

OBSAH

Horecký J., Jazyk a utváranie jazykového vedenia	1
Obert V., Paradoxy skolského literárneho vzdelávania v teórii a praxi	6
Zápotocná O., Zmeny vo vývine metod počiatocného čítania v slovenskom jazyku	19
Kapicová G., Rozvíjanie tvorivej aktivity žiakov formou zostavovania a riešenia hľavalmov	29
Kusin V., Filozofické aspekty ekologickej výchovy	37
Horká H., Poznávacia, hodnotovo-orientačná a pretváracia funkcia ekologickej výchovy	49
Hofbauer B., Nové pohľady na voľný čas — oblasť výchovy detí a mládeže — II. časť	58
Šveda D., Skúsenosť z experimentálneho vyučovania matematiky v SOU — II. časť	65
Jurkovičová A. — Švec Š., Hodnotenie časopisu Jednotná škola metodou obsahovej analýzy — I. časť	73

História

Podhájceká M., Sto rokov od založenia Ústavu pre výchovu detských opatrovateľiek v Prešove	86
--	----

Správy ■ Informácie

K storočníci Vladislava Ružičku (V. Michalička)	91
Svet za oponou (S. Knotek — I. Szabó)	94
Prof. PhD. Ing. Jozef Pastier, CSc. — šesťdesiatpäťročný (L. Ďurič)	97

Literatúra

Malinová R. — Malina J., Obdivuhodný človek (V. Švec)	99
---	----

Zmeny vo vývine metód počiatocného čítania v slovenskom jazyku

PhDr. OLGA ZÁPOTOČNÁ, CSc.
Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie SAV, Bratislava

Anotácia: Na pozadi histórie slovenského šlabikára, kritickej diskusie americkej pedagógov na tému elementárnych čítaniek, ako i vo súvete súčasných výskumov sa autorka pokúša o kritickú analýzu metód počiatocného čítania, používaných v našom skoistve. Poukazuje na kladné i negatívne stránky analyticko-syntetickej metódy čítania, uvažuje o možnostiach jej obohatenia.

Kľúčové slová: čítanie, vyučovacie metódy, šlabikáre.

Niet snáď oblasti života v postkomunistických krajinách, v ktorej by sa nekonštatovala vysoká miera nedostatkov, potreba zlepšovania, prebudovania či radikálnych zmien. Je to napokon prirodzené, keďže zásadné historické zmeny v spoločensko-ekonomickom usporiadani krajín boli vždy sprevádzané zmenami vo všetkých oblastiach spoločenského diania, kultúry i vzdelávania. Základné školstvo je jednou z nie práve najsiuťejších stránok systému vzdelávania i spoločnosti ako celku. 40-ročná etapa stagnacie výrazne poznačila okrem obsahovej i formálnej a odbornú stránku študijných osnov a učebníc, vrátane tých najzákladnejších — učebnic prvých počiatkov gramotnosti — šlabikárov a čítaniek. Nie je cieľom tohto príspevku nekompromisná kritika všetkého, čo v ostatných desaťročiach uzrello svetlo sveta. Chceli by sme sa naopak pokúsiť o objektívnu analýzu súčasných postupov elementarnej výučby čítania v kontexte jej historického vývinu; o zhodnotenie jej kladov a záporov z hľadiska súčasných prístupov, polemických názorov a výskumných trendov. Vopred sa ospravedlňujeme za prípadné neúplnosti, keďže vyčerpávajúci prehľad nie je naším zámerom.¹ Nevyhneme sa ani istej mieri dobré mienej kritiky, dúfajúc, že tak bude pochopená.

Kritika je nesporné významnou súčasťou prevencie nekvality a stagnácie, ak nie priamo jedným z nástrojov progresu. V krajinách, kde kritika vždy bola a je neustálo súčasťou akejkoľvek ľudskej aktivity, sú kritici a kritizovaní často tými najideálnejšími partnermi v zdokonalovaní kritizovaného predmetu. Aj preto na úvod priblížme diskusiu, uverejnenú v monometatickom čísle amerického časopisu *Theory into Practice* (1989), pod titulom „*Perspectives on basal readers*“ s príspevkami sŕšieho okruhu autorov, od univerzitných profesorov pedagogických vied až po učiteľov elementaristov. Kritická polemika sa tu nesie v duchu či šlabikáre vôbec „áno“ alebo „nie“. Aj keď problem zdaleka nie je taký čierno-biely, nie sú zriedkavosťou názory, podľa ktorých šlabikáre predstavujú brzdu či bariéru na ceste ku skutočnej gramotnosti a vzdelaniu, a preto by neškodilo úphne ich zrušiť.

PEDAGOGICKÁ REVUE, časopis pre otázky pedagogickej teórie, praxe a psychologie. Predsedu redakčnej rady D. Šukuba, vedúca redaktorka Jarmila Antošková, grafická L. Udlesero-vá. Redakčná rada: L. Bálint, S. Blašková, B. Blížkovič, D. Drienšky, L. Ďurič, M. Lapička, L. Macháček, S. Mocko, Z. Obdržálek, P. Ondrejkovič, J. Pastier, J. Pšenák, I. Spišiak, Š. Švec, V. Váry.

Vydáva MŠaV SR v Slovenskom pedagogickom nakladateľstve. Redakcia: Sasinkova 5, 815 60 Bratislava, telefón 645 51. Vychádza ako dvojtislo. MK SR č. 7/1 z 29. 12. 1972. Rozširuje PNS, ročne predplatné 100,- Sk. Objednávky na predpliacanie tlače prijíma Obchodné stredisko PNS v sídlach okresov a Regionálne stredisko PNS (Bratislava, Trnava, Nitra, Banská Bystrica, Žilina, Košice, Poprad). Objednávky do zahraničia vybavuje PNS, š. p. Pribinova 25, 813 81 Bratislava. Podávanie novinových zásielok povolené RPP Bratislava — Pošta Bratislava 12 dňa 6. 10. 1993 č. j. 111/93. Tlač: Polygrafické závody Trnava. — Rukopis čísla 1-2/94 zadaný do tlače 6. 12. 1993. Registrované MKSR č. 7/1.

Medzi najväčších odporcov šlabikárov patria predovšetkým zástancovia tzv. „celožazykovej metódy“ vo vyučbe čítania, ktorá v poslednom čase vzbudila široký záujem pedagógov a údajne i žiakov. Jej podstatným prinosom je, že sa usiluje zakomponovať do výučby čítania predovšetkým autentičnosť cieľov, jeho dôležitosť a funkčnosť, a to už od samého počiatku. Čítanie sa osvojuje ako nástroj učenia a vzdelávania, deti sa učia čítať „spoužiť“. Dôraz je kladie na sociálny kontext, komunikáciu, literárnu a estetickú výchovu. Ťažisko vyučovania spočíva v práci so širokou škálou materiálov podľa záujmu a výberu detí, hodiny čítania prebiehajú formou neustálych diskusií, výmeny názorov a skúseností. Prístup okrem podnecovania prirodzenej motivácie a vzdelávaniu rozvíja nepochybne i vyjadrovacie schopnosti a sociálne zručnosti žiakov. Vysoké nároky a očakávania sa pritom kladú na kompetencie a tvorivé schopnosti pedagógov. Celožazyková metoda nie je teda len metodou čítania, ale určitým všeobecnejším didaktickým princípom — filozofiou vzdelávania.

Šlabikárom sa potom vyčíta ich mechanický charakter ponechávajúci deti pasívnymi, nezmyselnosť, resp. významová chudobnosť textov, obsah ktorých je prispôsobovaný predovšetkým precvičovaniu preberanej látky. Časté výhryady sú najmä voči testovaniu a hodnoteniu výkonov a následnému známkovaniu či zadeleniu detí do skupín. Hodnotenie by sa malo zamierať nie na rozlišenie detí navzájom, ale predovšetkým na diagnostiku optimálneho individuálneho prístupu či stratégie. D. Goodmanová (1989) odporuča napr. na získanie orientácie o schopnostiach žiakov namiesto testu dotazník. Kukrajne kritickým patrí príspevok K. S. Goodmana (1989), ktorý éru šlabikárov hodnotí ako pomyslnú snahu vytvoriť určitý „fórsrift“ — jednotnú unifikovanú osnovu, maximálne standardizovanú, optimálnu pre všetkých. Takýto „technologický optimizmus“ podľa uvedeného autora viedol k rozširovaniu prieplasti medzi komplexom zručností, ktoré sa trénovali a skutočným funkčným významom čítania. Aj výskum sa orientoval predovšetkým na diagnostiku a identifikáciu porúch u žiakov, ktorí danú technológiu nezvládli. Vypracovali sa zložité klasifikácie dyslektov, slabých, zaostárajúcich či retardovaných čitateľov, tito sa potom ďalej podrobovali ešte viac bezkontextovým programom a dríom izolovaných zručností. Šlabikáre, ktorých pôvodným cieľom bolo poskytnúť vzdelanie všetkým, sa tak paradoxe stali obmedzením — limitom určujúcim, kto sa stane gramotným a kto nie. Aby sa docieliла všeobecná gramotnosť a vzdelenosť, treba vyučbu na školách prispôsobiť detom a nie všetky deti jednému rigidnému systému. J. C. Harste (1989) hovorí v týchto súvislostiach dokonca o tzv. „šlabikárovej mentalite“, ako určitej deformácii nielen učiteľov, ale žiaľ, i žiakov, kedže je ľuď trvale poznačený celý štýl vyučby.

Popri uvedených sú i priaznivejšie postoje k prvým učebniciam. Autori tu

argumentujú (Sguire, 1989) napr. tým, že len 10–15 % nadaných detí má základné princípy fonetiky natôľko internalizované, že ich nevedome aj používa, pre ostatnú časť žiactva — teda prevažnú väčšinu, je nevyhnutné túto inštruktáž zabezpečiť. Nie je potrebné šlabikáre kritizovať či odmietat, ale správne ich používať. Napokon nie sú všetky šlabikáre rovnako „zlé“ a učiteľia majú možnosť vybrať si tie najlepšie. Pri takom objeme knižnej produkcie, aká v USA je, by napokon neprekvaipilo, keby obhajcovia i kritici vychádzali každý z iných učebníc. Na margo knižného trhu je adresovaných viaceru kritických poznámok, väčšina sa týka spoločensko-ekonomickejho pozadia a rutinných byrokratických praktík vydavateľstiev. Učebnice sú malo differencované, zásadné zmeny a experimentálne učebnice sú z hľadiska komerčných záujmov vydavateľov rizikové (Apple, 1989; Goodman, 1989).

Obhajcovia šlabikárov vidia cestu k ich vylepšovaniu v uplatňovaní poznávkov výskumu, ktorý by sa mal sústrediť najmä na optimalizáciu všetkých parametrov takýchto učebných materiálov. Všeobecne sa však výskumu vyčíta, že túto funkciu nepĺní a ak, tak len veľmi ťažkopadne. Podiel na tom má ne-pochybne i nesmierna roztieštenosť prístupov, ktorú si napokon výskumníci priznávajú. K. Stanovich (1990) charakterizuje tento stav ako vojnu paradi-giem, v ktorej sa vedci vyčerpávajú neustálym dokazovaním vlastných a vy-vracaním protichodných koncepcí a hypotez, namiesto toho, aby hľadali spo-ločné, kompromisné riešenia. Z hľadiska zástancov „celožazykovej filozofie“ je situácia vo výskume ešte menej priateľná, keďže okrem už spomínaného diagnostikovania porúch sa pozornosť sústredí na identifikáciu bazálnych zručností, ktoré sú z hľadiska uvedeného prístupu prakticky nepoužiteľné. Priestor pre výskum vidia (Shanon, 1989; Goodman, 1989) priamo v teréne, na aktuálnych hodinách čítania, v analýzach interakcie ich účastníkov. Bre-menzo zodpovednosť tak zatiaľ nadalej leží na samotných pedagogoch i pred-staviteľoch ďalších profesí — ľudí každodennej praxe, ktorí ho vďaka svojmu pragmatizmu, empirii a intuičii ďalej statočne nesú. V poslednom čase sa práve učiteľia významnou mierou podieľajú na výskume metód čítania.

Napriek spomínaným výhradám, určité poznatky výskumu čítania predsa len prináša. V poslednom desaťročí boli istú konvergenciu názorov aspon v niektorých otázkach. Pomerne vysoká miera zhody panuje v tom, že tažiskom či kritickým komponentom v čítaní je úroveň rekognície slov (Rieben, Perfetti, 1991; Besner, Humphreys, 1991). O niečo pestrejšie sú už náhľady na to, či dekódovanie slov je primárne determinované vyššími úrovňami procesu čítania, t. zn. kontextom, očakávaním, vedomosťami, alebo naopak nižšími, vizuálno-percepčnými a fonologickými schopnosťami. Dlhodobá pole-mika týchto prístupov (tzv. zhora-nadol — „top-down“ vs. zdola-nahor „bot-ton-up“) vyznieva podľa K. Stanovicha (1990, 1991) v prospech tých dru-

hých, prinajmenšom pokiaľ ide o počatočné štadiá čítania. V rámci takýchto bazálnych determinantov dekódovania slov sa v súčasnosti najviac diskutuje o význame fonologických schopností, slovo sa chápe ako fonologická štruktúra a čítanie ako transkripcia tejto štruktúry do alfabetického kódu (Liberman, Shankweiter, 1985, 1991). Od uvedomenia si tejto štruktúry (phonological awareness) a schopnosti rozlišovať fonologické jednotky reči (foném, slabiky, morfemy) rozhodujúcou miernou závislosťou výkony v čítaní. Svedčia o tom výsledky celého radu korelačných, prediktívnych i tréningových študíí (Bradley, Fowler, 1988; Mann, 1991; Bradley, 1988; Lundberg, 1988; Goswami, Bryant, 1990; Sawyer, 1988).

Uvedené poznatky prispeli k tomu, že i vo foneticky menej regulérnych jazykových kultúrach, kde dodávna prevládali globálne prístupy, sa začína zdôrazňovať význam fonematickej analýzy slov ako cesty k pochopeniu alfabetického princípu — korešpondencie grafém s fonémami (Gough, Juel, 1991; Ehri, 1991). Z tohto hľadiska sa potom kritizujú nielen spomínaná „mystifikovaná“ celojazyková metóda, ale i tradičná globálna, spoliehajúca sa na akési intuitívne dešifrovanie implicitného alfabetického kódu. Podľa posledných výskumov, takejto samostatnej dedukcie je schopné len malé percento detí. Globálna metóda je preto vhodná len v počatočnom štadiu, neškôr je nevyhnutné diferencovať ďalšie čítanie s použitím fonetických klúčov, čo vyžaduje explícitný tréning (Byrne, 1991).

Škôr než prikročíme k učebniciam a metóde počatočného čítania v slovenskom jazyku, uzavrieme túto rozporuplnú diskusiu názorom jedného z nejsporných autorov výskumu čítania — F. R. Vellutino. Ako zdôrazňuje v referátu jedného zo svojich príspevkov (Vellutino, Scanlon, 1991), prvoradým cieľom akýchkoľvek edukačných, rozvíjajúcich či nápravných programov by malo byť predovšetkým komplementárne využívanie rozličných prístupov, poskytujúcich viaceré alternatívne strategie čítania.

Analyticko-syntetická metóda čítania

Čítanie v slovenskom jazyku sa asi jedno storočie vyučuje približne rovnakou — tzv. analyticko-syntetickou metódou. Predchádzalo jej dlhé obdobie syntetickej metódy, ktorá spočívala v tom, že deti sa v prvej fáze učili spomäti, za pomocí rozličných mnemotechnických pomôcok, abecedu — t. j. názvy písmen (á, bé, dé, é, ef, ..., ypsilon, zet), ktoré potom neskôr začali spájať do slabík. Až po dlhobdobom drile všemožných kombinácií bezmyslových slabík sa prikročilo k syntéze slabík do slov. Z tohto hľadiska bolo významným pokrokom tzv. ozvláštenie písmen v podobe „hláskovej metódy“, ktorá (podľa Ružičku, 1966) preniesla do slovenských škôl a slabikárov približne v druhej polovici 19. storočia. Táto zdôrazňovala, že písmená reprezentujú hlásky (foném, ktoré majú svoj vlastný zvuk, tak ako ich počut v slovách a ten sa tre-

ba učiť. Ďalší postup — mechanická syntéza slabík a slov — však zostal nezmienky. Umelosť týchto postupov prekonáva až analyticko-syntetická metóda (prvý slabikár — F. Macvejdu — vychádzala vo Viedni v r. 1988, podľa Ružičku, 1966), ktorá začína od hovorennej reči, využívajúc aktuálnu slovnú zásobu žiakov. Analýzou slov sa vydobudzujú prvky písanej reči — hlásky a písma, ktoré sa dalej opäť syntetizujú do slabík a slov. Fonematickú analýzu uľahčovalo používanie Komenského „živej abecedy“ spájajúcej jednotlivé hlásky s prirodzenými zvukmi prírody, citoslovami a návodnými obrázkami. Určitý čas bola veľmi populárna i tzv. fonomimická metóda využívajúca charakteristické posunky, gestá a mimické výrazy tváre (Kožíkova, 1988). Charakteristickým pre analyticko-syntetickú metódu je, že sa až na výnimky takmer vždy spájala s metódou „skriptolegickou“ — teda súbežným vyučovaním čítania s písaním, čo nesporne uľahčuje a napomáha upevňovaniu výučby.

V dôsledku fonetickej regulérnosti patrí slovenčina k jazykom, v ktorých sa v súčasnosti tak zdôrazňovaná potreba fonologickej analýzy slov, tréningu alfabetického princípu či korešpondencie grafém s fonémami, uplatňuje už od nepamäti. Analyticko-syntetická metóda čítania dôsledne mapuje zvukovú podobu reči — fonologickú štruktúru slov — už od samých počiatkov výučby. Integrácia čítania s písaním je už tradične jej bezprostrednou súčasťou. Na druhej strane však predstavuje jediný, jednotne používaný a celé deťaťstročia prakticky nemenný postup. O jeho osvedčenosťi rozhodne nemožno pochybovať, je len otázne, či práve táto „štandardná technológia“ je naozaj jediným spôsobom vhodným pre všetkých. Dogmatizmus v otázkach výberu metód čítania kritizuje napr. F. Synek, vychádzajúc zo skúsenosti, že chronologický vek pripravenosti na čítanie, dôležitou súčasťou ktorej je i rozvinutý fonematický sluch, variuje v rozpätí od 4,5 — 8 rokov. Uniformita metódy, ktorá nevyhovuje rovnako všetkým deťom sa potom pre mnohé stáva osudou, nezriedka plodí i tzv. „nepravých dyslektov“. Riešenie vidí v hľadaní vhodnejších postupov, prihliadajúcich na individuálne osobitosť. (Synek, 1978).

V histórii slovenských slabikárov boli jediným pokusom o alternatívny prístup k čítaniu *smyšlo o zavedenie globálnej metódy*. Vyrcholili v 30-tých rokoch rozsiahlu diskusiou na stránkach odborných časopisov. Jej iniciátorom i dlhodobým obhájcom bol prof. V. Příhoda (1928, 1930, 1967). V tom čase vzniklo i niekoľko vydarených globálnych slabikárov v českom i slovenskom jazyku. Argumenty v prospech globálnej metódy sa hľadali v prílišnej abstraktnosti až nedostupnosti fonematickej analýzy vo veku zaškolovania; v konkrétnosti — významovosti a zmysluplnosti globálneho čítania; v jeho prístupnosti detskému myšleniu a myšleniu vobeč; v analógiu s vyspelým čítaním, ktorého charakter je globálny; výhodnosti pre češtinu — slovenčinu, vzhladom na významnosť dominant a bohatú diakritiku; no a v neposlednom ra-

de i v skutočnosti, že umožňuje narábať s podstatne širšou slovnou zásobou v porovnaní s metódou analyticko-syntetickou. Napriek tomu, že globálna metóda mala i svojich odporov s racionalnými protiargumentami, jej začiatok už bolo značne iracionálne. V byvalom Sovietskom zväze ju úradne odstránili v r. 1931, čo bolo ešte vcelku pochopiteľné, vzhladom na charakter azbuky, v Československu potom v r. 1951, ako „typickú metódu buržáznej pedagogiky nezlučiteľnú so socialistickými štátoprávnymi pomermi v našej vlasti...“ (podľa Ružičku, 1966), ako i z dôvodov, že „vychováva k povrchnosti a nedôkladnosti...“ (Podľa Syneka, 1978).

V roku 1949 vychadza na Slovensku prvý analyticko-syntetický šlabikár pedagóga a teoretika Juraja Brtku. Ním sa začala takmer 40-ročná éra Brtkových šlabikárov, ktoré sa postupne stali povinnou učebnou osnovou pre všetky základné školy. Šlabikáre J. Brtku tak sprístupnili základy vzdelania niekoľkým generáciám slovenskej populácie, avšak napriek ich opakovaným vydávaniam neprinášali takmer žiadne zásadnejšie zmeny.² Analyticko-syntetická metóda čítania sa zakonzervovala do Brtkovej podoby na dlhé obdobie.

Ak by sme chceli konfrontovať slovenské šlabikáre z posledných desaťročí s vyššie uvedenými kritickými výhradami amerických oponentov, je zrejmé, že napriek svojim prednostiam, v mnohom by neobstáli najlepšie. Popri štandardnosti, uniformite a rigidnosti metódy, ktorou postupujú, by najvážnejšie námetky smerovali zrejme k ich obsahu. Nemáme na mysli len ich ideologickej a výchovnej pôsobenie, ale aj najmä obsahovú chudobnosť. Táto je totiž jedným z najzávažnejších handicapov analyticko-syntetickej metódy. Slovná zásoba analyticko-syntetických šlabikárov je v dôsledku postupu po písmenkách natoliko limitovaná, že výrazne zaostáva za aktuálnou slovnou zásobou aj priemerne nadaných detí. Podľa L. S. Vygotského (1972, podľa Syneka, 1978), zodpovedá rečovému vývinu 2-ročných detí. Táto disproportia, ak aj natoliko veľka, je syntetickým šlabikárom každopádne vlastná. Používanie obrázkov zastupujúcich určité objekty sice umožňuje rozšíriť slovník podstatných miest, tažie však zásobu ostatných slovných druhov a už vôbec nie abstraktívnych pojmov. Pre porovnanie slovná zásoba globálnych šlabikárov presahovala desaťtisíc slov, čo je (podľa Ružičku, 1966, s. 119) o tretinu viac ako v obvyklých šlabikároch. Tento rozdiel je najmarkantnejší práve v počiatočnom období (Musil, 1930). V súčasnosti, v dôsledku zvyšujúcej sa informovanosti detí prostredníctvom širokého spektra rozličných zdrojov, disproportia medzi rozsahom ich aktívnej slovnej zásoby a množstvom prečítaných slov pravdepodobne narastá. Tažko možno očakávať motivujúci účinok zážitkov typu „Ela lame...“, „Ivo loví...“, alebo „Mama má...“ nech už čokoľvek. Dieta tažko chape užitočnosť či funkčnosť takýchto zábaviek. Komunikatívny význam či sociálny i vedomostný kontext týchto „viet“ je minimálny.

Od septembra 1991 sa na základných školách vyučuje podľa nových šlabikárov (Virgovičová, 1991; Nemčíková a kol., 1991), ktoré po konkurse ministerstva školstva vydalo Slovenské pedagogické nakladatelstvo. Učetelia tak nielenže dostali do rúk šlabikára nové, ale hned dva — a tým aj možnosť výberu. Po tolkých rokoch jednotných učebných osnov sú „alternatívne“ učebnice obrovským úspechom. (Používanie šlabikára J. Brtku a kol., bolo oficiálne zrušené). Dnes — po dvojročných skúsenostach s ich používaním už mnohí ocenili kvality toho-ktorehô. Oba šlabikáre sa vyznačujú niektorými pozitívnymi novinkami, o ktorých sa diskutuje na stránkach pedagogických časopisov (Virgovičová, Nemčíková, Nemčík, Takáčová, 1991 — 92; Nemčíková, Nemčík, 1991 — 92; Kalná, 1991, 1991 — 92; Melichárová, 1992 — 93). Nemčíkovi si zakladajú na novom poradí písmen, ktoré už od prvej chvíle umožňuje tvorbu slov a viet; využívajú sa bezzmyslovým slabikám. Oceníť treba i veľmi podrobnu metodickú príručku (Nemčíková, Nemčík, 1991). L. Virgovičová na druhej strane obohatila nácvik techniky čítania o mnogé modernejšie a príťažlivé formy, umožňujúce aktívnejšiu účasť žiakov na hodine. Pochopiteľne, že podobné hodnotenia sú vždy relatívne, nakoľko rozhodujúci je vždy učiteľ, ktorý so šlabikárom pracuje. Nie je nepodstatná skutočnosť, že oba šlabikáre sú dielom pedagógov s dlhorocnou praxou v elementárnej vyučbe. Je však otázne, či ide o učebnice vskutku „alternatívne“, za aké sa všeobecne pokladajú. Alternatívne prístupy totiž vyžadujú uplatňovanie nových, netradičných postupov, poskytujúcich istú alternatívu tam, kde bežne — dobre zavedené nepostačujú či nevyhovujú. Predpokladajú použitie kvalitatívne odlišných metód i foriem práce, ponúkajúcich nové — alternatívne stratégie učenia. Jedným z podstatných znakov alternatívnej pedagogiky je (podľa Hrdlickovej, 1993) predovšetkým orientácia na dieťa, rešpektovanie psychologických zvláštností jeho osobnosti. A tak napriek nesporným prednostiam spomínaných učebníc, predstavujú obe len ďalší variant tej istej analyticko-syntetickej „technológie“.

Priestor na uplatňovanie a rozvíjanie ďalších metód počiatočného čítania, približajúcich na individualnu variabilitu psychologických dispozícií žiakov, zostáva i nadalej otvorený. Orvorený nielen pre pedagógov, ale aj najmä psychológov a výskumníkov, od ktorých sa právom očakáva, že prispejú k zapísaniu doterajších medzier. Za prejav snahy zo strany pracovníkov výskumných inštitúcií možno pokladať už i vznik Slovenskej asociácie pre rozvoj čítania (1992), ktorá by napŕíam svojho programu (Ihnátková, 1992 — 93) mohla byť a ostáva dúfat, že aj bude významným prínosom v tomto smere.

Súčasné trendy výskumov čítania vo svete, napriek istému oživeniu — v našej kultúre už tradičných — analytických prístupov, prinášajú množstvo inšpirujúcich podnetov. Popri pozatkoch a skúsenostach s uplatňovaním globálnych metód čítania (whole-word a whole-language) sú to predovšetkým

podnetu ku komplementárnemu využívaniu rôznych prístupov, k uplatňovaniu skutočne alternatívnych form a metód výučby, umožňujúcich rešpektovať individuálne osobitosti detí. Prispôsobit vyučovanie deťom a nie deti vyučovacím metódam je spoločným cieľom každého vzdelávacieho systému, bez ohľadu na kultúrne či jazykové špecifika. Na tomto poli sa rysujú reálne možnosti nielen jednostranného preberania skúseností, ale snáď i obojstrannej a plodnej spolupráce.

LITERATÚRA

- Apple, M. W.: Textbook publishing: The political and economic influences. *Theory Into Practice*, 28, 1989, 282–287.
- Besner, D., Humphreys, G. W. (Eds.): Basic processes in reading: Visual word recognition. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 1991.
- Bradley, L.: Rhyme recognition and reading and spelling in young children. In: R. L. Masland, M. W. Masland (Eds.): Preschool prevention of reading failure. York Press, Inc., Parkton, Maryland, 1988, 143–162.
- Brady, S. A., Fowler, A. E.: Phonological precursors to reading acquisition. In: R. L. Masland, M. W. Masland (Eds.): Preschool Prevention of reading failure. York Press, Inc., Parkton, Maryland, 1988, 204–215.
- Brfka, J.: Práv čítanka. Bratislava, Štátne nakladatelstvo 1949.
- Byrne, B.: Nová konceptia čítania a písania v 1. ročníku. Rodina a škola, 23, 1976, č. 7, s. 68.
- Rieben, Ch. A. Perfetti (Eds.): Learning to read: Basic research and its implications. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 1991, 75–84.
- Ehri, L. C.: Learning to read and spell words. In: L. Rieben, Ch. A. Perfetti (Eds.): Learning to read: Basic research and its implications. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 1991, 57–73.
- Goodman, K. S.: Access to literacy: Basals and other barriers. *Theory Into Practice*, 28, 1989, 300–306.
- Goodman, D.: Wings to read with: A teacher's perspective on basal readers. *Theory Into Practice*, 28, 1989, 274–281.
- Goswami, U., Bryant, P.: Phonological skills and learning to read. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1990.
- Gough, P. B., Juel, C.: The first stage of word recognition. In: L. Rieben, Ch. A. Perfetti (Eds.): Learning to read: Basic research and its implications. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1991, 47–56.
- Haas, L.: Prínos k skvalitneniu vyučovania. *K novému šlabikáru a čítanke pre 1. ročník ZŠ*. Učitelské noviny, 34, 1984, č. 43, s. 5.
- Hansel, J. C.: The basalization of american reading instruction: One researcher responds. Theory Into Practice, 28, 1989, 265–273.
- Hrdlicková, A.: Podstata alternatívneho ve výchovu a vzdeláni. Komenský, 117., 1993, č. 9–10, 185–187.
- Ihliátková, N.: Vznikla Slovenská asociácia pre rozvoj čítania. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 39, 1992–93, s. 37.
- Kalná, V.: Ako sa rozhodnúť. Učitelské noviny, č. 19, (10. 5. 1991), s. 4.
- Kalná, V.: Nové slovenské šlabikáre. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 38, 1991/92, č. 2, 82–85.
- Kožíšková, Š.: Využitie fonemickej metódy pri vyučovaní čítania v 1. ročníku osobitnej školy. Špeciálna pedagogika, 2, 1988, 55–75.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D.: Phonology and the problem of learning to read and write. Remedial and Special Education, 6, 1985, 8–17.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D.: Phonology and beginning reading. In: L. Rieben, Ch. A. Perfetti (Eds.): Learning to read: Basic research and its implications. New Jersey, 1991, 121–133.
- Melichárová, M.: Ako sa osvedčili prvé alternatívne učebnice. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 39, 1992–93, 140–141.
- Musil, F.: Počiatky čítania metodou globálnu. In: V. Příhoda (Ed.): Globální metoda v praxi. Praha, Státní nakladatelství 1930.
- Nemčíková, M., Nemčík, J., Benková, S., Štefková, K., Pavlovič, J.: Šlabikár pre 1. ročník základných škôl. Bratislava, SPN 1991.
- Nemčíková, M., Nemčík, J.: Metodická príručka na vyučovanie slovenského jazyka a literatúry v 1. ročníku základných škôl. Bratislava, SPN 1991.
- Nemčíková, M., Nemčík, J.: Obsah a začiatky nácviku čítania. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 38, 1991/92, č. 2, 86–90.
- Příhoda, V.: Technika vyučky čítání na základě psychologickém. Školské reformy, 9, 1928, č. 8–9.
- Příhoda, V. (Ed.): Globální metoda v praxi. Praha, Státní nakladatelství 1930.
- Příhoda, V.: Psychologie čítání vzhledem k pravopisné strukture. Pedagogika, 17, 1967, č. 1, 1–14.
- Ružička, V.: Dejiny slovenského šlabikára. Bratislava, SPN 1966.
- Rieben, L., Perfetti, Ch. A. (Eds.): Learning to read: Basic research and its implications. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1991.
- Sawyer, D. J.: Studies of the effects of teaching auditory segmenting skills within the reading program. In: R. L. Masland, M. W. Masland (Eds.): Preschool prevention of reading failure. Maryland, York Press, Inc., Parkton 1988, 121–142.
- Shannon, P., Goodman, K. S.: Basal Readers: Three Perspectives. *Theory Into Practice*, 28, 1989, 235–239.
- Squire, J. R.: A reading program for all seasons. *Theory Into Practice*, 28, 1989, 254–257.
- Stanovich, K. E.: A call for an end to the paradigm wars in reading research. *Journal of Reading Behavior*, 22, 1990, 221–231.
- Stanovich, K. E.: Changing models of reading and reading acquisition. In: L. Rieben, Ch. A. Perfetti (Eds.): Learning to read: Basic research and its implications. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1991, 19–31.
- Sýnek, F.: Poruchy čítania z hľadiska logopéda. In: J. Liška (Ed.): Reč, čítanie a ich poruchy. Logopedický zborník, 6, 1978, 133–229.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M.: The effect of instructional bias on word identification. In: L. Rieben, Ch. A. Perfetti (Eds.): Learning to read: Basic research and its implications. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 1991, 189–203.
- Virgovičová, L., Nemčíková, M., Nemčík, J., Takáčová, L.: Na Slovensku prvé ročníky alternatívne. Diskusia. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 38, 1991/92, č. 1, s. 6.
- Virgovičová, L.: Slabikár pre 1. ročník ZŠ. 1. a 2. časť. Bratislava, SPN 1991.

POZNÁMKY

- 1 Záujemcov možno odkázať na iné, rozsiahlejšie zdroje informácií (V. Ružička: Dejiny slovenského šlabikára, 1966), resp. časopiscke články k problematike elementárneho čítania, čítanie, Šlabikarov a dyslexie; Slovenská národná bibliografia: „Články“ uvádzá pod týmto heslami 2 „Nová konceptia čítania a písania v prvom ročníku“ s ktorou prof. J. Brfka prichádza v roku 1976, oddeľila napr. čítanie od písania, čím sa poprela jedna z najdôležitejších predností analyticko-syntetickej metódy. V neskôrších vydaniach sa tento nedostatok napravil a čítanie sa s plánom opäť zosúradilo (podľa Haas, 1984).

The changes in the development of the methods of initial reading in the Slovak language

PhDr. OL'GA ZÁPOTOCNÁ, CSc., Department of the research of social and biological communication, Slovak Academy of Sciences in Bratislava

Present trends in the theoretical approach to the elementary education and methods applied in the initial reading skill development vary. There is a wide spectrum covering the experimental research results, which focus on the necessity of the development of basic skills applied in reading, as well as the efforts for global approaches which respect the general educational aims in elementary education from the very beginning. Searching for compromises still remain a permanent task for the pedagogic practice as it is still a target for critical attacks. The methods applied in the initial reading skill development offer enough material for criticism. A brief analysis of this situation at the Slovak schools suggests certain hidden resources. They should be looked for in the application of developmental psychology in the respect for the results of empirical experiments, or the use of experience in the alternative methods used in other language cultures. The above mentioned resources are rich enough to offer impulses for the improvement of our well-known analytical and synthetic method of education by means of alternative forms and strategies with respect for the individual variability of psychological dispositions of the pupils. The pedagogues will appreciate such an offer.

Изменения в развитии методов начального чтения на словацком языке

Д-р ОЛЬГА ЗАПОТОЧНА, к.и.н. Кафедра исследования социальной и биологической коммуникации, САН Братислава

Современный теоретический подход к экспериментальному образованию и методам начального чтения отдаётся эмпирическим разнообразием. Широкая паноптическая галерея начинается от результатов эмпирических исследований, подчеркивающих необходимость разработки целого ряда базовых способностей, применяемых в чтении, приводя к стремлению к глобальному подходу, подчиняющему элементарное обучение прежде всего общеобразовательным целям, уже с самого начала. Однако неизменный поиск „компромисса“ остается как полемической задачей педагогической практики, которая свидетельствует о недостатке ясности в понимании критических нападок.

Достаточно популярный для критики долгий метод начального чтения, используемый в словацких школах. Но краткий анализ их развития намечает определенные перспективы. Их нужно искать в применении поэзии и разигнанной психологии в учете результатов эмпирических исследований, или приращении опыта с использованием альтернативного подхода из других языковых культур. Вышеизложенное источником долгого достаточно стойкого для обогащения в нашей культуре уже традиционного аналитико-синтетического метода обучения новыми альтернативными формами и стратегиями, учитывая так индивидуальную вариабельность психологических диспозиций учеников. Педагоги эту услугу исключительно оценят.

Tab. 2: Častosť výskytu článkov (v %) z hľadiska klasifikácie odborov, v ktorej je zaradená tradične chápána „teória (zložiek) výchovy“

Код	Название	Частота
1	Teória (zložiek) výchovy	100
2	Teória (zložiek) výchovy	100
3	Teória (zložiek) výchovy	100
4	Teória (zložiek) výchovy	100
5	Teória (zložiek) výchovy	100
6	Teória (zložiek) výchovy	100
7	Teória (zložiek) výchovy	100
8	Teória (zložiek) výchovy	100
9	Teória (zložiek) výchovy	100
10	Teória (zložiek) výchovy	100
11	Teória (zložiek) výchovy	100
12	Teória (zložiek) výchovy	100
13	Teória (zložiek) výchovy	100
14	Teória (zložiek) výchovy	100
15	Teória (zložiek) výchovy	100
16	Teória (zložiek) výchovy	100
17	Teória (zložiek) výchovy	100
18	Teória (zložiek) výchovy	100
19	Teória (zložiek) výchovy	100
20	Teória (zložiek) výchovy	100
21	Teória (zložiek) výchovy	100
22	Teória (zložiek) výchovy	100
23	Teória (zložiek) výchovy	100
24	Teória (zložiek) výchovy	100
25	Teória (zložiek) výchovy	100
26	Teória (zložiek) výchovy	100
27	Teória (zložiek) výchovy	100
28	Teória (zložiek) výchovy	100
29	Teória (zložiek) výchovy	100
30	Teória (zložiek) výchovy	100
31	Teória (zložiek) výchovy	100
32	Teória (zložiek) výchovy	100
33	Teória (zložiek) výchovy	100
34	Teória (zložiek) výchovy	100
35	Teória (zložiek) výchovy	100
36	Teória (zložiek) výchovy	100
37	Teória (zložiek) výchovy	100
38	Teória (zložiek) výchovy	100
39	Teória (zložiek) výchovy	100
40	Teória (zložiek) výchovy	100
41	Teória (zložiek) výchovy	100
42	Teória (zložiek) výchovy	100
43	Teória (zložiek) výchovy	100
44	Teória (zložiek) výchovy	100
45	Teória (zložiek) výchovy	100
46	Teória (zložiek) výchovy	100
47	Teória (zložiek) výchovy	100
48	Teória (zložiek) výchovy	100
49	Teória (zložiek) výchovy	100
50	Teória (zložiek) výchovy	100
51	Teória (zložiek) výchovy	100
52	Teória (zložiek) výchovy	100
53	Teória (zložiek) výchovy	100
54	Teória (zložiek) výchovy	100
55	Teória (zložiek) výchovy	100
56	Teória (zložiek) výchovy	100
57	Teória (zložiek) výchovy	100
58	Teória (zložiek) výchovy	100
59	Teória (zložiek) výchovy	100
60	Teória (zložiek) výchovy	100
61	Teória (zložiek) výchovy	100
62	Teória (zložiek) výchovy	100
63	Teória (zložiek) výchovy	100
64	Teória (zložiek) výchovy	100
65	Teória (zložiek) výchovy	100
66	Teória (zložiek) výchovy	100
67	Teória (zložiek) výchovy	100
68	Teória (zložiek) výchovy	100
69	Teória (zložiek) výchovy	100
70	Teória (zložiek) výchovy	100
71	Teória (zložiek) výchovy	100
72	Teória (zložiek) výchovy	100
73	Teória (zložiek) výchovy	100
74	Teória (zložiek) výchovy	100
75	Teória (zložiek) výchovy	100
76	Teória (zložiek) výchovy	100
77	Teória (zložiek) výchovy	100
78	Teória (zložiek) výchovy	100
79	Teória (zložiek) výchovy	100
80	Teória (zložiek) výchovy	100
81	Teória (zložiek) výchovy	100
82	Teória (zložiek) výchovy	100
83	Teória (zložiek) výchovy	100
84	Teória (zložiek) výchovy	100
85	Teória (zložiek) výchovy	100
86	Teória (zložiek) výchovy	100
87	Teória (zložiek) výchovy	100
88	Teória (zložiek) výchovy	100
89	Teória (zložiek) výchovy	100
90	Teória (zložiek) výchovy	100
91	Teória (zložiek) výchovy	100
92	Teória (zložiek) výchovy	100
93	Teória (zložiek) výchovy	100
94	Teória (zložiek) výchovy	100
95	Teória (zložiek) výchovy	100
96	Teória (zložiek) výchovy	100
97	Teória (zložiek) výchovy	100
98	Teória (zložiek) výchovy	100
99	Teória (zložiek) výchovy	100
100	Teória (zložiek) výchovy	100