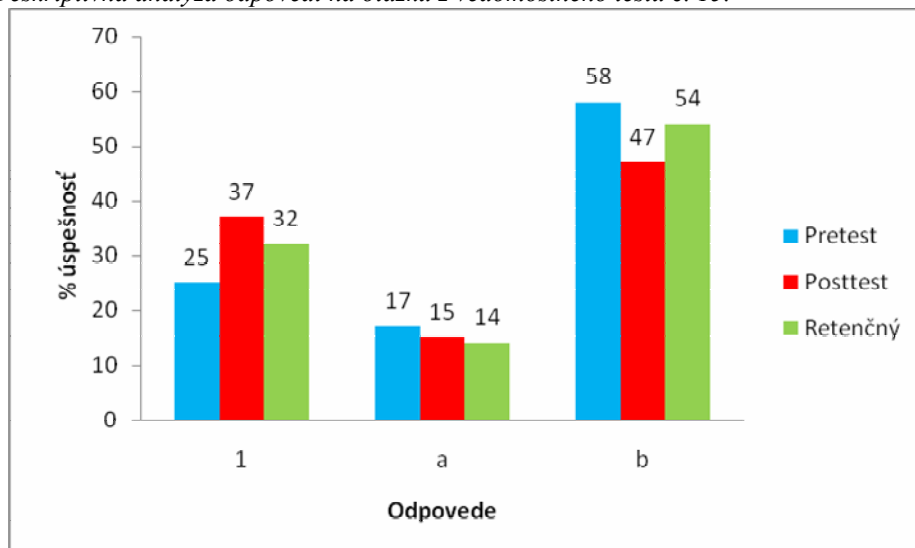
V otázke č. 7 mali žiaci priradiť vitamíny (A,B,C,D) k funkciám, ktoré majú v ľudskom organizme. Počet správnych odpovedí bol pomerne nízky, ale v ďalších testoch lineárne stúpal (graf 6).

Graf 6 Deskriptívna analýza odpovedí na otázku z vedomostného testu č. 7



Otázka č. 15 sa týkala identifikácie potravín s obsahom vlákniny. Najčastejšie boli nesprávne odpovede typu mliečne výrobky (možnosť b), potom správna odpoveď (zelenina a ovocie, možnosť a) a menej nesprávna odpoveď a (mäso). Výrazné rozdiely medzi rôznymi typmi testov som nezistila (graf 7).

Graf 7 Deskriptívna analýza odpovedí na otázku z vedomostného testu č. 15.



Diskusia

V našom výskume sme potvrdili, že použitie IKT vo vyučovaní zvyšuje vedomosti o zdravej výžive (porovnaním s pretestom), avšak tradičný prístup zvyšoval vedomosti žiakov o niečo viac. Zrejme to bolo spôsobené tým, že nové pojmy im učiteľ vysvetlil lepšie ako pri samoštúdiu zo stránky. Učiteľ pravdepodobne viac preveroval vedomosti priebežne viacerými spôsobmi. Tento fakt, mohol byť zapríčinený neinteraktívnosťou stránky a tým, že žiaci nemohli vstupovať do deja. Porovnávanie týchto výsledkov s inými prácami je zložité, pretože iných experimentálnych výskumov v tejto oblasti je málo a navyše experimentálne dizajny jednotlivých prác sa líšia. Napríklad Kreiselová (2003) nezistila rozdiel

medzi vedomosťami žiakov 9 – 11. ročných žiakov, ktorí absolvovali hodiny o zdravej výžive s podporou IKT (experimentálna skupina) a bez podpory (kontrolná skupina). V jej výskume však bola v experimentálnej skupine zahrnutá tradičná výučba spolu s IKT, pričom v našom výskume boli IKT hodiny riadené výlučne web-stránkou bez tradičného prístupu. Ďalšie výskumy sa síce týkali intervencií v oblasti zdravej výživy, ale ich dizajn sa podstatne líšil najmä tým, že boli realizované na vzorkách dospelých, zárobkovo činných respondentov. Oenema et al. (2001) zistili krátkodobé zmeny v stravovacích návykoch týkajúce sa hlavne motivácie zmeniť stravovacie návyky. V kvázi-experimentálnej práci však nezistili takmer žiaden vplyv na skonzumované množstvo potravín (Oenema et al., 2005), čo sa dá porovnať aj s našim výskumom, kde sme podobne nezistili preferencie stravy medzi pretestom, posttestom a retenčným testom. Vandelanotte et al. (2005) zistili, že po intervencii prostredníctvom počítačom vedného vzdelávania o výžive došlo k redukcii množstva skonzumovaného tuku, avšak intervencia trvala niekoľko mesiacov, čo nie je možné porovnať s našou intervenciou.

Záver

Vedomosti o zdravej výžive sa v oboch skupinách zlepšili a boli pomerne trvalé aj po troch mesiacoch. Napriek tomu, že chlapci mali pozitívnejší postoj k počítačom, táto skutočnosť neovplyvnila skóre z vedomostného testu.

Zistili sme, že tradičný prístup bol efektívnejší pri získavaní vedomostí ako vyučovanie pomocou informačno-komunikačných technológií. Z tohto dôvodu by bolo vhodné pokračovať vo výskume a testovať efektívnosť „zmiešaných“ vyučovacích hodín (t.j. pomocou IKT hodín riadených učiteľom).

Naopak preferencie stravy sa počas celého experimentu nemenili, boli konzistentné a sú ťažko meniteľné. Intervencia by mala byť zacielená na zvyšovanie nielen vedomostí o výžive, ale aj na postoje žiakov, aby si správne vybrali zdravú stravu a tak predchádzali rizikám chorôb. Takýto intervenčný program by mal byť dlhodobejší, mal by sa týkať nielen žiakov, ale aj rodičov, verejnosti a celej školy.

- IKT na vyučovaní sú vhodným motivačným doplnkom vzdelávacieho procesu a sú žiakmi vnímané vysoko pozitívne.
- Vyučovanie prostredníctvom IKT je vhodné na získavanie vedomostí a je porovnateľné s tradičným vyučovaním.

Príspevok vznikol vďaka podpore štátneho programu výskumu a vývoja Výživa a zdravie vo výchove a vzdelávaní.

Literatúra

1. BRUG, J., OENEMA, A., KROEZE, W., RAAT, H.: The internet and nutrition education: challenges and opportunities. *European Journal of Clinical Nutrition*, 2005, 59, Suppl 1, str.130-139.
2. BRUG, J., CAMPBELL, M.K., VAN ASSEMA, P.: The application and impact of computer-generated personalized nutrition education: a review of the literature. *Patient Education and Counseling*, 1999, 36, str.145-156.
3. BUSSIÈRE, P., GLUSZYNSKI, T.: The impact of computer use on reading achievement of 15-year-olds. Learning Policy Directorate, Strategic Policy and Planning Branch Human Resources and Skills Development Canada, 2004, 59s.
4. JANTZ, C., ANDERSON, J., GOULD, S. M.: Using computer-based assessments to evaluate interactive multimedia nutrition education among low-income predominantly Hispanic participants. *Journal of Nutrition Education and Behaviour*, 2002, 34, str. 252–260.
5. KIBOSS, J.K., NDIRANGU, M., WEKESA E.W.: Effectiveness of a Computer-Mediated Simulations Program in School Biology on Pupils' Learning Outcomes in Cell Theory. *Journal of Science Education and Technology*, 2004,13, č.2, str.207-213.
6. KREISEL, K.: Evaluation of a computer-based nutrition education tool. *Public Health Nutrition*, 2003, 7, č.2, str.271-277.
7. MUSKER, R., REARDON, K., HEARNE, P.: Using computers to improve performance in science. NCET, IT Works: Stimulate To Educate, NCET, 1994.

8. OENEMA, A., BRUG, J., TAN, F.: Feedback strategies to raise awareness of personal dietary intake results of a randomized controlled trial. *Preventive Medicine*. 2003, 36, str.429–439.
9. OENEMA, A., BRUG, J., LECHNER, L.: Web-based tailored nutrition education: results of a randomized controlled trial. *Health Education Research*, 2001, 16, str.647-660.
10. OENEMA, A., BRUG, J., TAN, F.: Short term impact of a web-based tailored nutrition intervention, main effects and mediators. *Annals of Behavioral Medicine*, 2005, 29, str.54-63.
11. SKINNER, C.S., CAMPBELL, M.K., RIMMER, B.K, CURRY, S., PROCHASKA, J.O: How effective is tailored print Communication? *Annals of Behavioral Medicine*, 1999, 21, str.290-298.
12. VANDELANOTTE, C., DE BOURDEAUDHUIJ, I., SALLIS, J.F., SPITTAELS, H., BRUG, J.:Efficacy of sequential or simultaneous interactive computer-tailored interventions for increasing physical activity and decreasing fat intake. *Annals of Behavioral Medicine*, 2005, 29, str.138-140.

VÝZNAM VÝROČNÝCH A SITUAČNÝCH RITUÁLOV V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

ONDREJ KAŠČÁK

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava

Abstract: KAŠČÁK, O.: Significance of anniversary and situation rituals in school milieu. In: Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. D, 2008, no. 12, pp. 12 – 19.

The study reports on research findings regarding the ethnographic analysis of anniversary and situation rituals in school milieu. The aim of the study is to identify a variety and complexity of formative processes and consequences within the bounds of ritual activity. The author's analysis of Christmas festivity and Birthday celebration in nursery school serves for this purpose.

Key words: Anniversary ritual, situation ritual, Christmas festivity, Birthday celebration, school learning, cultural minimalism

Úvod

Debata o výročných a situačných rituáloch v školách sa v našich podmienkach väčšinou zameriava na formálnu dimenziu rituálneho aktu. Učiteľky si navzájom odovzdávajú skúsenosti, ako organizovať jednotlivé slávnosti, aká je postupnosť činností a pod. Prvoradá je tak technicko-organizačná stránka rituálu. Bežne však učiteľky nezostávajú len pri nej, ale ich predstava o výročnej alebo situačnej slávnosti sa vzťahuje aj k školskému učeniu a síce najmä k jeho efektovej dimenzii. Slávnosti, ktoré takmer bezvýhradne naplňujú žiacke vystúpenia, spravidla chápu ako miesto demonštrácie žiackych kompetencií, ako miesto predvádzania už naučeného, osvojeného pred rodičovským publikom. Demonštrácie sa tak stávajú miestom legitimizácie školy, školského učenia a učiteľov. Chápanie takýchto slávností ako rámcov, až v rámci ktorých dochádza k učeniu (či formovaniu), čiže chápanie rituálov ako kontextov učebných procesov, nebýva bežné. Rituály sa chápu skôr ako zrkadlo školského učenia a nie ako jeho iniciátor či katalyzátor.

A ak sa aj náhodou vyskytnú pohľady na učebnú prínosnosť rituálu, tak sa ňou väčšinou chápe poučenie sa o povahe oslavovanej udalosti či sviatku, pochopenie jeho histórie či významnosti a pod. Súčasný etnografický výskum školy ukazuje, že takéto vnímanie je stále nedostatočné a že v rámci výročných a situačných rituálov dochádza k rôznorodým procesom učenia, učenia, ktoré však nemusí smerovať len k jeho kognitívnej orientovanosti – tak ako ho takmer bezvýhradne tematizuje pedagogika, ale smeruje aj k jeho afektívnej a sociálno-telesnej dimenzii. Na týchto úrovniach dochádza k osvojovaniu dôležitých sociálnych dispozícií, aj keď nemusia byť na prvý pohľad zrejmé, pretože nie sú učiteľkami didaktizované a vyplývajú skôr zo samotnej činnostnej povahy rituálov. To však neznamená, že sú dané formy učenia triviálne či sociálne nevýznamné. Skôr naopak.

O didaktizáciu uvedených foriem učenia v rituáloch sa pokúsili niektoré alternatívne pedagogické koncepcie (napr. R. Steiner či M. Montessori), čím však zničili jeho performatívnu a symbolickú silu a urobili z neho účelovú rutinu ničím sa nelíšiacu od tradičných školských rutín. V tradičných školách sa tento proces didaktizácie rituálov ešte naplno nerozbehol (aj keď možno badať určité pokusy – pozri Mullis, Fincher, 1996; Kaiser, 2000), čo možno považovať za pozitívum, pretože sa neredukuje spontánno-afektívna dimenzia rituálov, ktorá je dôležitá pri umocňovaní procesov sociálneho učenia.

Teoretické pozadie

Výročné a situačné rituály predstavujú ceremónie súvisiace s mimoriadnymi udalosťami v živote školy (napr. udelenie ocenenia), alebo s výročnými oslavami (výročie školy, významných osobností a pod.), alebo so sviatkami tradovanými v dominantnej kultúre (Vianoce, Veľká noc a pod.). „Slávnosť znamená... odstup od každodennosti, niečo na spôsob moratória... Cez slávnosť človek vystupuje z každodennosti a vytvára si v tejto extáze nielen nový priestor, nové spoločenstvo a nové ja, ale predovšetkým nový čas: Čas slávnosti je časom nepodliehajúcim časom. Dost' často sú slávnosti spomienkami na mýtický čas, v ktorom ‚všetko‘ začalo... a prísne sa dbá na to, aby slávnosť aj poriadne dospela ku koncu, aby sa neuviazlo vo večnosti. Oslavný rituál slúži ako *recapitulatio* raného sakrálneho diania, je *imitatio*, ktoré sprítomňuje kolektívnemu vedomiu minulosť“ (Zirfas, 2004, s. 47).

Prvé seriózne etnografické štúdie výročných rituálov na základných školách (Wulf, 2004b, Wagner-Willi, 2004) ukazujú, že výročné a situačné slávnosti špecifickým spôsobom a špecifickými formami prispievajú k budovaniu akéhosi školského spoločenstva založeného jednak na inštitucionálnej lojalite a zároveň afektívnej blízkosti. Spoločná participácia a predvádzanie v rámci rituálneho školského kontextu vedú k spontánnym pocitom spolupatričnosti, hrdosti a vzájomnej náklonnosti medzi deťmi, rodičmi a aj učiteľmi bez zjavného reflexívneho vedomia - ako to tematizuje jedna z účastníčok: „*Pri ostatných oslavách to je niekedy ani nie slávnostné, ale také, mám z toho niekedy skutočne husiu kožu, pretože to je jednoducho tak pekné. V niektorých okamihoch si pomyslím, je to jednoducho úžasné, áno, ako tá hudba alebo nálada, jedno čo. Ani si teraz nemôžem spomenúť na nejaký konkrétny prehovor alebo bod programu a v tom som si pomyslela, ó to je ale pekné*“ (Wulf, 2004b, s. 91). Dochádza teda k masovej integrácii spoločenstva aj napriek jeho vzdelanostnej, socio-ekonomickej či etnickej rôznorodosti. „Vzdelávanie rituálmi sa... menej týka osvojovania kurikulárnych obsahov a formálnych schopností (materiálne a formálne vzdelanie), ale skôr sa týka nadobúdania sociálnych kompetencií, ktoré sú na vyučovaní sprostredkované často len v obmedzenej miere, no ktoré sú nevyhnutné pre všeobecné vzdelanie mladých ľudí. V rituáloch sa deti a mládež vzdelávajú tým, že sa učia zaobchádzať s individuálnymi rozdielmi takým spôsobom, že dajú vzniknúť spoločnému vystúpeniu, ktorého performatívny proces vyprodukuje spoločenstvo“ (Wulf, 2004a, s. 9-10).

Ukazuje sa, že tradičnými prostriedkami produkujúcimi spoločenstvo a prispievajúcimi tak k silnému integračnému efektu slávností sú najmä spoločné spievanie a tancovanie, spoločné pitie alebo jedenie (spoločné občerstvenie či dokonca ochutnávka) a taktiež spoločná (spravidla medzigeneračná) participácia na špecifických manuálnych činnostiach (napr. spoločná príprava priestorov a pomôcok, pečenie medovníkov, výroba sviečok a pod.). Napr. Ch. Wulf (2004b) poukazuje pri svojej analýze situačného oslavného rituálu organizovaného pri príležitosti zaradenia jedenej základnej školy do medzinárodnej siete škôl UNESCO na význam využitia špecifických rýmovačiek a piesní. Do programu osláv zaradená rýmovaná bájka o *Levovi a myši*, ktorá bola deklamovaná spoločne prvákmi, druhákmi a tretiakmi, je integratívna nielen spoločným prednesom, ale aj po obsahovej stránke svojimi posolstvom „aj malí môžu byť užitoční“. Aj samotný obsah tak smeruje k integratívnosti spoločenstva a orientácii na vzájomné produktívne znaky. Integrujúci moment pokračuje v spoločnom spievaní zhruba dvadsiatky štvrtákov, piatakov a šiestakov piesne s názvom „*Sú tisíce dobrých časov a v jednom žijeme*“, pričom moment spoločného spievania detí viacerých vekových skupín sa spája na činnostnej úrovni aj s so spoločným hraním všetkých zúčastnených na nejaký hudobný nástroj. Integratívny moment sa ďalej intenzifikuje zaradením gospelovej pesničky „*Rock o' my soul in the bosom of Abraham*“, keď na javisku stojí a spieva takmer päťdesiatka účastníkov z radov žiakov a učiteľov kývajúc sa v rytme hudby. Aj z hľadiska, najmä zo strany rodičov, možno zaznamenať pospevovanie si a kývanie sa v rytme hudby. „Hudba a pohyb sa prenášajú na ľudí a spájajú ich. Jednej pani vedľa mňa zvlhli oči... Na okamih vznikla existenciálna prepojenosť mimo rozdielov a diferencií“ (ibid., s. 90). Zaradením gospelového kontextu sa spoločenstvo nedostáva len do stavu jednoliatosti a synchronizácie, ale taktiež „vzniká sakrálna atmosféra“ (ibid., s. 82). Zážitok spoločenstva sa formálne uzatvára a vrcholí spoločným spievaním „*Piesne zmierenia*“, ktorú iniciujú štyria učitelia a sedem žiakov na javisku. V piesni sa vyjadruje túžba po zmierení a mieri aj napriek rozdielom, nepriateľstvám a konfliktom. „Utopický charakter piesne plnej nádeje má svoje účinky. Viacerí účastníci oslavy plačú“ (ibid., s. 92). Integratívny efekt má podľa Wulfa aj ďalšia fáza oslavy priamo nasledujúca po spievaní piesne zmierenia a tou je občerstvenie, pri ktorom sa účastníci nezáväzne a voľne bavia a pri ktorom vzniká „situácia, ktorá kvôli svojej elementárnej telesnosti vedie k intenzifikácii vzťahov medzi učiteľkami a ich hosťami... vzniká neformálna dôvernosť“ (ibid., s. 84).

Situačné rituály v škole bývajú teda miestom komunitného utužovania tak na symbolickej ako aj na činnostnej úrovni. Identifikácia s komunitou sa deje naprieč generačnými skupinami (rodičia, učitelia,

deti/žiaci) a taktiež aj naprieč sociokultúrnym osobitostiam účastníkov slávnosti. Obdobný efekt spravidla mávajú aj výročné rituály. Exemplárnym príkladom môže byť adventná slávnosť na základnej škole (Wagner-Willi, 2004) alebo vianočná besiedka v jednej materskej škole zúčastnenej na našom výskume.

Vianočná besiedka

Deti sledovanej materskej školy nacvičovali program vianočnej besiedky spolu so svojimi učiteľkami niekoľko týždňov pred Vianocami. Scenár programu mali učiteľky pripravený a zaužívaný z minulých rokov. V poludňajších činnostiach využívali každý voľný čas na zopakovanie a precvičenie jednotlivých častí naplánovaného predstavenia, riekaniek, vinšov či vianočných piesní. Týždeň pred vianočnou besiedkou sa v MŠ stretli všetky deti a spolu so svojimi rodičmi pripravovali medovníky. Kuchárky deťom vopred pripravili cesto. Celý deň pritom vládla vianočná atmosféra, vyhrávali vianočné koledy, deti netrpezlivo čakali na svojich rodičov. Keď sa matky zišli v šatni, spolu s deťmi sa presunuli do jedálne. Matky si sadli spolu s deťmi ku stolíkom, kde už mali nachystané cesto a pustili sa spolu do práce. Deti vykrajovali medovníky, zdobili. Ani deti a ani rodičia neboli tematicky viazaní, takže spôsob vykrajovania a zdobenia bol voľný. Zhotovené medovníky následne zdobili stoly na vianočnej besiedke.

Už táto prípravná sekvencia je svojim uspořádáním a priebehom príznačná pre rituály sezónneho charakteru s ich integratívnymi efektmi. Spoločná medzigeneračná práca na nejakom materiáli (v našom prípade medovníkoch), ktorá vedie ku komunitne žiadaným a využiteľným výsledkom (zdobenie medovníkov, dekorovanie stolov, jedenie medovníkov), predstavuje kultúrne overený prostriedok skupinovej integrácie. Pritom platí téza Ch. Wulfa (2004a, s. 10), že pri tvorbe spoločenstva je telesná performácia dôležitejšia ako „kognitívne učenie“: „Vzdelávanie rituálom znamená utváranie sociálnych kompetencií ukotvených v praktickom vedení tela“. Spoločná práca na medovníkoch sa pritom deje vo vianočnej atmosfére navodzovanej hudobným sprievodom. Atmosféra je teda sakrálna. Obdobné charakteristiky zaznamenala aj M. Wagner-Williová (2004), keď súčasťou ňou sledovanej adventnej slávnosti v ZŠ bola spoločná výroba sviečok v zatemnenej miestnosti, kde svetlo sviečok vytváralo atmosféru sakrality Vianoc. „Spoločná, osobami s rozličným náboženským a kultúrnym pôvodom vyhľadávaná výroba sviečok na adventnú slávnosť sa javí ako transrituálna prax, v ktorej sa demonštrujú podstatné estetické praktiky tvorby spoločenstva: navzájom zosúladený pohyb tiel v priestore, kolektívna orientácia na elementárnu materiálnosť, navzájom zosúladené konanie so zreteľom na výrobu elementárneho symbolického predmetu kultúry“ (ibid., s. 124). Táto výstižná charakteristika platí aj pre spoločnú výrobu medovníkov, ktoré tvoria taktiež elementárny symbolický predmet kultúry Vianoc. Performatívna telesná dimenzia je tu však ešte zvýraznená možnosťou ochutnávania či už prísad alebo finálnych výrobkov. Je tu teda priestor pre spoločné jedenie ako špecifickú zlučujúcu rituálnu aktivitu. „Spoločné jedenie má... tradične funkciu zospoločenšenia – chápaného ako naviazanie na a zároveň podriadenie sa spoločenstvu...“ (Audehm, 2007, s. 26-27).

V čase konania Vianočnej besiedky prebiehali relevantné ritualizácie v triedach detí jednotlivých vekových skupín. Pozorovaná trieda bola presvetlená sviecami a vyzdobená vianočnými dekoráciami. Krátko pred začiatkom sa začali rodičia schádzať v šatni, kde čakali, kedy budú deti pripravené. Čas si krátili prezeraním nástenky s výstavkou, ktorú pre ne nachystali učiteľky alebo komunikáciou s inými rodičmi. Deti poupratovali hračky, s ktorými sa hrali a vykukali z triedy, či už sú tu ich rodičia. Novosť momentu a odtrhnutosť oslavy od každodenného života vyjadruje orientácia detí a dospelých na zmenu vzhľadu detí. Unikátnosť situácie si vyžaduje osobnostnú transformáciu. Nové deti vstupujú do nového, sakrálneho sveta oslavy. Performatívnym vyjadrením tohto tlaku na zmenu je prezliekanie sa: „Moja maminka tu ešte nie je, ona mi má priniesť novú sukňu...“; „Zdvihni si pančušky vyššie. Lucka, pod' sem, upravím ti vlásy. Janka, maminka ti priniesla sukienku, pod' prezlečiem ťa...“ Prezliekanie sa odohráva mimo sakrálnej atmosféry pripravenej triedy – v šatni. Priestor oslavy nesmie byť „znečisťovaný“ neupravenosťou, hlučnosťou a každodennosťou. V špecifickej prípravnej zóne sa deje aj nasledovné: Učiteľka si zavolala všetky deti a spolu si zopakovali ešte vianočný vinš, ktorý robil deťom najväčšie problémy. Daná zóna je špecifická tým, že pri deklamovaní vinša nie je žiaduca prítomnosť rodičov (ktorým bude daný vinš prednesený v rámci samotného vystúpenia). Preto musia deti vstúpiť do triedy, no nie do posvätej zóny javiska, ale nácvik sa deje mimo neho. Potom deti nastúpia a učiteľka pozýva rodičov do triedy.

„Nech sa páči milí rodičia, deťúrence sa už na vás tešia.“ Rodičia si posadali do polkruhu ku stolíkom na stoličky, ktoré im učiteľky vopred nachystali. Na stolíkoch svietila malá svieca a na tanieroch boli uložené vyzdobené medovníky, ktoré piekli deti so svojimi rodičmi. Rodičia tak vstupujú do kontextu, ktorého sakralita je umocňovaná svetlom sviec, čiastočným zatemnením miestnosti a symbolikou

medovníkov, ktoré navyiac dávajú do chodu „somatickú pamäť“ účastníkov, čiže rozpomínajú ich na chvíle spoločnej výroby.

„Milí rodičia, my vás tu všetkých pekne vítame, sme radi, že ste prijali naše pozvanie. My sme si pre vás pripravili krátky program, ktorým by sme vás chceli potešiť. Chcem sa vopred ospravedlniť za menšie chybičky a nedostatky, nakoľko sa za posledné dni zvýšila chorobnosť našich detí. Na stoloch máte pripravené občerstvenie, ktoré pre vás pripravili vaše deti, nechajte si chutiť a všetkým vám prajem príjemný zážitok.“ Uvítanie alebo pozdrav predstavuje jednu zo základných ritualizácií ohraničujúcich začiatok špecifického sociálneho vzťahu. E. Goffman (1974, s. 118) hovorí v tejto súvislosti o „rituálnych zátvorkách mnohosti spoločných aktivít – takpovediac interpunkčných znamienkach.“ Sviatočné uvítanie tak predstavuje „začiatok periódy vystupňovaného kontaktu“ (ibid., s. 128).

Učiteľka sa zaradila k deťom a hlavou na ne kývla. To bolo znamenie začiatku ich predstavenia. Deti sa uklonili a spolu zarecitovali báseň o zime: „Ludia kupujú vianočné stromčeky, nimi vyzdobia svoje domčeky. Vianoce sú blízko nás, vítame ich: Podťe, medzi nás! Už je tu ten krásny čas, keď všetci sú blízko nás. Vianoce má každý rád, nech sú tu zas a zas.“ Kľúčovou symbolickou hodnotou básničky je vzájomná blízkosť, ktorá predstavuje základný predpoklad komunitnej spolupatričnosti.

Program vyplňajú aj ďalšie naučené básne, ako napr. „Pani Zima“: „Na zemi sa vločky spoja, do prikrývky, do závoja. Vločky pekne padajú a rady sa zahrajú. A keď prišiel sneh i mráz, ozval sa aj Dedo Mráz. Zima prišla zas, už je tu ten krásny čas.“; alebo „Vianoce“: „O chvíľu sú Vianoce, vonku sa sneh ligoce. Každý sa raduje a darčeky kupuje. Tak vám želáme veľa zdravia, v srdci lásky, potešenia.“ Je zaujímavé, že z obsahového a symbolického hľadiska nachádzame v týchto básničkách prevažne sekulárne integratívny a nie sakrálny moment. Obdobnú skutočnosť zaznamenala pri adventnej slávnosti v ZŠ aj Wagner-Williová (2004, s. 114), keď konštatuje, že spievané pesničky „transponujú ani nie tak kresťanskú religiozitu ako skôr kultúrne praxe imaginárne spojené s časom adventu a Vianoc... Ide tak o obdarovávanie, ...o studené ročné obdobie (sneh) atmosféricky spájané s Vianocami, a o zelenú jedličku.“ Aj v našom prípade sa v použitých básničkách hovorí výhradne o stromčekoch, krásnom čase, vločkách, snehu a mraze, o kupovaní darčiekov a ďalších profánnych záležitostiach. Zjavná je sekularizácia Vianoc¹, ktoré si však zachovávajú silný symbolický (komunitný) význam a aj intenzívne symbolicky pôsobia na zúčastnené subjekty. Preto možno predsa len hovoriť o určitom stupni sakrality. Ako hovoria Wulf, Macha a Liebau (2004) síce tu nejde o skúsenosť veľkej náboženskej transcencie, ale ide o skúsenosť transcencie strednej úrovne, ktorú možno zaradiť do oblasti „pozemskej religiozity“ resp. „profánnnej sakrality“.

Redukcia kresťanskej symboliky súvisí do určitej miery aj s profánnym charakterom školskej inštitúcie a s jej integračnými snahami. Integrácia heterogénnej školskej klientely si vyžaduje redukciu symboliky typickej len pre určitú časť klientely a výstavbu diskurzu na obsahoch, ktoré sú predmetom všeobecného konsenzu.

Po recitačnej fáze sa deti spolu s učiteľkami presunuli do spálne, kde sa išli pripraviť na ďalšie predstavenie. Druhá učiteľka využila priestor na rozhovor s rodičmi, pričom sa ich spýtala, ako sa im program zatiaľ páčil. Potom uviedla ďalšie predstavenie: „Teraz vám deti zahrajú krátke predstavenie O veľkej repke. Nakoľko nám náš rozprávač Miška ochorela a iné deti sa to už nestihli naučiť, tak ju vystrieda pani učiteľka Zuzka.“ Každé z detí zaujalo svoje miesto, učiteľka Zuzka začala rozprávať príbeh a deti znázorňovali jeho obsah.

Pre slávnosť s integrujúcimi zámermi je daný príbeh o spoločnom ťahaní repy príznačný. Nielen že sa na obsahovej úrovni tematizuje vzájomná pomoc a podpora, silná skupinová kohézia a významnosť každého jedného člena skupiny, aj toho najmenšieho (úspech ťahania dovŕši až zapojenie myšky do reťaze ťahajúcich – čo sa mimochodom ponáša na využitie bájkky Lev a myš vo vyššie opísanej situačnej slávnosti sledovanej Ch. Wulfom), ale zároveň je performácia príbehu intenzívne telesná. Deti sa vzájomne chytajú a ťahajú, pričom z ich tváří možno vyčítať problémovosť úlohy a zároveň intenzívnu snahu problém spoločnými silami prekonať. Problém súdržnosti sa tak dostáva na aj na telesnú úroveň, úroveň praktického vedenia tela a stáva sa tak sociálnou zručnosťou. Deti nasadzujú telo energicky, vzniká situácia intenzívneho komunitného zdieľania, kde napätie možno čítať aj z tváří obecenstva. Úspešné vytiahnutie repy vyvoláva u všetkých zúčastnených návaly radosti, tiché a urputné zvládanie problému vystriedal na konci výbuch afektívnej energie, pričom sa deti od radosti objímajú či potľapkávajú sa (chlapci). Integračná úloha je týmto splnená, pričom v rámci Vianočnej besiedky predstavovalo dané predstavenie vrchol integračných aktivít a to práve účinným prepojením symbolickej a telesnej dimenzie.

¹ V prípade sekularizácie Vianoc v našich podmienkach treba vziať do úvahy aj špecifickú kultúrnu tradíciu vianočných osláv ovplyvnenú socialistickým ponímaním daných sviatkov v minulosti. V jednej básničke sa napr. vyskytuje v tomto duchu tradičná a sekulárna figúra Deda Mráza.

Po predstavení sa deti poklonili a vytvorili kruh. Spoločne rodičom zatancovali a zaspievali pieseň: „Po nábreží koník beží“ za sprievodu audionahrávky. Zjavná je intenzívna radosť detí z pohybu, až akási bujará naladenosť, ktorú chcú deti demonštrovať navonok. Túto malú piesňovú vložku treba chápať v súvislosti s intenzívnou telesnou angažovanosťou predchádzajúceho predstavenia. Radostné tancovanie za hudobného sprievodu predstavuje vlastne dozvuky uvoľnenej afektívnej a telesnej energie, dozvuky, pri ktorých sa nemožno spoliehať na samostatný výkon detí (spievanie bez sprievodu), pretože ich schopnosť autoregulácie je ešte znížená. Intenzívna telesná angažovanosť sa tak rytmizuje a reguluje audionahrávkou.

Vzápätí pred rodičov predstúpila učiteľka angličtiny: „Milí rodičia, i my, deti z nášho krúžku angličtiny, by sme vám chceli predviesť a zaspievať pieseň, ktorú sme si pre vás prichystali.“ Medzi tým si už deti, ktoré chodia do krúžku angličtiny nastúpili a deti, ktoré krúžok nenavštevujú, si sadli k oknu na koberec. Učiteľka im pomocou flauty udala tón a deti začali spievať pieseň „We Wish You a Merry Christmas“. Z obsahového hľadiska ide o želaciu pieseň, čím sa naznačuje postupné ukončovanie programu. Z hľadiska organizácie školského rituálu ide v prípade zaradenia anglického textu o pomerne módnú záležitosť, ktorú často vidáme tak v rámci situačných a výročných rituálov, ako aj v rámci školských prechodových rituálov. Na túto skutočnosť sa v prípade moderných (inovovaných) rituálov zápisu do prvého ročníka ZŠ ponosoval P. Kukul (2008). Dnes tak módne anglické vsuvky podľa neho prispievajú k zmätočnej a rozporupnej podobe súčasných rituálov zápisu, ktoré následne nadobúdajú podobu „zničených rituálov“. Obdobný problém sa otvoril aj v analýze adventnej slávnosti v ZŠ (Wagner-Willi, 2004, s. 108-109). V zaznamenaných skupinových rozhovoroch s osobami zodpovednými za plánovanie priebehu slávnosti (časť učiteľov a rodičov) sa opakovane objavovala snaha potlačiť angloamerickú vianočnú symboliku napr. v podobe spievania piesne „Rudolf, the red-nosed reindeer...“, ktorá po minulé roky tvorila súčasť adventnej slávnosti na danej škole. V mene všeobecne integračného cieľa sa však daná škola nemohla úplne tejto symboliky zriecť, a preto sa tento problém otvoril len na úrovni debát organizátorov a prakticky neovplyvnil priebeh slávnosti. Ukazuje sa, že amerikanizácia školských rituálov sa stáva neoddeliteľnou súčasťou rituálnych praktík aj v kontinentálne európskych podmienkach, pričom možno hovoriť o nerefektovanom prieniku angloamerického diskurzu do daných praktík. Tento diskurz sa javí ako triviálny a povrchový (väčšinou súvisí s ambíciou učiteľiek demonštrovať rodičom cudzojazyčnú kompetentnosť detí), no tento diskurz je aj hlboko symbolický, spája svet Vianočných rituálov s novými praktikami a objektmi a prispieva tak ku komplexnej kultúrnej transformácii vnímania a oslavovania Vianoc, ktorá sa v našich podmienkach systematicky deje a javí sa skôr ako nezvratná.

Na záver deti zarecitovali rodičom krátku básničku „Zvoní zvonček malý“: „Zvoní, zvoní zvonček malý, Vianoce sú pred dverami. Rozvoniava celý dom, vianočný je plný stôl. A keď sa sviečička slávnostne zapáli, nie v jedných očičkách iskrička zažiarí. Iskrička radosti po líčku sa zgúľa, mamičkine rúčky nežne ma pritúlia.“ Okrem transcendentálnosti strednej úrovne prostredníctvom svetských symbolov (pečenie, plné stoly) a silných afektívnych atmosférických obrazov (sviečička, iskrička v očičkách, slza, nežné pritúlenie matkou) je pre túto fázu programu príznačné, že bola zvolená básnička s obrazom zvončeka, ktorý symbolizuje predel, v tomto prípade ukončenie a zavŕšenie programu.

Po dorecovaní básne sa deti uklonili a každé dieťa sa rozbehlo za svojim rodičom. Tu sa aj na telesnej a praktickej úrovni realizuje prisľúbené „pritúlenie“, nastáva praktická sakralita – dieťa vstupuje do posvätnéj zóny lásky a akceptácie. Následne sa učiteľky poďakovali rodičom: „Milí rodičia, ďakujeme vám, že ste si našli čas a prišli ste sa na nás pozrieť...“ Poďakovaním na záver sa orámuje koniec špecifického intenzifikovaného vzájomného kontaktu, čím sa ohraničí unikátne a otvorí sa priestor opäť každodennosti.

Oslava narodenín

Detiské individuálne výročia majú rutinnejší charakter ako sezónne výročné oslavy, pretože perióda narodeninových a meninových osláv v triede je omnoho kratšia. Správanie účastníkov takýchto osláv má zvykový charakter, a keďže tieto oslavy bývajú súčasťou takmer každodenného života triedy v MŠ, ich symbolika je redukovaná a ťažko možno hovoriť o sakralite aktov. Tieto typy osláv tak zodpovedajú skôr ritualizáciám tak, ako sme ich charakterizovali na inom mieste (Kaščák, 2004). Nechýba však špecifický orámovaný kontext, ceremonialita aktov, či slávnostná atmosféra, ktorá dané ritualizácie umožňuje chápať v zmysle tzv. „interakčných rituálov“ (Goffman, 1971).

Keď niektoré z detí oslavuje nejaký sviatok, tak učiteľka hneď ráno upozorní deti na to, kto a aký sviatok dnes oslavuje. Už v ranných hodinách sa tak deje oddeľujúca stratégia, prostredníctvom ktorej sa stanoví hranica medzi každodenným a unikátnym: „Milé deti, Miška má dnes narodeniny, potom jej všetci spoločne zagratulujeme.“ Oslavujúca osoba týmto získava celodenný unikátny status, stáva sa nositeľkou akejsi pridanej hodnoty, ktorá zostávajúce deti láka a oslovuje. Niektoré deti sa hneď k nej približia a prizývajú ju

k hre: „Miška je moja kamarátka, ona sa ide s nami hrať. Že som tvoja kamarátka? Pod' ideme na prechádzku s bábätkami.“ Špeciálny status oslavujúcej osoby sa pritom prejavuje nie len v spontánnych prejavoch zostávajúcich detí, ale aj vo zvýšenej benevolentnosti učiteľky k priestupkom oslavujúcej voči triednym pravidlám správania sa.

V pozorovaných materských školách dochádzalo k pomerne významnej ritualizácii oslavnej ceremónie a to najmä v čase po desiatovaní. Počas desiatovania detí v jedálni učiteľka pripraví špecifické prostredie v triede. Do centrálnej zóny triedy dá jeden stolík a naň položí pripravenú maketu torty. Torta je vyhotovená z polystyrénu obaleného v okrasnom papieri a na vrchu sú sviečky. Po návrate z jedálne deti nachádzajú takto pripravený stolík a už vedia, čo bude nasledovať. Bez výzvy učiteľky si každé dieťa zoberie stoličku a usadí sa ku stolíku. Oddelujúca stratégia medzi každodenným a unikátnym (dokonca by sa dalo v prenesenom zmysle slova hovoriť aj medzi profánnym a sakrálnym) sa tak neobmedzuje len na rannú verbálnu iniciálnu formulku, ktorou je dieťaťu prisúdený špeciálny celodenný status, ale vo vrcholnej fáze sa deje aj prostredníctvom zmeny priestorového kontextu. Rozličné každodenné aktivity, ktoré deti vykonávali až do desiatovania a ktoré sa odohrávali v centrálnej triednej zóne s jej každodenným a rutinným využitím, sa prerušujú každodenným kontextom desiatovania. Desiatovanie sa však odohráva v inej priestorovej zóne, čo umožňuje vyňať deti z predchádzajúcej každodennosti a zmeniť centrálnu zónu triedy na špeciálnu oslavnú zónu. Návratom z jedálne tak deti nevstupujú do každodenného kontextu, ale do špeciálneho oslavného kontextu, ktorý je spojený s radikálne iným typom správania – tichým a odosobneným prechodom detí ku stolíku a posadením sa, ktoré sú dôsledkom rutinizácie oslavnej ritualizácie.

Torta ako symbol, ktorý učiteľka využíva na nastolenie oslavného kontextu, je pritom kultúrne tradičným symbolom. Nejde však o konzumovateľnú tortu, ale maketu, ktorá sa pri obdobných príležitostiach rutinne používa, čím sa symbolika unikátnosti oslávenca skôr oslabuje, čo opätovne otvára otázku plnohodnotnosti rituálu. V tomto prípade tak dochádza k redukcii integračného potenciálu, ktorý sa nachádza v dare, keďže oslavujúca osoba ako prvok society s momentálne vyšším sociálnym statusom nemá možnosť dar rozdeliť a distribuovať ho medzi ostatných členov komunity. Podelenie sa o dar a jeho následné ochutnávanie patrí medzi dôležité sociálno-integračné prvky spojené s oslavnými rituálmi (Mauss, 1968), no v tomto prípade zostáva ich potenciál nevyužitý.

Po príprave oslavného kontextu učiteľka vyzve Mišku, aby vystúpila. Oddelí ju tak od zostávajúcich detí a za tichého státia dievčatka rozvíja s ďalšími deťmi diskurz o tomto rituálnom „objekte“: „Milé deti, Miška má dnes aký sviatok? Kto si to pamätá?“ Niektoré deti kričia „meniny!“, iné zasa „narodeniny!“. „Miškine meno nie je dnes napísané v kalendári, takže oslavuje... správne narodeniny. Ona sa pred štyrmi rokmi narodila.“ Z priebehu rozhovoru je zjavné, že diskurz o Miške má dohadujúci charakter. Ako jediný spoľahlivý arbiter statusu dievčatka sa javí učiteľka, ktorá vie, či má dieťa meniny alebo narodeniny. Kolektív spolužiakov je rozpoltený a dokonca aj na Miške je chvíľami vidieť napätie či očakávanie, aký status jej spoločenstvo prisúdi.

Po opätovnom ujasnení a utvrdení špecifickosti sociálneho statusu dievčatka sa pristupuje ku gratuláciám. Najprv zagratuluje dieťaťu učiteľka, od ktorej dostane diplom a ručne vyrobenú papierovú kvetinku. Miška sa hanblivo poďakuje. Princíp daru sa tak týmto aktom predsa len reaktivuje, no má skôr podobu akéhosi výstupného „potvrdenia“ o absolvovaní slávnosti spolu s kultúrne akceptovaným symbolom kvetu. Sociálna dimenzia daru tak viac-menej nie je prítomná.

Samotný akt blahoželanania zo strany spolužiakov však už nie je individuálny, ale sociálny – želajú zástupcovia kolektívu. Učiteľka vyberie jedno z dievčat a jedného z chlapcov: „Vanda pod', ty Miške zagratuluješ v mene všetkých dievčat a Oliverko ty v mene všetkých chlapcov.“ Pri blahoželaní sú redukované individuálne osobné vzťahy medzi deťmi. Bez ohľadu na osobnú blízkosť k oslávenkyňi vyberá učiteľka zástupcov jednotlivých pohlaví. Kľúčovým aspektom pre výber detí je skôr miera ich poslušnosti a usilovnosti a teda učiteľkin obraz o vzorových deťoch, ktoré sú tak podľa nej najkompetentnejšie vykonať akt blahoželanania. Aktívna účasť na oslavných rituáloch je tak zároveň priestorom pre detskú konkurenciu – deti vidia, že blahoželať iným deťom budú môcť len vtedy, ak budú usilovné a poslušné. Tým v akte blahoželanania vlastne dochádza k trojitému sociálnemu zvýznamneniu – vyzdvihne sa oslavujúci, no zároveň sa vyzdvihne aj najvzornejšie dievča a najvzornejší chlapec. Akt blahoželanania je tak javiskom výnimočnosti, pričom vôbec nie je zjavná symbolická dominancia oslávenkyne. Jej zvláštnosť vyplýva z kalendárnych udalostí, zvláštnosť blahoželajúcich je dôsledkom ich vlastného pričinenia. V tomto okamihu je pozornosť society sústredená skôr na tých, ktorí blahoželajú, na tých vyvolených. Zvládnú svoju úlohu?

K Miške najprv pristúpi Oliver, ktorý jej podá ruku a zablahožela jej. Najprv sa pomýlil a zažela jej všetko dobré k meninám. Pani učiteľka ho napomenula a Oliver sa opravil. „Prajem ti všetko najlepšie k narodeninám, aby ťa maminka ľúbila, aby si bola zdravá a aby ti pekne rástli kvietky.“ Oliver svoju

úlohu sám nezvládol a bola potrebná korekcia učiteľky. Zostávajúci chlapci reagovali na jeho lapsus intenzívnym smiechom v snahe poukázať na jeho zlyhanie. Ich reakciu treba chápať v zmysle snahy o prestížne postavenie blahoželajúceho v budúcnosti. Po učiteľkinom zásahu a Oliverovej korekcii však všetky deti zatlieskali a k oslávenkyni pristúpila Vanda. „*Miška želim ti všetko dobré, aby si bola stále usmiata a aby si mala veľa kamarátov.*“ *Opäť nasleduje potlesk.* „Ritualizované situácie ako tleskanie, applaudovanie, smiech a pod. symbolickým spôsobom konštituujú a reštituujú zmysel... spoločenstva“ (Zirfas, 2004, s. 56).

Učiteľka po gratulácii zapáli na torte štyri sviečky. Počet sviečok symbolizuje vek dieťaťa. Keď má dieťa meniny, pani učiteľka na torte zapáli symbolicky len jednu sviečku. Po zapálení sviečok Miška pristúpi ku stoliku a deti jej zaspievajú narodeninovú pesničku „Happy Birth Day To You“. Opäť sa tak stretávame s angloamerickou oslavnou rutinou, ktorú sme zaznamenali aj počas vianočnej besiedky. „*Miška, teraz niečo zaželaj a sfúkni sviečky*“. *Po sfúknutí sviečok deti znovu tleskajú a výskajú.*

Sfúknutím sviečok sa symbolicky uzatvára oslavný akt, no formálne ešte nekončí. Zvyklosťou v pozorovanej triede totiž je, že oslávenec si na záver vyberie pesničku, aká sa mu páči alebo akú má rád a tú mu deti zaspievajú. Miška si vybrala všetkým dobre známu pieseň „*Na zelenej lúke*“. Kolektívne spievanie – držiac sa za ruky - tak nakoniec pôsobí sociálno-integračne, zohľadňujúc však vôľu dieťaťa so špeciálnym sociálnym postavením. Individualita a kolektivita sa tak dostávajú do vzájomného vzťahu, ktorý sa končí zapojením dieťaťa do nasledujúcich kolektívnych aktivít. Pieseň teda vytvára v situácii individuálnej unikátnosti priestor na interakciu osôb zúčastnených na jej spievaní. Pieseň sa tak stáva „miestom komunikácie medzi hercami a divákmi a medzi statusom súčasného a budúceho“ (Zirfas, 2004, s. 41). V piesni sa „zhudobňuje“ fikcionalita spoločenstva“ (ibid., s. 42), „inscenovanie muzikálnej interakcie“ sa stáva „simulovanou socialitou“ (ibid., s. 43). Ako kľúčové sa pritom ukazuje obmedzenie sa pri takýchto oslavných rituáloch na pomerne jednoduché rytmizované piesne s angažovanou pohybovou zložkou vyzývajúcou k imitácii a s opakujúcimi sa jednoduchými refrénmi. Jednoduchosť foriem je dôležitá zo sociálne integračného hľadiska, pretože z nenáročného spievania nie je nikto vylúčený, každý sa na ňom môže zúčastniť. Sociálne a individuálne diferencie sa pri spievaní a tancovaní stierajú. Vzniká tak „spoločný horizont zmyslu, ktorý slúži ako rámovanie sociality“ (ibid., s. 44).

Záver

„Spoločný horizont zmyslu“ je správny výraz pre to, čo utvárajú výročné a situačné rituály v ich rôznorodých školských podobách. Výročné a situačné rituály pôsobia skupinovo integračne. Dávajú určitú skupinu detí dokopy, zlučujú ich skúsenostné horizonty a oproti predchádzajúcim stavom či situáciám navodzujú tak individuálne ako aj sociálne zmeny. Miera uvedomelosti daných zmien môže variovať, no v každom prípade tieto nastávajú a sú spojené s nadobúdaním sociálnych skúseností a so sociálnym učením.

Výročné a situačné rituály sa na prvý pohľad javia ako redukované v ich strategických každodenných socializačných funkciách, no nie je to celkom pravda. Aj keď sú oslavy Vianoc oslavami unikátneho obdobia najmä kresťanskej komunity a oslavy narodením sú oslavami unikátnosti oslávenca, nenesú sa zaznamenané slávnosti v duchu afirmácie diverzity a jedinečnosti. Aj naše skúmanie potvrdilo medzinárodné skúsenosti, že na efektivej úrovni slúžia dané slávnosti či oslavy potláčaniu sociokultúrnej diverzity ich účastníkov a napriek ich inscenovanému charakteru a častej teatralnosti fungujú na symbolickej úrovni na základe princípu kultúrneho minimalizmu - aby boli schopné obsiahnuť celé školské spoločenstvo a integrovať doň aj členov s odlišným sociokultúrnym zázemím, etnickou či náboženskou príslušnosťou. Platí to o vianočných besiedkach, no taktiež aj o oslavách narodenín, ktoré nevyúsťujú do oslavy individuality a špecifickosti oslávenca, ale do skupinového vystúpenia a integrácie oslávenca do skupiny. V oboch prípadoch tak taktiež dochádza k sociálnemu učeniu účastníkov, najmä k osvojeniu foriem sociálnej integrácie a participácie.

Zaznamenané skutočnosti tvoria len mozaiku rituálnych praktík v škole v snahe poukázať na ich formatívny význam a rozbehnúť iniciálnu analýzu rituálneho diania na školách. Potenciál tejto analýzy – a ukazujú to aj naše výsledky – je totiž omnoho väčší, ako by sa na prvý pohľad mohlo zdať. Na úrovni základného výskumu sa ponúka možnosť preniknúť ku kultúrne fundamentálnym formám učenia a odovzdávania sociálnej skúsenosti v rituáloch. Zdá sa, že výskum sociálneho učenia bude musieť intenzívnejšie zohľadniť jeho telesné formy a vysvetliť proces somatizácie sociálnej skúsenosti. „Etnografia tela“ (McLaren, 1999) sa tak javí ako zanedbávaná, no veľmi dôležitá oblasť pedagogického výskumu.

Literatúra

1. AUDEHM, K. 2007. *Erziehung bei Tisch : Zur sozialen Magie eines Familienrituals*. Bielefeld : Transcript.
2. GOFFMAN, E. 1971. *Interaktionsrituale : Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt am Main : Suhrkamp.
3. GOFFMAN, E. 1974. *Das Individuum im öffentlichen Austausch : Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Frankfurt am Main : Suhrkamp.
4. KAISER, A. 2000. *1000 Rituale für die Grundschule*. Baltmannsweiler : Schneider.
5. KAŠČÁK, O. 2004. Školské rituály a školské ritualizácie. In *Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis* [online], Ser. D, no. 8, pp. 56-59 [cit. 2005-06-14]. Dostupné na: <http://pdfweb.truni.sk/download/ACTAFP/2004/2004d.pdf>
6. KUKAL, P. 2008. Moderní zápis jako zničený rituál. In *Česká škola* [online], uveřejněné 11.02.2008. Dostupné na: <http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=104741&CAI=2125>
7. MAUSS, M. 1968. *Die Gabe : Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften*. Frankfurt am Main : Suhrkamp.
8. McLAREN, P. 1999. *Schooling as a Ritual Performance : Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. 3rd ed. Lanham : Rowman & Littlefield.
9. MULLIS, F., FINCHER, S. F. 1996. Using rituals to define the school community. In *Elementary School Guidance & Counseling*, 30 (4): 243-252.
10. WAGNER-WILLI, M. 2004. Adventsfeier in der Grundschule : Zum Umgang mit religiöser und kultureller Heterogenität. In WULF, CH. et al. *Bildung im Ritual : Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden: VS Verlag, 99-140.
11. WULF, CH. 2004a. Einleitung : Bildung in schulischen, religiösen und jugendkulturellen Ritualen. In WULF, CH. et al. *Bildung im Ritual : Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden : VS Verlag, 2004, 7-19.
12. WULF, CH. 2004b. Schulfest und Schulfest : Anerkennung und Vielfalt. In WULF, CH. et al. *Bildung im Ritual : Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden : VS Verlag, 2004, 69-98.
13. WULF, CH., MACHA, H., LIEBAU, E. (Eds.). 2004. *Formen des Religiösen : Pädagogisch-anthropologische Annäherungen*. Weinheim : Beltz.
14. ZIRFAS, J. 2004. Die Inszenierung einer schulischen Familie. Zur Einschulungsfeier einer reformpädagogischen Grundschule. In WULF, CH. et al. *Bildung im Ritual : Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden: VS Verlag, 2004, 23-68.

**TEORETICKÉ
A ODBORNÉ
ŠTÚDIE**

ČITATELSKÉ STRATÉGIE (VSTUP DO PROBLEMATIKY)²

JAROSLAVA MAGULOVÁ

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 48 Trnava

Abstract: MAGULOVÁ, J.: Strategies of reading (entering to problem). In: Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. D, 2008, no. 12, pp. 21 – 29.

This contribution is concerned in a topic of reading strategies and strategic reading. It is concentrated on interpretation and analysis of chosen important terms (expressions) and their references: the basic term is strategy of reading, basically we are concerned in differences of reading strategies. But the most important topics are cognitive and metacognitive processes of reading with comprehension. On purpose we are dealing with the other topic-dialogues and questions during the reading because they are important and necessary means of strategic reading too.

Key words: strategies of reading, strategic reading, reading with comprehension, cognitive processes, metacognitive processes, questions, dialogues

Úvod

Čítanie s porozumením je interpretované ako zložitý, mnohoúrovňový psychologický proces spracovávanía symbolov a konštrukcie významov, je zároveň sociálnou, kultúrnou praktikou jednotlivca i kolektívu (Zápotočná, 2001, 2004). Genéza písma a čítania jasne ilustruje, že vo svojej podstate išlo a ide o proces zámerný, zmysluplný, cieľavedomý (i keď sociálne konštrukcie významov týchto pojmov boli rôzne a rôzne interpretované). Tieto prívlastky vedú k uvažovaniu o čítaní ako o strategickom procese: realizovanom z istých dôvodov, s jasným cieľom a vhodným spôsobom i prostriedkami. Je preto na mieste zaoberať sa poznaním a zručnosťami, ako čítať strategicky, teda uvedomelo a s porozumením, teda efektívne a účelovo. Východiskom je osvojenie si inventára vhodných stratégií a registrov ich používania. Preto cieľom tohto príspevku je umožniť vstup čitateľovi do problematiky čitateľských stratégií, keďže (zvlášť v našich podmienkach) jej konceptualizácia je takpovediac ešte vo svojich počiatkoch. Pokúsili sme sa vymedziť a sčasti analyzovať pojem „čitateľská stratégia“, identifikovať podoby stratégií s procesuálnou analýzou a ich konkretizáciou, včítanie ilustračného príkladu ich pedagogickej aplikácie. Napokon sme zdôraznili podstatný strategický nástroj pri čítaní – otázky a dialógy.

Pojem „čitateľská stratégia“

Skôr, ako sa pokúsime interpretovať pojem čitateľská stratégia, ako východisko je vhodné ozrejmiť všeobecne, aká aktivita sa označuje pojmom „stratégia“. Výkladový slovník pedagogickej psychológie (Đurič a i., 1997, s. 339) vymedzuje tento pojem ako „všeobecný súhrn rozhodujúcich zámerov i činností, ktoré človek používa na dosiahnutie konečného cieľa“. Podobne vysvetľuje pojem Cartier (2000, s. 49), ktorá uvažuje o stratégií viac na rovne konkrétne-aplikačnej, ako o „aplikácii myslenia a akcií ako kognitívnych procesov, vo funkcii vyplývajúcej z cieľa, prispôbenu variabilným odlišnostiam aktuálnej situácie (učenia sa)“. Podobný, ale precíznejší výklad, kde okrem iného sa zdôrazňuje a predpokladá aj zhodnocovanie a selekcia optimálnych postupov, poskytuje výkladový psychologický slovník (Strmeň a i., 1998, s. 271). Stratégia je tu interpretovaná ako „zhodnotenie všetkých možností a im primeraných opatrení, na základe ktorých sa vytvoria pravidlá pre systematický postup v ďalšej činnosti; súhrn zásad a pravidiel

² Táto štúdia je výstupom riešenia výskumného projektu VEGA 1/3637/06 Diskurzívna a nediskurzívna prax školy pri formovaní základného vzdelania.

pre úspešné vedenie podujatia, polemiky, akcie, hry, rokovania, boja“. Súhrnne však možno stratégiu ponímať **ako cieľavedomú, zámernú aktivitu – postup(y), usmerňovanú istými pravidlami a realizovanú s istými zámermi, v závislosti od riešeného problému**. Stratégiou sa preto zväčša stáva (v danej situácii a podmienkach) ten najúčinnjší, a teda najvhodnejší zo širšieho spektra postupov, vychádzajúc z istých dôvodov a smerujúc k dosiahnutiu istých cieľov, a napokon v závislosti od kontextu použitia. Možno preto usudzovať, že analýza pojmu „stratégia“ je široký a zložitý problém a zrejme oveľa väčší význam má zaoberať sa stratégiami viac špecificky, vo vzťahu k danej oblasti činnosti človeka a k riešeným úlohám. Napokon treba počítať aj s tým, že u každého človeka je spektrum stratégií, kontexty a spôsoby ich využívania dosť rôznorodé, a že všetko toto je determinované kognitívnymi a metakognitívnymi dispozíciami jednotlivca, využívanie ktorých je značne ovplyvňované jeho postojmi, motívmi i afektami.

Ak už hovoríme o „čitateľských stratégiách“, myslíme tým špecifické postupy, ktoré používa čitateľ pri čítaní textov. **Čitateľskú stratégiu** možno chápať ako prostriedok alebo ako súbor prostriedkov, ktoré vedome čitateľ používa za účelom porozumenia textu³ (Giasson, 2008). Čitateľské stratégie teda predstavujú vedomé myšlienkové procesy sprevádzajúce čítanie. Tým, že čitateľ používa isté stratégie pri čítaní, možno jeho čítanie označovať ako strategické, resp. „číta strategicky a metakognitívne“ (Portelance, 2002, s. 20). Dokonca v teórii literatúry sa vôbec každý proces čítania charakterizuje ako „súhrn stratégií, pomocou ktorých si čitateľ osvojuje obsah textu.“ (Lesňák, 1982, s. 21). Aby sa však čitateľské stratégie mohli stať reálnym prostriedkom porozumenia pri čítaní, predpokladajú sa u čitateľa isté poznatky (Giasson, 2008; Lafontaine 2003):

- a. **deklaratívne**, ktoré umožňujú selektovať podobu a povahu stratégie (t. j. aká stratégia sa má použiť v danej situácii pri čítaní),
- b. **procedurálne**, ktoré indikujú spôsob použitia stratégie (t. j. ako sa použije),
- c. **podmieňujúce a pragmatické**, ktorými sa ozrejmuje kontext použitia danej stratégie (t. j. prečo, kedy a kde stratégiu použiť’).

Pri pokuse identifikovať čitateľské stratégie možno vychádzať okrem iného aj zo súbornej štúdie odborníkov na čitateľskú gramotnosť v štáte Ontario (Stratégies de lecture au primaire, 2003, s. 92), kde diferencujú „stratégie čítania“ a „stratégie porozumenia“ textu. Stratégie čítania sú chápané ako metódy používané pri čítaní za účelom identifikácie či dekodovania významov textu, konkrétne slov ako základných komponentov porozumenia textu. Stratégie porozumenia ponímajú ako procesy rekonštrukcie a konštrukcie významov, kam nevstupujú len slová, ale text so svojimi významami ako zmysluplný, kompaktný celok (napríklad na základe otázok: *Súvisí to nejako s tým, čo už viem? Ako? Aký obraz – zmysel mi dáva text? Poznám jednoduchší spôsob ako povedať to, čo je napísané?*)

V tejto štúdií používame pojem čitateľské stratégie všeobecnejšie, lebo budú zastrešovať oboje prezentované podoby stratégií pri čítaní⁴. Napokon oveľa frekventovanejšie, a zrejme z hľadiska praktických aplikácií aj prístupnejšie, je členenie čitateľských stratégií podľa použitia v jednotlivých etapách pri čítaní, kedy sa aplikujú pred čítaním, počas čítania a po čítaní textu. Ide napríklad o koncepciu výučby čitateľských stratégií v kanadskom štáte Saskatchewan (Programme d'études: niveau élémentaire, écoles franciskoises, 2000) ale aj vo vzdelávacom programe Francúzska (Programmes d'enseignement de l'école primaire), kde však už nie sú stratégie rozpracované do takej konkrétnej podoby. Podobne o tejto diferenciácii uvažujú aj autor Monahan a i. (1988), z našich výskumníkov sa etapami čítania a stratégiami zaoberal Gavora (1992, 2003b), špecificky metakognitívnymi procesmi pri čítaní.

³ Ide o snahu zadefinovať isté „odporúčané nástroje“, ktorých osvojenie a používanie umožňuje i uľahčuje čitateľovi prácu s textom, vo vzťahu k zámeru čítania a korektnému riešeniu danej úlohy. Na základe realizovaného výskumu čitateľských stratégií detí primárneho stupňa (Magulová, 2007) je pritom zrejmé, že v skutočnosti (zrejme nielen) deti môžu používať aj neefektívne, teda „nevhodné“ stratégie, resp. v nevhodných situáciách. Preto treba počítať aj s tým, že nie vždy môžu byť nápomocné pri porozumení textu či riešení úloh vyžadujúcich istú úroveň porozumenia. Tieto postupy majú deti zväčša osvojené spontánne (bez zámerného pôsobenia prostredia) a intuitívne ich aj realizujú. Avšak i v tomto kontexte ide o isté čitateľské stratégie.

⁴ To však neznamená, že nebudeme počítať aj s uvedeným poňatím stratégií. Ide skôr o ujasnenie chápania pojmu čitateľská stratégia v tejto štúdií.

Podoby čitateľských stratégií a ich procesy

V tomto výklade sa pokúsime aspoň orientačne priblížiť konkrétne podoby čitateľských stratégií podľa ich povahy, ktoré sú evidentné z viacerých odborných, vedeckých či metodických zdrojov. Prvý okruh stratégií je metakognitívnej povahy, druhé dva majú povahu kognitívnu. Ako však uvádza Lafontaine (2003), prezentovať všetky je v podstate nemožné vzhľadom na ich početnosť a variabilitu, preto aj nasledujúci repertoár stratégií nemožno považovať za definitívne uzavretý. Ako sme už spomínali, každý čitateľ si utvára viac-menej svoj vlastný systém čitateľských stratégií, v danej situácii čítania si vyberá zo svojho registra čitateľských stratégií a aplikuje podľa svojho uváženia tie najvhodnejšie. Z hľadiska zamerania a povahy tej – ktorej stratégie však možno uvažovať o týchto základných súboroch (syntéza zdrojov: Gavora, 1992; Lafontaine, 2003; Programme d'études: niveau élémentaire écoles francosaskoises, 2000):

a. Metakognitívne stratégie⁵ zabezpečujú kontrolu a reguláciu čítania čitateľom

- **pred čítaním** (orientácia v texte; uvedomenie si kontextu čítania; stanovenie cieľa čítania: zážitok, získanie informácie, naučenie z textu a i.; odhad času čítania a plánovanie postupu a krokov pri čítaní; formulovanie hypotéz či predpokladov o významoch textu; odhad žánru a obsahu textu; plánovanie riešenia problémov pri čítaní; aktivizácia a mobilizácia skúseností, poznania),
- **počas čítania** (monitorovanie porozumenia textu; voľba riešenia problému pri čítaní: napr. vynechanie úseku textu, kladenie otázok; prognózovanie textových významov),
- **po čítaní** (hodnotenie textu i vlastného čítania vzhľadom na cieľ; reflexia prečítaného; utváranie súhrnov a organizácia textových informácií; verifikácia hypotéz, predpokladov).

Metakognitívne stratégie sú konkrétnou realizáciou - prejavom účasti metakognitívnych procesov pri čítaní. Sú prítomné vtedy, keď si čítajúci uvedomuje, či rozumie alebo nerozumie tomu, čo číta; a keď vie, čo vo vzniknutej situácii robiť (Monahan, 1988). Táto (meta)dimenzia čítania je značne subjektívna, individuálna a podstatne závislá nielen od poznatkov, ale aj od aktuálnych postojov a motívov čítajúceho. To je napokon zjavné aj v nasledujúcej tzv. „sebareflexii čitateľa“, ktorá môže byť dobrým východiskom aplikácie metakognitívnych stratégií pri čítaní (prevzaté z Programme d'études: niveau élémentaire, écoles francosaskoises, 2000):

- *Pristupujem k čítaniu textu aktívne a kriticky.*
- *Uvedomujem si poznatky a spôsobilosti, ktorými disponujem a budem ich využívať pri zmocňovaní sa významov textu.*
- *Iniciujem „živý“ dialóg s autorom (čím autor je, prečo text písal, čo ním chcel povedať,...).*
- *Poznám a som si vedomý/á svojich slabých aj silných predpokladov k čítaniu a k porozumeniu textu.*
- *Rozumným, zmysluplným spôsobom využívam svoje poznatky o forme čítaného textu (žáner, štruktúra,...).*
- *Stále sa snažím kontrolovať mieru porozumenia pri čítaní, uvážlivo sa rozhodujem, či budem v čítaní pokračovať, alebo sa v texte vrátim a budem overovať hypotézy, predpoklady, či porovnávať informácie.*
- *Viem, že môžem hľadať pomoc aj v iných zdrojoch (slovník, encyklopédia, iní čitateľa, učiteľ ...).*
- *„Znalecky“ diskutujem - posudzujem, zhodnocujem moje metakognitívne stratégie a skúsenosti s vlastným procesom čítania.*

b. Stratégie zamerané na „kryštalizáciu zmyslu a významov v texte“, ktoré sú založené na sémantickej citlivosti čitateľa k textu a aplikujú sa pri objasňovaní významov slov, viet, úsekov či celého textu. Ako konkrétne príklady možno uviesť:

- vyhľadanie problémového slova v slovníku, diskusia, vyjednávanie významov medzi čitateľmi,
- hľadanie interpretácie slova prostredníctvom kontextu,
- kladenie hypotetických otázok sebe aj iným,
- analýza syntaktických, grafo-fonetických, gramatických príznakov v texte,

⁵ Viac o metakognitívnej rovine čítania – metakognitívnych stratégiách pojednávame v inej štúdií (Magulová, Zápotočná, 2007).

- interpretácia textových konektorov,
- diferenciacia a hierarchizácia informácií,
- opakované čítanie,
- použitie analógií.

c. Stratégie zamerané na inferencie a implicitné významy textu sa podieľajú pri tvorbe elaborátov. Umožňujú odkrývať - vyvodzovať nielen explicitné, ale aj implicitné textové významy na základe asociácií medzi poznaním čitateľa (vrátane poznania ďalších čitateľov pri konštrukcii významov ako sociálnej transakcii) a textovými významami, t. j. prebiehajú procesy elaborácií a tvorby inferencií. Môže ísť napríklad o tieto postupy:

- dedukcia vzťahov a záverov,
- formulácia hlavnej myšlienky,
- konštruovanie mienky, názoru na text a jeho významy.

Ako príklad systematizácie a konkretizácie čitateľských stratégií pre aplikáciu vo výučbe možno uviesť oddiel z Programu Ministerstva výchovy a vzdelávania frankofónnej oblasti štátu Saskatschewan, ktorý sprístupňujeme odkazom na internetový zdroj uvedený v zozname literatúry (Programme d'études: niveau élémentaire, écoles francophones, 2000).

O analogických procesoch pri členení čitateľských stratégií uvažuje aj Giasson (2008), ktorá vychádza z hierarchizácie ich kognitívnej náročnosti: od najnižšej po najvyššiu kognitívnu úroveň. Stratégie označuje ako „čitateľské zručnosti“, ktoré sú v rôznej miere potrebné pri porozumení textu (spolu s nimi uvádza ďalšie determinanty porozumenia u čítajúceho: motív - zmysel čítania a poznanie jazyka). Stratégie člení podľa zúčastnených procesov na

- mikroprocesy:** dešifrovanie kódu, identifikácia slov, viet, fráz,
- integrácie:** používanie textových konektorov pri hľadaní vzťahov medzi slovami, vetami a frázami,
- makroprocesy:** hľadanie hlavnej myšlienky, súhrnu (résumé) textu ako logického koherentného celku,
- elaborácie:** myšlienkový „presah“ textu – vyvodzovanie, asociácie, hľadanie analógií, spracovanie a osvojenie textu na základe vlastných skúseností a poznania,
- metakognícia:** vedenie, regulovanie čítania a porozumenia textu.

Možno dedukovať, že autorka uvažuje o **kognitívnej rovine** čitateľských stratégií (kognitívne stratégie), ktorá sa viaže na porozumenie textovým významom, na zapamätanie a ďalšie spracovanie textových informácií; a o **metakognitívnej rovine** (metakognitívne stratégie), ktorá spočíva v poznávaní/poznaní kognitívnych funkcií a operácií, v schopnosti ich ovládania a kontroly. Pri čítaní však nemožno priebeh stratégií týchto rovín izolovať, keďže sú prepojené, prebiehajú súbežne, v synergii. Túto súčasnosť možno pochopiť na základe reflexie toho, aké procesy realizuje čitateľ v rámci etáp čítania, t. j. pred, počas a po čítaní⁶.

Napokon, ako istú formu sumarizácie, uvádzame prehľad konkrétnych stratégií, ktoré podľa Monahana (1988) používajú tzv. „dobrí strategickí čitatelia“:

- monitorujú čítanie – kontrola,
- aktualizujú si svoje skúsenosti a poznanie,
- ujasňujú si cieľ čítania a sústreďujú sa na podstatné,
- vracajú sa v texte späť na nejasné miesta, znova čítajú a ozrejmujú si nejasné,
- konzultujú so slovníkom, kompetentnou osobou,
- konfrontujú a zosúladujú nový materiál so svojimi skúsenosťami,
- uisťujú sa, či porozumeli,

⁶ Napríklad: Ak si čitateľ uvedomuje, či čítanému textu rozumie, vtedy možno hovoriť, že v jeho mysli prebiehajú isté metakognitívne procesy (teda používa isté metakognitívne stratégie). Ak počas tejto permanentnej metakognitívnej kontroly narazí na problémovú časť textu, ktorej nerozumie, volí istý spôsob riešenia – kognitívnu stratégiu: vyhľadá neznáme slová v slovníku. Metakognitívnymi procesmi však ďalej kontroluje svoje porozumenie a overuje v texte, či bola stratégia účinná a či sa mu darí problém s porozumením riešiť.

- vytvárajú si predstavy o textových významoch, vizualizujú ich a utvárajú deskripcie (štruktúrovanie – mentálne, skripturálne mapovanie a iné formy spracovania čítaného obsahu)
- využívajú rôzne prostriedky grafiky, robia si poznámky,
- sumarizujú.

Interpretácia čitateľských stratégií podľa etáp čítania (s aplikáciou vo výučbe)

Čitateľské stratégie môžu byť realizované v troch etapách čítania: pred, počas a po čítaní textu, pričom v každej z uvedených etáp možno aplikovať isté podoby stratégií. O aké konkrétne stratégie môže ísť, sme už uvádzali vyššie. Nadväzne v tejto časti ich približujeme aplikované pri čítaní vo výučbe (Giasson, 2008; Gavora, 2003b).

Etapa „pred čítaním textu“ predstavuje priestor prípravy detí na čítanie konkrétneho textu. Učiteľ má dať dieťaťu možnosť zbežne si text prejsť, prelistovať si časopis, zorientovať sa v ňom. Deti sa tak čiastočne **oboznamujú s textom**, ktorý budú čítať. Učiteľ pritom iniciuje cieľavedomé, funkčné čítanie a keďže uvažujeme o dieťati ako aktívnom čítajúcom subjekte, vyžaduje sa spoločne **ujasniť si cieľ čítania**, ktorému sa podriaďujú postupy pri čítaní, resp. i postupy ďalšieho využívania textových informácií. Učiteľ je ten, ktorý precizuje adekvátnu, deťom zrozumiteľnú formuláciu cieľa čítania. Formulácia cieľa i jeho pochopenie sa spája s očakávaniami, predpokladmi detí, ktoré sú vo výučbe explicitne verbalizované a diskutované. Učiteľ ich usmerňuje a využíva pri spoločnej **konštrukcii hypotéz k textu a predpokladov**, ktoré sú verifikované či zamietané počas celého čítania textu. Hypotézy sa môžu viazať napríklad k javu, k postave, k objektom v texte, pričom sa od detí vyžaduje zmysluplné a vedomé využívanie vlastných skúseností, poznatkov. Možno povedať, že učiteľ preto zámerne **aktivizuje, mobilizuje poznanie detí** verbálnymi (diskusia), vizuálnymi (obrazový materiál), auditívnymi a audiovizuálnymi prostriedkami (počúvanie nahrávok, sledovanie videa, DVD, a pod.). Je totiž potrebné zabezpečiť akúsi relatívne spoločnú „bázu poznania“ pre všetky deti, ktorá bude východisko k porozumeniu textu⁷. Ide o poznanie, ktoré je v istom zmysle prepojené s textovými významami a vôbec s témou textu, ale tiež ide o poznanie formálnych, predovšetkým jazykovo-štylizovaných prostriedkov (žáner textu). Vychádzajúc z cieľa čítania, učiteľ spolu s deťmi zostavuje pomyselný alebo explicitne zaznačovaný - vizuálny **plán čítania a postupov s ním spojených**.

Etapa „počas čítania“ je ťažisková, kedy dochádza k samotnému procesu čítania, teda k intenzívnemu interakčnému procesu s textom a k odkrývaniu jeho významov. V tradičnej výučbe je práve táto etapa najmenej využívaná pre rozvíjanie porozumenia pri čítaní. Je zrejme silne zaužívaná predstava o potrebe súvislého prečítania textu, na základe ktorého si dieťa vytvorí predstavu o texte, čo je zároveň považované za najefektívnejšiu a jedinou cestu k porozumeniu. Čítanie sa často stále ešte považuje za jednoduchý proces dekódovania, pričom sa opomína celý komplex subprocessov čítania, kognitívnych i metakognitívnych. Súčasné prístupy zdôrazňujú práve opak. **Učiteľ má zámerne prerušovať čítanie detí a „vstupovať do textu“** napríklad:

- vlastnými interpretáciami (napr. keď predpokladá, že deti zrejme daný pojem nepoznajú) a súhrnmi,
- vloženie otázky, adresovanej čítajúcejmu, ostatným deťom alebo myslenému autorovi,
- podnetom, zdôrazňovaním, upozornením na istý obsahovo-tematický či jazykovo-vyjadrovací jav v texte,
- výzvou detí ku konfrontácii medzi interpretáciami významov v texte a stanovenými hypotézami, predpokladmi,
- úlohou „vytvoriť súhrn“ textu či textového úseku, formulovať hlavnú myšlienku (najdôležitejšie informácie), dedukcie, parafrázy a pod.
- úlohou formulovať predikcie k ďalšiemu úseku textu.

⁷ V opačnom prípade by niektoré deti mohli byť znevýhodnené. Napríklad: školská prax ukazuje, že na základe vzájomného porovnania detí daného ročníka (triedy), treba počítať aj s takými deťmi, ktorých množstvo skúseností a rozvoj poznania zjavne zaostáva za rovesníkmi. Je teda potrebné kompenzovať to poznanie u detí, ktoré by mohlo podstatne oslabiť porozumenie textu. O rôznych problémoch tzv. „nerovnakých šanci detí v školskej výučbe“ píše vo svojej štúdií napríklad sociológ B. Lahire (1993).

Inou formou „učiteľovho vstupu do čítania detí“ je **úloha, ktorá je deťom zadaná pred čítaním a počas čítania ju majú realizovať** (napr. na základe učiteľových inštrukcií podčiarkujú slová, vyznačujú vety, textové úseky, robia výpisky, schematicky znázorňujú, kreslia a pod.). Taktiež učiteľ dáva deťom **priležitosť „konzultovať významy textu“** vlastnou pomocou alebo využitím dostupnej literatúry (slovníky, encyklopédie).

Etapu „po čítaní“ poskytuje priestor pre intenzívnejšie narábanie s textovými významami, utváranie inferencií z prečítaného textu, elaborovanie významov. Verzia porozumenia sa precizuje, v interpretáciách sa odstraňujú nejasnosti a nepresnosti. Toto môže byť realizované predovšetkým vo verbálnych interakciách (diskusiách) učiteľa s deťmi ale i medzi deťmi navzájom. Učiteľ pritom umožňuje deťom, resp. učí ich opätovne „vstupovať do textu“. Hodnotí čítanie a porozumenie textu, čo následne požaduje aj od detí, t. j. aby reflektovali svoje čítanie a vyjadrovali postoje, názory, hodnotenia. Osvojovaním si istých kritérií hodnotenia učiteľom sa postupne u dieťaťa formuje potencialita k adekvátnemu sebahodnoteniu. Po čítaní sa tiež umožňuje dieťaťu ilustrovať či demonštrovať nadväznosť čítaného textu, jednak na texty čítané v minulosti, ale aj na texty, ktorých čítanie sa očakáva (najprístupnejším príkladom je čítanie školských učebných textov, kde je nadväznosť dostatočne zjavná a podporovaná samotnou výučbou). Deťom by malo byť poskytnuté aj širšie spektrum literatúry (druhov textov a ich žánrov), a tak umožnené spoznávanie konkrétnych väzieb medzi textami a porozumenie ich zmyslu.

V tradičnej výučbe má svoje stabilné a isto opodstatnené miesto tzv. „**zhrnutie textu**“ (**sumarizácia a syntéza poznania**). Oveľa menej sa už uvažuje o tom, že pre deti ide o pomerne náročný analyticko-syntetický postup. Preto svoj význam majú rôzne formy dialógov (rozhovory, diskusie), ktorým sa v tejto fáze vytvára širší priestor. Učiteľ môže voľiť rôzne prostriedky, ako „zhrnutie textu“ vyjadriť a sprístupniť deťom. Podstata pritom spočíva v transformácii textu, kedy sa mení jeho forma, dochádza k rôznym spôsobom a formám redukcie textu (napr. kondenzácia), pričom zhrnutie môže byť verbálne (text, veta, zoznamy) i neverbálne (obrazy a symboly). Značne sa zdôrazňuje práve použitie **vizuálneho stvárnenia textu** v podobe pojmových máp (Badel, Valtin, 2002/2003; Gavora, 2003b, s. 78; Pupala, Osuská, 1998), kde sa kombinujú verbálne i neverbálne prostriedky, posilnené vhodnou grafikou.

Otázky a dialógy ako nástroje strategického čítania

Z predchádzajúcej podkapitoly možno usudzovať, že otázky a dialógy sú zrejme frekventovanou vyučovacou stratégiou učiteľa a prelinajú sa všetkými etapami čítania. Otázky ako súčasť dialógov sú podstatnými prostriedkami, ktoré môžu napomáhať porozumeniu textu, a preto bývajú nedeliteľnou súčasťou čitateľských stratégií, resp. otázky ako také môžu byť stratégiou samotnou (Monahan, 1988). Preto tejto problematike venujeme osobitný výklad.

Ako píše Fisher (2004, s. 28), „položiť správnu otázku je označované ako podstata vyučovania, a to v tom zmysle, že to môže vytvoriť most medzi vyučovaním a učením sa.“ Otázka však nadobúda svoju funkčnosť v **dialógu**, t. j. ak je niekomu s istým cieľom určená, a keď je umožnené adresátovi aj odpovedať. Ak dialóg chápeme ako „komunikáciu dvoch alebo viacerých ľudí“ (Gavora, 2003a, s. 86) alebo ako „zámerný jazykový styk, pri ktorom striedavo hovoria rôzne osoby, a ktorý prebieha v konkrétnej predmetnej a sociálnej situácii“ (Janoušek, 2007, s. 100), potom dialóg možno považovať za základný predpoklad školského vyučovania a učenia sa detí. Čo je podstatné, vhodné dialógy učiteľa a detí môžu niesť značný učebný a motivačný potenciál. Teda ak predpokladáme, že dieťa vníma učiteľa ako istý model, vzor, môže byť vnímavé na jeho postupy (vrátane jeho postojov, spôsobov a štýlov komunikácie, ktoré sú v dialógoch prejavované). **Učiteľ** so svojimi vyučovacimi stratégiami, a súčasne implementovanými čitateľskými stratégiami, sa tak môže stať významným **zdrojom potencionálnych čitateľských stratégií**, ktoré si deti osvoja spontánne alebo vplyvom zámerného učiteľovho pôsobenia, v rôznej miere a v rôznych podobách.

Dialógy vytvárajú priestor pre tzv. „moment odkrytia nového“ z textu a prostredníctvom textu, čo spočíva v usúvzťažnení podnetov, faktorov, skúseností, ktoré boli doposiaľ reflektované oddelene, disociované (Janoušek, 2007 s. 109). Takto interpretovaný pojem dialóg je spôsobom **interpersonálnej komunikácie**. Vtedy pri čítaní ide o explicitnú komunikáciu čitateľov (detí, učiteľ) o texte a čítaní. Ako však autor ozrejmuje, dialóg môže byť realizovaný aj v tzv. **intrapersonálnej komunikácii**, kedy možno hovoriť o implicitnej, skrytej komunikácii. Nie je to len učiteľ, kto má formulovať a klásť otázky pri čítaní textu. Tieto sú len prostriedkom, ktorým sú stimulované psychické procesy dieťaťa, ktoré tak umožňujú nadviazať i udržiavať osobnú komunikáciu dieťaťa s textom. Zrejme nielen z hľadiska rozvoja čítania s porozumením (strategického čítania) je potom cieľová nielen schopnosť detí odpovedať na rôzne druhy,

úrovne otázok, ale aj **schopnosť detí tvoriť vhodné, produktívne otázky**, keďže tieto sú nástrojom i prejavom detského myslenia a poznávania vôbec. V otázkach, ktoré dieťa tvorí, sa prejavujú jeho zábery, predpoklady, konfrontácie i neistoty. Tým, že dieťa položí otázku a navyše s istou kvalitou, sa dosvedčuje nerovnováha, nesúlad či konflikt v konštrukcii vlastného poznania, zároveň sa viac-menej prejavuje jeho záber konflikt vyriešiť. Preto na (sociálnej) rekonštrukcii a konštrukcii textových významov počas výučby má dieťa aktívne participovať nielen odpoveďami na učiteľove otázky, ale aj tvorbou a kladením vlastných otázok. Otázky a odpovede sa tak stávajú pomyselnými opornými bodmi konštrukcie poznania u detí prostredníctvom čítaného textu. Posilňuje sa preto pozícia učiaceho sa dieťaťa ako aktívneho subjektu, ktorý spoluúčastou (vnímaním a myslením) preberá a interiorizuje významy, mediované učiteľom a textom.

Potom „**intrapersonálny dialóg**“ je rozhovor so sebou samým, ktorý je viac-menej záberný a vedomý. Intrapersonálny dialóg je predpokladom aj metakognitívneho čítania, preto je žiaduce, aby bol takýto druh komunikácie u detí záberne podporovaný a usmerňovaný až do toho štádia, kedy dôjde k automatizácii metaprocsov pri čítaní. Pre intrapersonálny dialóg pri čítaní je nevyhnutné, aby si deti osvojili schopnosť klásť si **autoregulatívne otázky** (otázky sebe samým), ktoré sú nástrojom strategického, metakognitívneho čítania. Napríklad, podľa etáp čítania, sa dieťa môže pýtať:

(pred čítaním)

Prečo mám prečítať tento text?

Mám si vybrať len hlavné myšlienky?

Budem si musieť prečítať celý text alebo postačí len časť textu?

Budem si niečo značiť, podčiarkovať... čo konkrétne a prečo?

...

(počas čítania)

Ako bude príbeh pokračovať, ... splní sa, že ... napokon sa problém vyrieši?

Podari sa mi čítaním ozrejmiť – vysvetliť si jav, ktorý sa v texte uvádza?

Vystačím si sám/sama s porozumením alebo budem potrebovať pomoc?

Čo je zrejme hlavnou ideou, poslaním textu a prečo?

Rozumiem tomuto slovu, vete, ... čo znamenajú?

Budem postupovať ďalej alebo sa vrátim a znova prečítam to, čo mi nebolo celkom jasné?

...

(po čítaní)

Splnili sa moje očakávania, predpoklady (hypotézy) k danému problému?

Porozumel som dostatočne textu alebo sa ešte k niečomu vrátim a znova si to prečítam?

Čo som sa nové dozvedel/a, čo si mám zapamätať a prečo?

Dozvedel/a som sa z textu to, čo potrebujem k riešeniu úlohy?

...

Dobrý dialóg však robia dobré **otázky**. Sú nástrojom dialógu, bez ktorých by dialóg existovať nemohol. V podstate môžu plniť dvojakú funkciu: **vedú deti k premýšľaniu a overujú znalosti**. I keď by sa zdalo, že pri osvojovaní poznatku, zručnosti sa používajú otázky „na premýšľanie“ a pre diagnostiku otázky „overujúce“, v skutočnosti nemožno prijať takéto jednoznačné tvrdenie, keďže funkcia a potenciál otázok sú determinované rôznymi faktormi.

V zmysle členenia dialógu na interpersonálny a intrapersonálny treba počítať aj s tým, že nielen otázky smerujúce k dieťaťu z prostredia (učiteľ a iní), ale aj spomínané otázky kladené sebe samému vedú dieťa k premýšľaniu o texte a jeho významoch, o čítaní a pod.

Formulácia otázky je komplexom v synergii existujúcich a pôsobiacich komponentov, a to z hľadisk:

- obsahové zameranie otázky,
- jazykové vyjadrenie otázky,
- kognitívnu úroveň otázky.

Konkrétnejšie povedané, **obsahové zameranie** predstavuje to, aký obsah nesie: o čom otázka je, na čo sa otázkou pýta, čo sa ňou zisťuje. Obsah otázky je reprezentovaný **jazykovými vyjadrením**, t. j. voľbou takých jazykových prostriedkov, ktorými možno obsah zmysluplne, zrozumiteľne vyjadriť. Od obsahu otázky a od spôsobu, akým je obsah spracovaný a vyjadrený prostriedkami jazyka, závisí **kognitívna úroveň** otázky. Tie sa potom líšia svojou kognitívnu náročnosťou. Ide však o relatívnu náročnosť, keďže vnímanie náročnosti otázky závisí od získaného poznania, skúseností toho-ktorého jednotlivca či skupiny. Potom daná otázka môže byť na rôznom stupni náročnosti pre toho, kto otázku kladie (tu myslíme

predovšetkým učiteľa) a pre toho, komu je určená a vyžaduje sa od neho odpoveď (dieťa)⁸. Kognitívna úroveň (a jej náročnosť) je teda závislá od toho, akú myšlienkovú operáciu a procesy vyžaduje od adresáta vykonať, aby bola adekvátne zodpovedaná. Vychádzajúc z tohto výkladu, uvažujeme o otázkach nižších kognitívnych úrovní a otázkach vyšších kognitívnych úrovní, resp. podľa Fishera (2004, s. 30): „otázky vyžadujúce myslenie vyššieho rádu a myslenie nižšieho rádu“. Vo vzťahu k čítaniu s porozumením je zvlášť potrebné zaoberať sa kognitívnu úroveň otázky, ktorá ovplyvňuje premýšľanie čitateľa o texte, o svojom čítaní, čo napokon ovplyvňuje aj porozumenie textu a jeho používanie. V zmysle rozvíjania porozumenia pri čítaní je vhodné postupne zvyšovať kognitívnu náročnosť otázok. Na príklade ilustrujeme **prevod otázky** k textu z nižšej kognitívnej úrovne na vyššiu, pričom vychádzame z Bloomovej taxonómie kognitívnych úrovní, analogicky podľa Gavoru (2003a, s. 101):

1. reprodukcia: *Čí bol syn, ktorý sa vracal domov?* (odpoveď: *Richtárov.*)
2. interpretácia: *Vysvetli, čo znamená slovo richtár.*
3. aplikácia: *Povedz príklady, kedy a kde môže richtár svoju prácu využiť?*
4. analýza: *Prečo sa tak richtár rozhodol, a nie inak?*
5. syntéza: *Akým výstižným pomenovaním alebo vetou možno charakterizovať funkciu - úrad richtára?*
6. hodnotenie: *Navrhni tri kritériá, podľa ktorých by bolo vhodné vyberať richtára dediny.*

Kognitívna náročnosť otázky však nie je daná len jej zameraním a kognitívnymi procesmi, ale závisí aj od jej druhu, t. j. či sa jedná o **otvorenú** alebo **zatvorenú otázku**. Otvorené otázky si vyžadujú formuláciu odpovede, preto sú tieto relatívne náročnejšie ako zatvorené otázky, kde sú odpovede predefinované (často používané v testoch). Od učiteľa sa napokon vyžaduje dynamicky a flexibilne formulovať také otázky k textu a v takých podobách, ktoré budú deti sprevádzať pri porozumení od najnižších kognitívnych úrovní po najvyššie.

Záver

V tomto texte bolo naznačených viacero aspektov a komponentov problematiky čitateľských stratégií a ich rozvoja, pričom niektorým bolo venovanej viac, iným menej pozornosti. Ku konceptu čitateľských stratégií je preto vhodné doplniť, že okrem ťažiskového výkladu ich podstaty a podôb, skutočne len okrajovo sme sa dotkli tém ako napr.: učenie stratégiám a ich vývin u dieťaťa, determinujúce faktory explicitného – zámerného, formalizovaného či implicitného - spontánneho učenia (prostredie rodiny, školská výučba). Tiež sa v texte vôbec neriešil ďalší podstatný problém: špecifickosť používania stratégií v závislosti od kontextu (druh textu, účel použitia...), so súčasnou identifikáciou na konkrétnej, aplikačnej rovine. Napokon ambíciou tohto príspevku nebola komplexná analýza problému, ale snaha prispieť do pomerne chudobného odborného diskurzu na tému čitateľských stratégií a aktualizovať diskusiu, či aspoň poukázať, na niektoré aktuálne a ukazuje sa, že zásadné otázky rozvoja čitateľskej gramotnosti. Tieto sa napokon môžu stať východiskom, či dokonca súčasťou absentujúcich empirických výskumov.

Literatúra

- BADEL, I., VALTIN, R.: Rozvoj čitateľských schopností žiakov zdokonaľovaním techník čítania. In *Náša škola*, 2002/2003, roč. 6, č. 10, s. 14-19.
- CARTIER, S.: De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre: aider les élève qui ont des difficultés à apprendre par la lecture. In *Vie pédagogique* [on line], Québec: 2000, č. 115, avril/mai, s. 44-49. [cit. 2006-05-20].
Dostupné na http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/115/vp115_44-49.pdf
- ĎURIČ, L. a i.: *Pedagogický slovník: terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: MEDIA TRADE, 1997.
- GIASSON, J. 2008. *La compréhension en lecture*. De Boeck, 2008.
Dostupné na (výber)
<http://ameds.free.fr/conferences/rtf-pdf/comprehensionlecturelaurent.pdf>
- FISHER, R.: *Učíme děti myslet a učit se*. 2. vyd. Praha: Protál, 2004.
- GAVORA, P.: *Učitel' a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003a.
- GAVORA, P.: *Žiak a text*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1992.
- GAVORA, P.: Rozvoj porozumenia textu. In GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. a i.: *Gramotnosť: Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003b. s 67-81.

⁸ Nie je pritom zriedkavosťou, že otázka je pre dieťa náročná len pre nevhodnú lexiku a štylizáciu.

- JANOUSĚK, J.: *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha: Grada, 2007.
- LAFONTAINE, D.: Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire? In *Document envoyé au PIREF, en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003*. Paris, 2003. [cit. 2006-09-30]. Dostupné na <http://www.bienlire.education.fr/01actualite/document/lafontaine.pdf>
- LAHIRE, B.: *Culture écrite et inégalités scolaires*. Presses Universitaires de Lyon, 1993.
- LESŇÁK, R.: *Literárne dielo a čitateľ*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1982.
- MAGULOVÁ, J.: Spontánne stratégie pri čítaní s porozumením u žiakov 4. roč. ZŠ. (rigorózna práca). Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2007. 198 s.
- MAGULOVÁ, J., ZÁPOTOČNÁ, O. Metakognitívne stratégie pri čítaní s porozumením. In *Pedagogická revue*, 2007, roč. 59, č. 4. (v tlači)
- MONAHAN, J.: *New directions in reading instruction*. Newark: International Reading Association, 1988.
- PORTELANCE, L.: Intégrer la métacognition dans l'ensemble de ses interventions pédagogiques. In *Vie pédagogique*, Québec, 2002, č. 122, février/mars, s. 20-23. [cit.2006-06-26]. Dostupné na http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/122/vp122_20-23.pdf
- Programmes d'enseignement de l'école primaire* [online]. (oficiálny dokument Ministerstva vzdelávania Francúzskej republiky, vydaný 25. januára 2003). [cit. 2007-01- 22]. Dostupné na <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>
- Programme d'études: niveau élémentaire, écoles franciskoises, 2000* [online]. Canada: Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2000. [cit.2006-06-26]. Dostupné na <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/doml.html>
- PUPALA, B., OSUSKÁ, E.: Pojmové mapovanie ako prostriedok rozvoja počiatkov gramotnosti. In GAVORA, P. a i.: *Komunikácia písanou rečou*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 1998. s. 53-63.
- Stratégies de lecture au primaire*. Ontario, 2003. (Rapport de la table ronde des experts de lecture). [cit. 2007-12-28]. Dostupné na <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/reading/reading.pdf>
- STRMEŇ, L. a i.: *Výkladový slovník odborných výrazov používaných v psychológii*. Bratislava: IRIS, 1998.
- ZÁPOTOČNÁ, O. *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava: ALBUM, 2004.
- ZÁPOTOČNÁ, O. Rozvoj počiatkovej literárnej gramotnosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (Eds.): *Předškolní a primární pedagogika/Předškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. s. 271-302.

RECEPCIA VYGOTSKÉHO SOCIOKULTÚRNEJ TEÓRIE V INDIVIDUALIZAČNE ORIENTOVAanej PEDAGOGIKE⁹

ZUZANA PETROVÁ

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta TU
Priemyselná 4, 918 43 Trnava

Abstract: PETROVÁ, Z.: Reception of Vygotsky's sociocultural theory in individualistic approach to education. In: Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. D, 2008, no. 12, pp. 30 – 37.

This study is a contribution to the discussion about the socio-cultural aspects of knowledge development. By means of the current discourse led in the field of individualistic approaches to learning and teaching is, according to original Vygotsky's theory, demonstrated the vulnerability of scientific discourse for distinctive reconstructions of these ideas and concepts, which are influenced by the shared beliefs about functions and acceptable ways of learning in school. The aim of the study is to show the importance of having not only good translation of texts, but also the appropriate understanding of the context in which the theory was developed and verified.

Key words: Vygotsky's socio-cultural theory of development, scientific discourse, applications of Vygotsky's theory in individualistic approach to education.

Úvod

Od 80. rokov 20. storočia sa na pôde psychologickkej a pedagogickkej spisby objavuje množstvo odkazov na tézy L. S. Vygotského. Témy Vygotského kultúrno-inštrumentárnej a kultúrno-historickej psychológie, formulované v 20. – 30. rokoch 20. storočia samotným Vygotským a ďalej rozvíjané jeho kolegami A. R. Lurijom, A. N. Leontjevom a jeho priamymi ruskými nasledovateľmi D. B. El'koninom, P. J. Gal'perinom, V.V. Davydovom, A. V. Zaporožcom a ďalšími, sa v západnom svete dostávajú do širšieho povedomia až prostredníctvom sociokultúrneho hnutia. Na rozdiel od neo-behaviorálnych a kognitivistických prístupov, ktoré sa za spleťosťou ľudskej individuality snažili odhaliť univerzálne črty mentálneho mimo kontext spoločnosti a kultúry, sociokultúrne hnutie si programovo kladie za cieľ odhaľovanie sociálno-kultúrnych zdrojov pôvodu, povahy a vývinu ľudskej mysle. Práve z toho dôvodu, že Vygotského teória považuje ľudskú kogníciu a učenie za viac sociálny a kultúrny fenomén ako fenomén individuálny, kladie táto teória základy nového, revolučného chápania vzťahu medzi učením a vývinom (Karpov, 2005; Kozulin et al., 2003; Newman, Holzman, 1993). Ten sa diskutuje na pozadí troch základných konceptov Vygotského teórie: a) sociálne interakcie ako hlavný zdroj vývinu mentálnych procesov, b) kultúrne nástroje ako sprostredkujúce prvky vývinu psychických funkcií a c) zóna najbližšieho vývinu ako vstupná „brána“ vývinu (Stetsenková, 1999).

Tento trend zasiahol aj oblasť vzdelávania a pedagogiky, kde sa rovnako, ako sa to dialo na pôde psychológie, začali produkovať práce, ktoré mali prehodnotiť základné pojmy, ciele vzdelávania a vzdelávacie postupy ich ukotvovaním v konceptoch sociokultúrnej paradigmy. Odkazovaním na Vygotského tézy mohli byť zodpovedané otázky, ktoré dovtedy neboli na pôde vzdelávania kladené a tým podopierali relevanciu sociokultúrnej paradigmy (Kozulin, 2003). Do popredia záujmu sa dostali otázky sociokultúrnych perspektív učenia a vzdelávania, konkrétne úlohy kultúrnych nástrojov v ľudskom učení a vývine psychických funkcií, pričom sa diskutuje o mediovanom charaktere učenia ako východiskovom rámci pre výučbovú prax (Karpov, Haywood, 1998; Kozulin, Preseissen, 1995) a hľadajú sa možnosti

⁹ Táto štúdia je výstupom z riešenia projektu VEGA 1/3637/06 Diskurzívna a nediskurzívna prax školy pri formovaní základného vzdelania.

diagnostikovania učebného potenciálu žiakov prostredníctvom konceptu učenia v zóne najbližšieho vývinu (Zuckermanová, 2004).

Rozmach záujmu o túto teóriu však nie je zárukou, že na pozadí diskusií o možnostiach pedagogických aplikácií Vygotského téz je možné sledovať reálnu akceptáciu pôvodného teoretického rámca Vygotského teórie. Preto aj napriek mnohým odkazom na Vygotského koncepty ide často o neuvedomelú tendenciu zapojiť sa do diskusie o sociokultúrnej povahe ľudského učenia spojenú so zachovaním individualistických schém vývinu poznania a učenia. Ako budeme dokumentovať v ďalšom texte, mnohé z diskusií vedených k tejto téme nevypovedajú ani tak o precizovaní téz Vygotského teórie, ale o neschopnosti prekonať v odbornom diskurze dominujúce individuálno-psychologické schémy vývinu poznania a učenia.

1. Pôvodný pojmový rámec Vygotského teórie

Pôvodné Vygotského tézy o vzťahu učenia a vývinu, o učení v zóne najbližšieho vývinu a o význame kultúrnych nástrojov vo formovaní vyšších psychických funkcií odkazujú na závislosť podoby rozvoja psychických funkcií (a kvality a podôb činností, ktoré s nimi priamo súvisia) od typov interakcií, do ktorých je jedinec zapojený. Tieto idey zjednocujú vývin a učenie jedinca s nadobúdaním nových foriem reprezentácie reality. Do popredia záujmu sa kladie derivácia psychických funkcií jedinca (nielen poznania samotného) zo sociálnych vzťahov.

Otázka prestavby psychických funkcií jedincov sa v takto orientovaných prístupoch stáva kľúčovou. Od vzdelávania sa preto neočakáva nejaký nejasne vymedzený progres vo vývine jedinca, ale v týchto prístupoch nachádzame presnú špecifikáciu rozvoja psychických funkcií, ktoré by mali umožniť:

- odbúrať závislosť jedinca na kontexte (dekontextualizácia jeho poznávania),
- prechod od náhodnej činnosti k činnosti zámernej,
- selektívne nastavenie percepčného systému založené na identifikácii podstatných charakteristík situácie,
- reflektovať vlastnú činnosť a vedome vstupovať do jej priebehu,
- disponovať s poznáním, ktoré presahuje hranice empirickej skúsenosti jedinca.

Pre pedagogiku sa otvára priestor na definovanie významu školského vzdelávania v zmysle socializácie psychických funkcií jedinca s akcentom na transmisii spoločenského poznania a vzťahov na nasledujúcu generáciu. Pre didaktiku je zase motivujúcim hľadanie a overovanie možností prestavby učebného obsahu a učebného procesu tak, aby výučba rozvíjala aktuálne vývinové potencie žiaka a usmernila ich ku kvalitnejším formám regulácie činnosti jedinca, ktoré reprezentujú očakávaná spoločenskej praxe. Preto vzdelávanie je miestom, kde sa prioritne hľadá podoba optimálneho stvárnenia vzťahov vo výučbe (v širších perspektívach), aby transmisia kultúry bola čo najefektívnejšia a najpružnejšia a prispievala k všeobecnému rozvoju psychických funkcií každého žiaka. A preto riešenie konkrétnej podoby vzťahu medzi učiteľom a žiakom v jednotlivých výučbových epizódach ustupuje všeobecnejším otázkam týkajúcim sa možností ovplyvňovania učenia žiakov v škole tak, aby sa zabezpečilo učenie v jeho kultúrne relevantnej podobe.

2. Vplyv individuálno-psychologickej paradigmy na interpretáciu Vygotského téz

Ak pozrieme na proporcie odkazov na práce Vygotského školy produkovaných najmä v amerických odborných podmienkach, všimneme si výrazné zastúpenie prác venovaných možnostiam aplikácie zóny najbližšieho vývinu do výučby. Popritom je len málo prác, ktoré sa pokúšajú transformovať do súčasnejší časových a kultúrnych relácií idey týkajúce sa derivácie mentálnych procesov jedinca zo sociálnych interakcií a dokumentovať, ako konkrétne kultúrne nástroje reprezentujú kľúčové aspekty lokálnej kultúry a umožňujú formovanie psychických funkcií. Ak medzi individualizačne orientovanými prácami nájdeme odkazy na koncepty ako kultúrne nástroje alebo mediácia učenia sú buď súčasťou všeobecnejšieho výkladu o prínose Vygotského teórie, alebo sa ocitajú ako samostatne aplikovateľné koncepty bez zrejmejšej väzby na formovanie vyšších psychických funkcií.

V tomto odbornom diskurze môžeme sledovať tendenciu, že sa akcent na individuálne učenie žiaka potvrdzuje a rozvíja prostredníctvom zasadzovania pôvodných Vygotského konceptov do familiárnych sociálno-konstruktivistických výkladových schém. Napriek všeobecným konštatáciám, že sociálnym fenoménom je spôsob, akým ľudská myseľ funguje a vyvíja sa, môžeme vidieť, že reálny záujem sa venuje predovšetkým kognitívnemu vývinu žiaka v sociálnom kontexte a jazyku ako prostriedku premostujúceho individuálno-psychické a sociálne plány činnosti. Centrálnou témou diskusií o možnostiach aplikovania ideí Vygotského školy v školskom učení sa tak stáva usporiadanie interakcií medzi učiteľom a žiakom,

podmienky za akých tieto interakcie majú prebiehať a aké prostriedky majú využívať. Učenie sa považuje za proces individuálnej rekonštrukcie poznania, ktorý sa síce realizuje v sociálnom kontexte, ktorý ale v dlhodobšej perspektíve nemá jasne definované vývinové méty. Túto orientáciu na proces poznávania len potvrdzuje dôraz na vytváranie podmienok, ktoré umožnia aktívne zapojenie žiaka do riešenia úlohy. V rámci vytvárania takýchto podmienok sa ujala paralela medzi učením v zóne najbližšieho vývinu a metaforou „lešenia“. Prostredníctvom tohto prepojenia dostala idea učenia v zóne najbližšieho vývinu podobu individuálne uplatniteľného prostriedku, ktorý umožní reagovať na aktuálne učebné potreby konkrétneho žiaka. Ako podrobenejšie vysvetlíme neskôr, táto paralela posunula do popredia záujmu konkrétne epizódy riešenia úloh, schopnosť žiaka vyriešiť úlohu aj napriek tomu, že presahuje jeho možnosti samostatného riešenia a asistenčné činnosti učiteľa, ktoré slúžia ako prostriedok na jej vyriešenie. Problematika efektivity učenia sa nastoľuje v krátkodobom meradle a dáva sa do súvisu s možnosťou žiaka aktívne a úspešne participovať na výučbovom procese.

Táto transformácia pojmov a tém ukazuje na tendenciu adaptácie nosných konceptov pri ich prevzatí z jedného kultúrneho prostredia do druhého. Keďže pôvodné Vygotského idey vznikali a ďalej sa rozvíjali v prostredí s prevažujúcim kolektivismom v usporiadaní sociálnych vzťahov (dobové Rusko), pri ich ukotvovaní do prostredia založeného na individualisticky poňatých vzťahoch medzi spoločnosťou a jednotlivcom, dochádza k vnútornej premene významov týchto konceptov. A tak hoci odvolávanie sa na pojmový a argumentačný aparát Vygotského školy v individualistickom prostredí umožňuje navonok sa napojiť na sociokultúrne trendy vo vedách o človeku, spoločnosti a kultúre, vnútorne si zachováva individualisticko-redukcionistickú predstavu o mentálnom vývine jedinca a úlohy socio-kultúrnych fenoménov v ňom (Agejev, 2003).

Túto tendenciu dobre ilustruje vo svojej štúdií V. S. Agejev (2003), v ktorej sa snaží dokumentovať a objasniť dôvody odlišných interpretácií Vygotského textov. V priebehu svojho pôsobenia na akademickej pôde v USA a v Rusku si všimol rozdiely v interpretáciách Vygotského pojmov a tiež u svojich ruských a amerických študentov, ktoré vykazovali špecifické spoločné znaky presahujúce rámec individuálnych rozdielov medzi konkrétnymi študentmi. Tieto rozdiely sa opierali o opakujúcu sa tendenciu v porozumení amerických študentov:

- Sociokultúrna determinácia vývinu psychických funkcií je u nich stotožňovaná s ideologickým vymývaním mozgu a dostáva sa do stretu s ťažiskovými hodnotami americkej kultúry, akými sú individualizmus, nezávislosť a preberanie zodpovednosti za samého seba, čo vedie k razantnej opozícii voči tejto tendencii.
- Americkí študenti bezproblémovo prijímajú koncept zóny najbližšieho vývinu a vidia v ňom potenciál pre nové možnosti stvárnenia učenia v kolaboratívnej forme.
- Pojem sociálna interakcia je všeobecne chápaný ako „priamy kontakt medzi učiteľom a žiakom“ a nevyvoláva konotácie so spoločenskou reprodukciou kultúry a ani s problematikou významu kultúrnych nástrojov v učení.

Tieto odlišnosti vysvetľuje V. S. Agejev (ibid.) ako dôsledok vplyvu individualistickej ideológie, ktorá stojí na pozadí týchto interpretácií. Preto, ak je vývin individuálnych fenoménov všeobecne považovaný za prívátnu záležitosť a socio-kultúrna determinácia vývinu ľudskej mysle je vnímaná ako prítomnosť sociálnych fenoménov, premieta sa to aj do očakávaní kladených na vzdelávanie. Uvažovanie o stvárnení výučby potom smeruje k hľadaniu konkrétnych podmienok, ktoré umožnia „učiteľom naplniť ich kľúčovú úlohu v asistencii žiakom pri objasňovaní ich nápadov, kladení otázok, eliminácii strachu z neúspechu v prípadoch, keď žiak čelí novým výzvam a pri vzájomnej spolupráci s druhými napriek rozdielom v jazyku, kultúrnych podmienkach, z ktorých žiaci pochádzajú a ich schopnostiam“ (Berková, Winsler, 1995, s. 118). Takýmto prepracovaním pôvodných Vygotského ideí individualisticky orientovaná spisba odstupuje z pozície riadenia učebnej činnosti jedinca a z hľadania optimálnej podoby stvárnenia vzťahu medzi učiteľom – expertom, kultúrnymi nástrojmi, ktoré reprezentujú spoločenskú prax v didaktických situáciách a žiakom. Diskusiu o tom, čo, a v akej podobe a v akých oblastiach by mala škola prispievať k rozvoju jedinca, aby sa naplnila základná funkcia školy v reprodukcii spoločenského poznania vystriedala diskusia o tom, ako akcent na rozvoj jedinca ovplyvní organizáciu výučby a definovanie jej cieľových efektov. Preto nie je prekvapivé, že väzba na profit individuálneho jedinca z výučby je explicitne deklarovaný zaradovaním Vygotského prístupu ku vzdelávaniu medzi koncepcie *výučby orientovanej na žiaka* (Henson, 2003).

V ďalšom texte uvedieme niekoľko príkladov tejto vnútornej transformácie konceptov, ktoré sa dobre ukazujú na príkladoch niektorých didaktických tém.

2.1 Od sprostredkovaného učenia k učeniu prostredníctvom asistencie

Zóna najbližšieho vývinu sa v oblasti individualizačne orientovaných prístupov k učeniu stala jedným z najviac popularizovaných Vygotského konceptov. Dôvodom tejto popularity môže byť vonkajšia podobnosť originálneho vymedzenia zóny najbližšieho vývinu ako diferencie „*medzi úrovňou riešenia úloh s pomocou a pod vedením dospelých a úrovňou riešenia úloh dostupným samostatne*“ (Vygotskij 1978a, s. 313) a vymedzením učenia prostredníctvom „*lešení*“ v pôvodnej práci D. Wooda, J. S. Brunera, G. Rossovej (1976) ako procesu, „*ktorý umožní dieťaťu alebo novicovi riešiť problém, splniť úlohu alebo dosiahnuť konkrétny cieľ, ktorý presahuje hranice neasistovaného úsilia*“ (s. 90). Prostredníctvom akcentu na úlohu dospelého v učení dieťaťa a na jeho možnosť voliť podporné prostriedky vývinu v zóne potencií tohto dieťaťa, sa koncept zóny najbližšieho vývinu stal hľadaným prostriedkom pre operacionalizáciu role kompetentnejšieho druhého v učení jedinca (Wells, 1999).

Zo zóny najbližšieho vývinu sa stáva navonok ľahko uchopiteľný nástroj na organizáciu učebných interakcií. Priblížením využitia zóny najbližšieho vývinu a „lešení“ v učení sa do centra pozornosti dostali predovšetkým situácie riešenia úloh (Tharp, Gallimore, 1988; McMahanová, 1996). V centre záujmu stojí konkrétny žiak, ktorého porozumenie úlohe je základným východiskom pre plánovanie výučby. Aktivita učiteľa sa distribuuje medzi voľbu úloh, ktoré predkladá žiakovi, monitorovanie riešenia úlohy žiakom a flexibilné reagovanie na jeho aktuálne požiadavky a problémy pri riešení úlohy. Učiteľ opúšťa svoju direktívnu pozíciu a zastáva skôr úlohu asistenta žiaka. Tá spočíva jednak v akceptovaní individuálneho tempa a spontánnych stratégií riešenia úlohy a jednak v zásahoch do činnosti žiaka v prípade, že žiak rieši úlohu nesprávne alebo nedokáže sám voliť stratégiu vhodnú na jej vyriešenie. Preto snaha o presné naplánovanie sledu výučbových aktivít ustupuje úsiliu poskytnúť žiakovi konkrétnu pomoc pri učení. Akcentom na interakčný charakter riešenia úlohy sa z využitia konceptu zóny najbližšieho vývinu vytrácajú širšie kultúrne súvislosti učenia a učebného obsahu. Preto sa aj očakávania kladené na učenie v zóne najbližšieho vývinu nastavujú na efekty učenia v krátkodobej perspektíve a menej sa rieši sprostredkovanie poznania v jeho podstatných súvislostiach. Môžeme si všimnúť, že interakcie učiteľa a žiaka sú orientované tak, aby si prostredníctvom nich žiak osvojil efektívnejšiu stratégiu riešenia úlohy a mohol tak konkrétnu úlohu riešiť samostatne, nezávisle na pomoci učiteľa. Výsledkom takéhoto úsilia môžu byť konkrétne koncepcie umožňujúce učiteľovi systematicky pozorovať a diagnostikovať zdroj chybného riešenia úlohy a poskytnúť žiakovi primeranú asistenciu na elimináciu chýb v riešení úlohy.

Priblíženie učenia v zóne najbližšieho vývinu k poskytovaniu lešení v učení otvára menej priestoru zovšeobecneniu a transferu stratégie riešenia úlohy do situácií analogického charakteru. Tento špecifický náhľad na možnosti uplatnenia zóny najbližšieho vývinu v učení je náhľadom, ktorý svojim zameraním neprekračuje hranice interakcií medzi učiacim sa jedincom a učiteľom, ktorý mu ponúka pomoc pri riešení úlohy. Mimo aplikačnej oblasti využitia zóny najbližšieho vývinu tak stojí hľadanie súvisu medzi učebným obsahom, stratégiami riešenia konkrétneho typu úloh a žiaducim smerovaním kultúrneho vývinu žiaka v dlhodobějších perspektívach jeho vývinu.

2.2 Využitie kultúrnych nástrojov v škole ako učenie v autentických podmienkach

Táto tendencia sa rozvíja na pozadí Vygotského predpokladu, že ľudské učenie je sprostredkované využívaním kultúrnych nástrojov, ktoré umožňuje transformáciu psychických funkcií do podoby vyšších psychických funkcií. Sociálna prax, do ktorej sú tieto kultúrne nástroje včlenené, sa stáva inšpiračným zdrojom pre organizáciu výučbových aktivít. Potom akceptovanie sociálnych a kultúrnych podmienok učenia a výučby sa naplňa približovaním praktík školského učenia reálnej sociálnej praxi. Zaujímavými sa stávajú praktiky každodenného poznávania a jeho situačný charakter (viď koncept situačného učenia Lavea a Wengera, 1991; prípadne koncept „učňovstva“ v poznávaní B. Rogoffovej, 1990). Podoba tohto približovania môže mať charakter poskytovania učebných pomôcok, ktoré zastupujú existujúce artefakty (príp. sú reálnymi artefaktmi), preferuje sa situovanie učenia do podmienok, ktoré čo najviac zodpovedajú reálnemu používaniu týchto artefaktov v spoločenskej praxi. Všimnime si spôsob, akým Dixon-Kraussová (1996) demonštruje možnosti poskytovania sociálne a kultúrne autentického kontextu pre učenie: „*Je zrejmé, že (pani učiteľka Holtová) plánuje učebné aktivity vo svojej triede s vedomým sociálneho a kultúrneho kontextu rozvoja gramotnosti a jej žiaci si osvojujú písanú reč čítaním autentických kníh a písaním vlastných kompozícií. Môžeme vidieť Vygotského idey o semiotickej mediácii a vývine vedeckých pojmov v oblasti sociálnych reálií a rozvoja gramotnosti. Slečna Holtová využíva osoby z historických románov, aby podporila porozumenie svojich študentov o ľudoch a ich živote v minulosti*“ (s. 17). Cieľom takejto organizácie výučby je podnietiť záujem žiakov o učebný obsah, poskytnúť im príležitosť aktívne sa podieľať na riešení úloh a zabezpečiť, aby žiaci videli vzťah medzi učebným obsahom a jeho uplatnením v reálnom živote.

Súčasne sa však do úzadia potláča riešenie otázky toho, aký konkrétny vplyv majú preferované úlohy a podmienky ich riešenia na socializáciu psychických funkcií (v podobe, v akej ich pôvodne definoval L. S. Vygotskij) v dlhodobejšej perspektíve. Tieto prístupy vo svojich snahách o zvyšovanie autenticity učenia stavajú na neartikulovanom úzuse, že učenie v autentických podmienkach predstavuje také využívanie kultúrnych nástrojov vo výučbe, ktoré zo svojej podstaty priamo zabezpečí transformáciu psychických funkcií do ich kultúrne najrozvinutejšej podoby a to bez nutnosti ich didaktickej transformácie. Otázka toho, že tie procedúry, ktoré sociálna prax v každodennom živote využíva, nemusia byť najefektívnejšími prostriedkami učenia, že môžu reprezentovať systém poznania spoločnosti len parciálne, prípadne že nemusia mať potenciál pre formovanie autoregulačných mentálnych procesov jedincov, zostáva bokom. Táto tendencia môže súvisieť so sústredení sa na okamžitú spätnú väzbu vo výučbe, ktoré plánovanie výučby orientuje na krátkodobější efekty výučby. Preto otázka vzťahu medzi podobami využívania kultúrnych nástrojov vo vzdelávacej praxi, potenciálom špecifických kultúrnych nástrojov pre učenie a vývin jedinca a očakávanými efektmi vo vývine psychických funkcií jedinca ustupuje otázke praktického riešenia učebných podmienok školského vzdelávania a jeho utilitárneho charakteru.

2.3 Od formovania vedeckých pojmov a sprostredkovaného učenia k učeniu v komunite učiacich sa

V tejto tendencii môžeme sledovať skĺbenie Vygotského idey o vývine vyšších psychických funkcií jedinca prostredníctvom interpersonálneho kontaktu (Vygotskij 1978a) a význam osvojovania teoretických pojmov vo formovaní individualizovanej a na kontexte nezávislej kognície jedinca (Vygotskij 1978b). Do centra záujmu sa dostáva význam bezprostredného kontaktu medzi učiacim sa jedincom a kompetentnejším druhým a popularizuje sa interakčne orientovaná výučba od ktorej sa očakáva, že plynulejšie a kvalitnejšie zabezpečí rekonštrukciu individuálneho poznania v kontakte s rozvinutejšou formou poznania sprostredkovanou vo výučbovom procese. Rozvíja sa idea učenia sa v komunite učiacich sa, kde je úlohou učiteľa organizovať a usmerňovať proces „objavovania“ žiakov (Brown, Campione, 1994). Pod vplyvom tejto interakčnej orientácie vo výučbe sa pôvodne personálnym konštruktivismom etablovaná analógia žiaka ako „bádateľa“ rozširuje o prítomnosť druhých (ako sociálneho elementu) v učení. Okrem učenia v spolupráci učiaci sa jedinec – učiteľ, sa presadzuje aj učenie v kooperácii medzi žiakmi ako tímu, ktorý sa učí v spolupráci a prostredníctvom spolupráce na riešení konkrétnej úlohy. Keďže sa zdôrazňuje predovšetkým sociálna a interakčná povaha učenia a kontinuálny vývin poznania, sprostredkovateľom poznania vo výučbe prestáva byť len samotný učiteľ (Ashton, 1996). Učenie v komunite učiacich v tomto ponímaní akoby supluje význam osvojovania si vedeckých pojmov vo vývine vyšších psychických funkcií. Namiesto takéhoto teoretického učenia sa zaujímavým stáva zadávanie problémových úloh vo výučbe a vytváranie podmienok na objavovanie a experimentovanie v komunite, spojené s očakávaním, že takéto riešenie úlohy bude provokovať žiakov k aktívnejšiemu hľadaniu odpovedí. Riešenie problémových úloh má taktiež zabezpečiť to, že žiak zotrvá pri riešení úlohy dlhšie a vyvinie vyššie kognitívne úsilie na jej vyriešenie. Takto je možné pri výučbe viac upriamovať pozornosť na proces riešenia úlohy a nie jednostranne hodnotiť správnosť finálneho riešenia (Berková, Winsler, 1995).

Učenie sa viacej opiera o podnety zo strany spolužiakov, ktorí môžu k vývinu poznania žiaka prispievať zverejnením vlastného pohľadu na riešenie úlohy, konfrontovaním plánu riešenia úlohy navrhnutého jedincem alebo len demonštrovaním spôsobu, akým k vyriešeniu úlohu možno dospieť v inej podobe, v akej ju navrhuje konkrétny jedinec. Prezentovanie vlastného riešenia úlohy je priestorom pre konfrontáciu a diskusiu a pre vytváranie podmienok, v ktorých sa žiaci učia profitovaním z vynaloženia spoločného úsilia na riešení úlohy.

Diskusia

Ako sme vyššie demonštrovali na príklade niekoľkých tém z odborného diskurzu, optika individualizmu je v týchto prácach je čitateľná najmä v orientácii na aktuálne potreby žiaka v riešení úlohy. Táto inklinácia je zreteľná v situáciách, kedy sa jednotliví autori pokúšajú konkrétnejšie predstaviť možné podoby stvárnenia edukačnej praxe založené na ideách Vygotského školy. Práve prostredníctvom takýchto snáh sa stáva zrejmejším, že hlavným motívom ponúkaných inovácií vzdelávacej praxe je snaha akceptovať individualnosť poznávania každého žiaka, právo žiaka na individuálny prístup vo výučbe, rešpektovanie jeho jedinečnosti tak v oblasti jeho inklinácií, ako aj v podobe obrazu sveta, ktorý mu umožňuje rozumieť učebných aktivitám individuálnym spôsobom. Individualistické očakávania kladené na organizáciu výučbového procesu sú natoľko silné, že transformujú pôvodné socializačne a kolektívizačne orientované idey do medzí individualistických konštrukcií.

V rámci nich sa javí ako prítlačivá rétorika sociálneho konštruktivismu, ktorá umožňuje argumentovať, že nie je možný prenos poznania z jedinca na jedinca priamou cestou. Preto každá snaha o rozvíjanie poznania jedinca (aj v školských podmienkach) musí počítať s tým, že výsledným efektom výučby bude vždy svojrázna rekonštrukcia sprostredkovaného poznania (Wells, 1995). V zapracovávaní tejto argumentačnej optiky do stvárnenia výučbového procesu je preto prirodzené, že škola v tomto podaní rezignuje na definovanie konkrétnej sumy vedomostí, ktoré by mal každý jej absolvent ovládať na to, aby dokázal „vidieť“ sociálnu realitu v reláciách vygenerovaných predchádzajúcimi generáciami príslušníkov lokálnej kultúry a plynulejšie sa tak zapojiť do spoločenského života. Potenciál školského vzdelávania sa preto nachádza predovšetkým v koncentrácii na poznávací proces, na hľadanie možností, ako učenie v škole čo najviac priblížiť poznávaniu v jeho prirodzenej, každodennej, podobe.

Kritike preto čelí predovšetkým tzv. tradičná, transmisívne orientovaná výučba. Rola učiteľa ako reprezentanta oficiálnej kultúry z pozície ktorej sa vo výučbe nastoľuje asymetrický vzťah učiteľ – žiak (a to tak z hľadiska objemu poznania, ktorým disponuje, ako aj aktivity, ktorú vo výučbovom procese vyvíja), len ťažko zodpovedá ideálu jedinečného, angažovaného a motivovaného žiaka, ktorý vygeneroval prístup orientovaný na žiaka. V rámci tohto uvažovania sa nastoľujú niektoré trendy v organizácii výučbového procesu:

- sociokultúrna orientácia výučby sa demonštruje tým, že sa učenie odohráva v komunite učiacich sa, používajú sa pritom pomôcky korešpondujúce alebo pripomínajúce reálnu spoločenskú prax, učenie prebieha aktívnym zapojením žiakov, zvyšovaním miery ich samostatnosti pri učení,
- učiteľ stráca svoju direktívnu pozíciu, stáva sa partnerom žiaka, ktorého usmerňuje pri riešení úloh, poskytuje mu asistenciu, aby žiak mohol úlohu riešiť na vyššej úrovni,
- vo výučbe sa viac cení autentická príležitosť konštruovať si vlastné poznanie individuálnym tempom a v individuálnej podobe, príležitosť pre otázky, hľadanie odpovedí, pochybovanie,
- orientácia na proces poznávania, uvoľnenejší prístup k posudzovaniu korektnosti poznania prináša elimináciu úloh, ktoré majú jednoznačné riešenie a vyššiu toleranciu ku chybám v riešení úloh, ktoré sú považované za prirodzený dôsledok v rozvíjaní poznania.

Na druhej strane témy smerujúce k rekonštrukcii vzdelávacieho obsahu, k vymedzeniu vzťahu vzdelávacieho obsahu a procedúr, ktoré v danej oblasti umožnia riešenie úloh, k definovaniu kvality kultúrnych nástrojov, ktoré vzdelávacia prax využíva alebo by mala využívať, sú v diskurze o vzdelávacej praxi riešené len okrajovo alebo vôbec. A tak témy, ktoré v tejto súvislosti riešené sú, predstavujú ideologicky odlišné cesty narábania s Vygotského pôvodnými ideami a tendenciami, ktoré nastolil L. S. Vygotskij a ďalej rozvinuli jeho pôvodní ruskí nasledovatelia.

Zásadnejší významový posun je čitateľný v snahe o zabezpečovanie aktivity, interaktivity a samostatnosti žiaka pri riešení úlohy. Keď L. S. Vygotskij pôvodne definoval vývin vyšších psychických funkcií smerom k nezávislosti jedinca pri riešení problémových úloh na činnostnom a empirickom kontexte a na riadení zvonka kompetentnejším druhým, neformuloval túto ideu ako požiadavku na celý proces učenia, ale na jej finálne efekty, ku ktorým rozvíjanie psychických funkcií môže smerovať (Vygotskij, 1978b). Oveľa podstatnejšia ako aktivita a interaktivita pri riešení úlohy je pri rozvíjaní psychických funkcií sprostredkovaná povaha ľudského učenia a vývinu. Táto idea stavia učiteľa do pozície kompetentnejšieho druhého, prostredníctvom ktorého sa žiak môže oboznamovať s kultúrnymi nástrojmi, ktoré reprezentujú spoločenskú prax a s podobou ich používania v situáciách, s ktorými sú prirodzene prepojené. Tento predpoklad tak nestotožňuje učenie s procesom plynulej interakčnej výmeny, v ktorej sa učiaci sa jediniec a učiteľ ocitajú v rovnocennej pozícii. Práve naopak, potreba sprostredkovania stratégií riešenia jednotlivých situácií, ktorým sa prikladá špecifický socializačný význam len potvrdzuje základnú väzbu učiaceho sa jedinca a kompetentnejšieho druhého, učiteľa a žiaka ako asymetrického vzťahu. Preto pozícia učiteľa – asistenta na ceste individuálneho rekonštruovania poznania vybočuje za základnej schémy genézy vyšších psychických funkcií ako interiorizácie interpsychických vzťahov minimálne tým, že disponuje zjednodušenou predstavou, že samotný kontakt medzi učiacim sa a kompetentnejším druhým má univerzálne podnetný vplyv na formovanie psychických funkcií v ich kultúrne najrozvinutejšej podobe. Takáto distribúcia učenia do interakcií medzi učiteľom a žiakom síce zodpovedá individualistickej optike a umožňuje prenášať pozornosť na samotný proces učenia jedinca. Popritom však v diskusii absentuje podstatný prvok Vygotského teórie – špecifické postavenie jazyka v učení a vývine vyšších psychických funkcií. Prostredníctvom interakcií medzi učiacim sa jedincom a kompetentnejším druhým sa nezvnuťorňuje samotný obsah reči, ale rozmanité funkcie reči. A súčasne s tým, centrom vývinu psychických funkcií nie je izolovaná oblasť mentálneho obsahu, ale meniac sa podoba vzťahu jedinca k poznávaniu sociálnej reality a k regulácii vlastnej (aj mentálnej) aktivity. Potom, viac ako to, že žiak poznáva v interakciách s druhými (učiteľ alebo spolužiaci ako tím), že svoje poznávanie opiera o najrozvinutejšie komunikačné médium –

jazyk, je dôležité to, aké stratégie, v akých problémových úlohách a za akým účelom sú učiacemu sa jedincovi demonštrované kompetentnejším druhým, ako konvenčné plány vysporiadavania sa s konkrétnym typom situácií.

Záver

V príspevku sme ukázali, že aj na odborný diskurz je aplikovateľný Moscovicim (2000) konštatovaný diskurzívny filter v dôsledku ktorého „*vidíme len to, čo nám príslušné konvencie dovoľia vidieť*“ (s. 23). A hoci je odborný diskurz realizovaný na podstatne uvedomovanejšej a reflektovanejšej báze, ako diskurz laický, prijímanie novej idey do odborného diskurzu sa nedeje mechanickým prenosom z jedného odborného kontextu do druhého, ale je takáto idea re-konštruovaná prostredníctvom optiky doterajšieho poznania. Preto nové idey vstupujúce do odborného diskurzu s inou genézou a významovou štruktúrou nadobúdajú svoju podobu tým, že sú priradované k nejakej kategórii významov, ktorá je prijímaná a zdieľaná touto skupinou ľudí. Doterajšie poznanie spoločenstva tak ovplyvňuje (individuálny aj sociálny) poznávací proces tým, že disponuje štruktúrou významov, ktorá je prítomná pred tým, ako sa nová idea stane predmetom diskusie a to spolu s tradíciami, ktoré načrtávajú tendenciu, ako k novej idey pristupovať za účelom jej ukotvovania v diskurze. Preto sú tieto idey podrobované elaboráciám a zmenám tým, že nie sú mechanicky kopírované, ale sú „*znovumyslené, znovucitované a znovuprezentované*“ (Moscovici, 2000, s. 24). Preto možno povedať, že všetky významy, ktoré cirkulujú v diskurze, majú vzťah k poznaniu predchádzajúcich generácií, a to ich závislosťou na kolektívnej pamäti a reprodukcii v jazyku, ktorý predchádzajúce poznanie reflektuje. Preto pri dôslednejšom prenose odborných ideí z kultúry s inými tradíciami, resp. inou majoritnou ideológiou nepostačuje len preložiť idey z jedného jazyka do druhého, ale reflektovať aj kultúrne pozadie, ktoré má v prípade aplikácie týchto ideí objasňujúci charakter.

Literatúra

- AGEYEV, V. S. 2003. Vygotsky in the Mirror of Cultural Interpretations. In: A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, S. Miller (Eds.): *Vygotsky's Educational Theory and Practice in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 432 – 449.
- ASHTON, P. 1996. The Concept of Activity. In: L. Dixon-Krauss (Ed.): *Vygotsky in the Classroom. Mediated Literacy Instruction and Assessment*. New York: Longman Publishers, s. 111 – 124.
- BERK, L. E., WINSLER, A. 1995. *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington: NAEYC.
- BROWN, A. L., CAMPIONE, J. C. 1994. Guided discovery in a community of learners. In: K. McGilly (Ed.): *Classroom lesson: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge, MA: MIT Press, s. 229 – 270.
- DIXON-KRAUSS, L. 1996. Vygotsky's Sociohistorical Perspective on Learning and Its Application to Western Literacy Instruction. In: L. Dixon-Krauss (Ed.): *Vygotsky in the Classroom. Mediated Literacy Instruction and Assessment*. New York: Longman Publishers, s. 7 – 24.
- HENSON, K. T. 2003. Foundation for Learner-Centered Education: A Knowledge Base. *Education*, 124 (1), s. 5 – 16.
- KARPOV, Y. V. 2005. *The Neo-Vygotskian Approach to Child Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KARPOV, Y. V., HAYWOOD, H. C. 1998. Two Ways to Elaborate Vygotsky's Concept of Mediation. *American Psychologist*, 53 (1), s. 27 – 36.
- KOZULIN, A. 2003. Psychological Tools and Mediated Learning. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, S. Miller (Eds.): *Vygotsky's Educational Theory and Practice in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 15 – 38.
- KOZULIN, A., GINDIS, B., AGEYEV, V., MILLER, S. 2003. Introduction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, S. Miller (Eds.): *Vygotsky's Educational Theory and Practice in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 1-11.
- KOZULIN, A., PRESSEISEN, B. Z. 1995. Mediated Learning Experience and Psychological Tools: Vygotsky's and Feuerstein's Perspectives in Study of Student Learning. *Educational Psychologist*, 30 (2), s. 67 – 75.
- LAVE, J., WENGER, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- MCMAHON, S. 1996. Book Club: The Influence of a Vygotskian Perspective on a Literature-Based Reading Program. In: L. Dixon-Krauss (Ed.): *Vygotsky in the Classroom. Mediated Literacy Instruction and Assessment*. New York: Longman Publishers, s. 59 – 76.
- MOSCOVICI, S. 2000. The Phenomenon of Social Representations. In G. Duveen (Ed.): *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Cambridge, Oxford: Polity Press & Blackwell Publishers Ltd., s. 18 – 77.
- NEWMAN, F., HOLZMAN, L. 1993. *Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist*. London and New York: Routledge.
- ROGOFF, B. 1990. *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- STETSENKO, A. P. 1999. Social Interaction, Cultural Tool and the Zone of Proximal Development: In Search for Synthesis. In: S. Chaiklin, M. Hedegaard & U. J. Jensen: *Activity Theory and Social Practice: Cultural-Historical Approaches*. Aarhus: Aarhus University Press, s. 235 - 252.
- THARP, R. G., GALLIMORE, R. 1988. *Rousing Mind to Life: Teaching, Learning and Schooling in Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VYGOTSKIJ, L. S. 1978a. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. SPN: Praha.
- VYGOTSKIJ, L. S. 1978b. *Myšlení a řeč*. SPN: Praha.
- WELLS, G. 1995. Language and the Inquiry-Oriented Curriculum. *Curriculum Inquiry*, 25 (3), s. 233 – 269
- WELLS, G. 1999. *Dialogic Inquiry: Towards a Social Practice and Theory of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WOOD, D., BRUNER, J. S., ROSS, G. 1976. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, s. 89 – 100.
- ZUCKERMAN, G. 2004. Development of Reflection through Learning Activity. *European Journal of Psychology of Education*, 19 (1), s. 9 – 18.

Pokyny pre autorov

Zborník Pedagogickej fakulty TU (Zborník PdF TU) je recenzovaný domáci vedecký časopis, ktorý vydáva a rozširuje PdF TU. Vychádza jedenkrát ročne a obsahuje pôvodné práce z oblasti spoločenských a prírodných vied v slovenčine, angličtine a nemčine.

Upozorňujeme autorov, že redakcia prijme príspevky len pri dodržaní nasledujúcich redakčných podmienok:

- rozsah príspevku by mal byť 5 až 8 normostrán (jedna normostrana zodpovedá 30 riadkom po 60 znakov vrátane medzier) vrátane tabuliek, grafov a obrázkov,
- rukopis príspevku musí obsahovať názov práce, neskrátené meno, priezvisko a adresu autora, anglický abstrakt s anglickým názvom príspevku, text vlastnej práce podľa jej charakteru členený na úvod, metodiku, výsledky a záver a zoznam literatúry citovanej v práci,
- príspevky píšete v textovom editore s výstupom vo formáte .rtf, .doc alebo .odt, písmo Times New Roman, veľkosť písmen – 10,
- literatúru citujte podľa normy STN ISO 690,
- príspevky musia byť dodané v elektronickej verzii na CD a jedna kópia v tlačenej podobe,
- príspevky zasielajte na adresu redakcie uvedenú na 2. strane obálky do 30. septembra.

Príspevky sú recenzované. Nevyžiadané rukopisy nevraciam.

Za jazykovú a štylistickú úpravu príspevkov zodpovedajú autori.

Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis

Séria D – VEDY O VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ

Ročník 12, 2008

Vydala Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta

ISBN 978-80-8082-252-1