

príručkou len z pravopisného hľadiska, pri vyučovaní odporúčame rešpektovať didaktické spracovanie učiva v učebnici, pravda, s potrebným odborným nadhľadom. Druhý okruh problémov – ako postupovať vo vyšších ročníkoch a ako pripravovať žiakov na prijímacie skúšky – je závažný, pretože, žiaľ, nie vždy je súlad medzi požiadavkami stredných škôl a preberaným učivom v základných školách. Vyriešiť ho môže jedine vzájomná informovanosť. Vracat sa však ku klasifikácii prídavných mien a preučiť už osvojené poznatky nepokladáme za potrebné. Ved cieľom tohto učiva nie je bezdúchá klasifikácia, ale uvedomenie si funkcie prídavných mien v komunikácii, schopnosť adekvátne ich využívať, tvorí správne gramatické tvary a v písomnom prejave uplatňovať pravopisné pravidlá. To je základný cieľ, a ten žiaci dosiahnu rovnako úspešne, či si učebnú látku o prídavných menách osvojili podľa predchádzajúcej alebo novej učebnice.

POZNÁMKY

¹ *Morfológia slovenského jazyka, I. vydanie*, Bratislava, Vydavateľstvo SAV, 1966, 204 s.

² JACKO, J.: *Slovenská morfológia v škole*, Bratislava, SPN, 1974, 81 s.

³ PAULINY, E.: *Krátka gramatika slovenská*, Bratislava, SPN, 1997, 86 s.

⁴ MISTRIK, J.: *Slovenčina pre každého*, Bratislava, SPN, 1967, 54 s.

LITERATÚRA

- BETÁKOVÁ, V.: *Metodika vyučovania slovenského jazyka v 6.-9. roč. ZŠ*, Bratislava, SNP 1976.
 BERTÓKOVÁ, M., GAŠINEC, E.: *Slovenský jazyk pre 5. roč. ZŠ*, Bratislava, SPN 1991.
 CALTIKOVÁ, M., TARÁBEK, J.: *Prehľad gramatiky a pravopisu SJ*, Bratislava, Didactis 1995.
 JACKO, J.: *Slovenská morfológia v škole*, Bratislava, SPN 1974.
 KAČALA, J. a kol.: *Krátky slovník slovenského jazyka*, Bratislava, Veda 1997.
 KOLEKTÍV: *Pravidlá slovenského pravopisu*, Bratislava, Vydavateľstvo SAV 1964.
 KOLEKTÍV: *Morfológia slovenského jazyka*, Bratislava, Veda 1998.
 KOLEKTÍV: *Morfológia slovenského jazyka*, Bratislava, SPN 1967.
 MISTRIK, J.: *Slovenčina pre každého*, Bratislava, SPN 1967.
 MISTRIK, J.: *Moderná slovenčina*, Bratislava, SPN 1988.
 ORAVEC, J., BAJŽÍKOVÁ, E., FURDIK, J.: *Súčasný spisovný jazyk – Morfológia*, Bratislava, SPN 1984.
 PAULINY, E., RUŽIČKA, J., ŠTOLC, J.: *Slovenská gramatika*, Bratislava, SPN 1968.
 PAULINY, E.: *Slovenská gramatika*, Bratislava, SPN 1981.
 PAULINY, E.: *Krátka gramatika slovenská*, Bratislava, SPN 1997.
 TIBENSKÁ, E. a kol.: *Slovenský jazyk II. pre 5. roč. ZŠ*, Bratislava, Orbis Pictus Istropolitana 1998.
 TURZIKOVÁ, H.: *Úlohy zo slovenského jazyka na prijímacie skúšky na SŠ*, Bratislava, Didactis 1992.

Príspevok je prevzatý z pripravovaného zborníka Fakulty humanitných vied UMB v Banskej Bystrici.

Metodika počiatocného písania z hľadiska rozvoja písanej reči¹

OLGA ZÁPOTOČNÁ

Anotácia: Príspevok načrtáva základné princípy súčasných prístupov k vyučovaniu počiatocného písania, vymedzovaného výlučne v kontexte vývinu písanej reči ako súčasť komplexu jazykových kompetencií. V praktickej pedagogickej rovine sa takáto chápanie spája s rešpektovaním prirodzenej genézy písania ako vývinového procesu, vrátane tolerancie voči vývoju nižším, formálne nedokonalým grafickým prejavom; zdôrazňovaním priority funkčných a obsahových aspektov písania pred formálno-lingvistickými kritériami, za prítomnosti reálnych – autentických cieľov písania. Rešpektovanie uvedených princípov v iníciačných štádiách vývinu písanej reči sa chápe ako východisko efektívneho a funkčného rozvoja gramotnosti.

Kľúčové slová: písanie, učenie písania, akt písania ako proces

Ako to už v úvodoch býva zvykom, žiadalo by sa začať nejakým významným konštatovaním, resp. odvolaním sa na významnú autoritu. Možno sa napokon podariť oboje, ak začneme tento príspevok citáciou z úvodného článku monometematického čísla medzinárodného interdisciplinárneho časopisu „Reading and Writing“ (č.1/1996) na tému písanie („Typický a atypický vývin písania“), kde autori (Carlisle, Johnson, 1996) konštatujú v podstate dve veci. Po prvé, je to celkové zvyšovanie záujmu výskumníkov o otázky písania, prejavujúce sa významným nárastom počtu publikovaných štúdií. Treba snáď dodať, že napriek tomu, že spomínaný časopis, ktorý začal vychádzať pred necelými desiatimi rokmi, k uvedenej štatistike tiež prispel, jeho vznik bol predsa len skôr jej dôsledkom. Ďalšie konštatovanie súvisí už viac s charakterom tohoto časopisu a týka sa obsahového zamerania štúdií písania. Autori poukazujú na výrazný posun od donedávna prevládajúcich otázok špecifických porúch písania ku všeobecnejším a najmä interdisciplinárnym témam („An Interdisciplinary Journal“ je súčasťou jeho titulu), týkajúcich sa písania a jeho podstaty. M. Hairstonová (1982) hovorí v súvislosti s týmito posunom dokonca o revolúcii, prejavujúcej sa nielen zmenou paradigmy výskumov písania, ale najmä novými pohľadmi na jeho vyučovanie, kde dochádza k intenzívnej konfrontácii tradičných a moderných prístupov k učniu a vyučovaniu písania.

Zdroje tejto revolúcie siahajú od súčasných tendencií vo filozofii, psycholingvistiky a kognitívnej psychológii (bližšie pozri Pupala, 1998) až po najnovšie technológie spracovania textov, pričom rozhodujúci význam má pravdepodobne

¹ Text referujú zo seminára: *Písaná reč a písané písmo v kontexte rozvoja počiatocnej gramotnosti*. Seminár je súčasťou projektu VEGA, č.1/4188/98 (Vývin a možnosti rozvíjania komunikácie písanou rečou u detí v predškolskom a mladšom školskom veku).

uvedenie si potreby vyrovnávať sa s progresívne narastajúcimi nárokmi na gramotnosť a vzdelávanie vôbec, čo sa prejavuje všeobecnou tendenciou k prehodnocovaniu edukačných a didaktických postupov.

Jej podstata spočíva v zmenenom nahlídaní na písanie, resp. v prehodení jeho podstatných charakteristík a zložiek. Písanie sa vymedzuje predovšetkým, resp. výhradne v rovine **jazyka a jeho funkcií**. Písaný text sa chápe v prvom rade ako správa – diskurz a až sekundárne je formálnym lingvistickým kódom. V konečnom dôsledku to znamená zvyšovanie obsahu namiesto formy, vyzdvihovanie myšlienky a významu písaného nad formálnymi kritériami a technickými parametrami textu, alebo prasto zdôrazňovanie vlastnej expresie zážitkových a myšlienkových obsahov dieťaťa namiesto donedávna pertraktovanej zručnosti a grafomotoriky.

V rámci nášho príspevku sa pokúsime podnieť úvahy o tom, ako sa s uvedenými otázkami vyrovnáva naša súčasná škola. Ako ona vymedzuje písanie, resp. čo rozumie pod písaním a najmä učením sa písať; o čo sa usiluje, keď sa snaží naučiť deti písať, alebo či tým, ako to robí, dosahuje naozaj to, čo má v úmysle. Z toho, čo bolo povedané v úvode, už čitateľ iste tuší, že v prípade našej didaktiky elementárneho písania pôjde skôr o ten tzv. tradičný prístup, ktorý uvažuje o obsahu písaného až po náležitom osvojení formy, resp. neprípúšťa možnosť iného a už vôbec nie opačného postupu. Predovšetkým sa však pokúsime ukázať, že takýto postup je nielen možný, ale najmä prirodzenejší, a z hľadiska konečného cieľa učenia sa písať zrejme aj mimoriadne dôležitý.

Vymedzenie písania

V pedagogicko-aplikačnej rovine sa naznačené tendencie a prístupy snád najzreteľnejšie prejavili ako súčasť tzv. „celojazykovej metódy“ (whole-language)², ktorá o otázkach počiatkového čítania a písania uvažuje výlučne v kontexte rozvoja celého komplexu jazykových kompetencií slúžiacich spoločnému **cieľu**. Tým je predovšetkým ich prirodzené a efektívne používanie v mnohorakých funkciách a nespočetných situáciách ako samozrejmej súčasť každodenného života. Dosahovanie tohoto cieľa však predpokladá, že jeho existencia musí byť jasná a zreteľná, a podstatné prvky prítomné už od samého začiatku. Písanie sa osvojuje nie ako motorická, ale ako komplexná kultúrna aktivita relevantná vo vzťahu k životu (Goodman, 1994). **Písanie je** preto predovšetkým a od začiatku vždy

² Ide v podstate skôr o akúsi filozofiu jazykového vzdelávania, ktorá sa spája s menom K. Goodmana (1986) a ktorá v USA podnietila širokú diskusiu, pretrvávajúcu až do súčasnosti.

„Whole-language“ – vyučovanie celojazykovou metódou – vychádza z predpokladu, že osvojovanie jazyka vrátane všetkých jeho súčastí prebieha efektívne a ľahko len v prirodzených podmienkach, v procese jeho reálneho používania ako celku, v interakcii so sociálnym okolím dieťaťa.

Pre vyučovanie čítania a písania sa preto snaží vytvoriť podmienky, analogické prirodzenému osvojovaniu hovorenej reči, spájať expresívne funkcie jazyka s reflexívnymi, písanie s čítaním, hovorom i počúvaním. Písanie je predovšetkým expresia – osobná výpoveď (až neskôr grafomotorická a ortografická dokonalosť). V takomto kontexte sú všetky uvedené procesy nevyhnutne späté s myslením, poznávaním, chápaním a porozumením.

zmysluplný, plnovýznamový a tvorivý proces formulovania a vyjadrovania významov, či už pre vlastnú potrebu, alebo ich komunikáciu za účelom dosahovania reálnych – autenických cieľov. Primárnymi atribútmi písania, ktoré sa v podobných vymedzeniach podčiarkujú, sú teda (nezávisle na poradi):

1. význam, myšlienka, obsah
2. ich expresia a komunikácia
3. funkcia, cieľ či účel

Forma – počnúc formálno-technickými parametrami písania až po ortografické pravidlá – je potom sekundárna, a to tak významom, ako i z hľadiska procesu učenia. Osvojuje a zdokonaluje sa postupne, ako dôsledok písania, v procese jeho používania. Forma nasleduje funkciu a nie naopak.

Čo teda písanie nie je? Podľa S. Butlera (1996) to nie je napr. odkresľovanie, odpisovanie, kopírovanie či precvičovanie písmen abecedy. Nie je to ani zručnosť, ani komplex či hierarchia zručností, či už grafomotorických alebo foneticko-ortografických; ani transkripcia zvukov hovorenej reči... Toto sú len povrchové charakteristiky písania, ktoré podľa tradičných prístupov musia byť zvládnuté prv, než je žiakovi dovolené skutočne písať. Naproti tomu v súčasných – moderných vyučovacích postupoch sa uvedené zručnosti rozvíjajú postupne, v procese skutočného písania, ako jedna z jeho prirodzených súčastí a výsledkov. Skutočného písania v zmysle kompozície, formulovania a vyjadrovania významov a myšlienkových obsahov (Butler, 1995, str. 146).

Učenie písania

Uvedené vymedzenie písania nie je, pochopiteľne, ničím novým. Neobvyklým sa však môže zdať postup, ktorý z tohoto chápania vyplýva pri jeho implementácii v elementárnom vyučovaní, resp. v iníciaľnom štádiu osvojovania písanej reči. Neobvyklý preto, že predpokladá narábať s obsahom písaného v čase, keď dieťa fakticky písať nevie. Veď ako možno písmom vyjadrovať myšlienky bez toho, aby sme písať vedeli? Zdá sa to podobne nelogické ako učenie čítania s porozumením ešte pred zvládnutím jeho techniky.

Kľúč k riešeniu bude pravdepodobne v chápaní niektorých pojmov, ako napr. „vedieť“ alebo „zvládať“. Inak povedané, **premietnutie vyššie definovaného písania do didaktickej roviny vyžaduje prehodnotiť postoje k zaužívaným kritériám a viacerým principiálnym otázkam osvojovania písanej reči.**

V nasledujúcej časti sa pokúsime v krátkosti načrtnúť aspoň niektoré a začneme touto prvou – **otázkou kritérií**. Určite by sme nenamietali voči tvrdeniu, že každá ľudská činnosť sa zdokonaluje postupným používaním, resp. že dieťa ju robí nedokonale a až neskôr, postupne, jej neustálym opakováním sa v nej zlepšuje. Jednoducho odlišujeme začiatočnika od profesionála, alebo adepta od experta. Písanie však, zdá sa, patrí k výnimkám, keďže tu je to paradoxne naopak. Písanie o formálne kritériá písania, najvyššia miera dokonalosti pri ich dodržiavaní sa vyžaduje v prvom ročníku základnej školy a potom ešte snád v druhom, nanajvýš

v treťom ročníku. V štvrtjej triede už začíname tolerovať isté odchýlky a neskôr sa žiakom písomne prakticky nikto nezaobrá. Zdá sa nám preto prirodzené, že v dôsledku formovania individuálneho rukopisu sa úroveň písania dokonca „evidentne zhoršuje“ (pozri Šupšáková, 1996, str. 112). Súčasný prístup pokladajú za prirodzenejší práve opačný postup. K počiatočnému písaniu sú zohľadňovanejšie, upúšťajú od absolútnych kritérií a požiadaviek správnosti, respektujú nedokonalosť a tolerujú chyby ako prejavy prirodzeného procesu osvojovania písanej reči postupným približovaním sa k jej ideálu.

Čo je však možno dôležitejšie, toleranciou na strane formy získavajú čas a priestor práve na myšlienkové obsahy. Otázka kritérií bezprostredne súvisí s ďalším významným postojom k písaniu, ako **prírodnému vývinovému procesu**. Vývin detského písania v predškolskom veku sa skúma z rozličných hľadísk i metodologických pozícií. Od starších, maturačno – grafomotoricky orientovaných prác z čias Gesellovho inštitútu (Gesell, 1946; podľa Ilg, Ames, 1974), až po súčasné výskumy, ktoré sa od 70-tych rokov venujú skôr skúmaniu spontánnej detskej písomnej produkcie, jej interpretáciám a vlastným invenciam (Ferreiro, 1994; Edwards, 1985). Boli identifikované a popísané viaceré vývinové sekvencie psychogenézy detského chápania systému písanej reči (Ferreiro, Teberosky, 1982; Ferreiro, 1994; Sulzby, Barnhart, Hieshima, 1989; Rubin, Eberhardt, 1996), ktoré dokumentujú, že vývin písania sa nezačína formálnym vyučovaním písania, ale podstatne skôr, v raných štádiách ontogenézy, v závislosti od stimulácie prostredím. Realizuje sa v interakcii s písanou kultúrou prostredníctvom jej aktívneho objavovania, ktoré postupuje od vlastnej invencie cestou približovania sa ku kultúrnej konvencii. E. Ferreiro (1994) sumarizuje svoje zistenia v kontexte Piagetovej vývinovej teórie (bola jeho žiačkou), no odkazuje nás i k praktickým pedagogickým implikáciám. Zmysel poznania tejto genézy treba vidieť popri prehodnotení nášho nazerania na produkty či omly detí v dvoch podstatných oblastiach, resp. v ich vzájomnom zosúladiení. Prvou je utváranie literárne podnetného prostredia v čo najranejších vývinových štádiách; druhou zabezpečenie kompatibilnej a plynule nadväzujúcej formálnej výučby písania. K ďalším principiálnym kľúčom na prehodnotenie didaktiky elementárneho písania patrí chápanie samotného **aktu písania ako procesu** pozostávajúceho z niekoľkých na seba nadväzujúcich fáz, resp. krokov s diferencovanými prioritami, v závislosti od cieľa:

1. Východisková fáza písania zahŕňa rozličné *prípravné aktivity* („*pre-writing*“), či už diskusie, dialógy alebo čítanie, zamerané na tvorbu obsahov či generovanie ideí. Jej cieľom je hľadanie inšpirácie a motivácie na písanie, ujasnenie si čo, ale aj prečo a komu chceme písaním oznámiť.

2. V ďalšom kroku sa generované obsahy formulujú do podoby *prvého draftu*. Tu ide predovšetkým o zachytenie myšlienok na papier, pokiaľ možno v čo najbohatšej miere bez ohľadu na to, ako sa píše. To znamená, že pravopis, písmo a všetko, čo by formulácii obsahu mohlo prekážať, sa v tejto fáze doslova ignoruje. Začiatčníci potom jednoducho píšú, ako vedú.

3. Vo fáze *revidovania* sa prvé formulácie spravidla upravujú a štylisticky precizujú, najčastejšie v spolupráci, či už s učiteľom alebo žiakmi navzájom. Revisiou sa snažíme doceliť, aby formulácie boli zrozumiteľné a pôsobivé. Upravujeme poradie myšlienok či sled udalostí deja a pod. Súčasťou revízie je teda i prvé čítanie, či už pre seba alebo niekomu inému. Revidovanie prvého draftu sa môže podľa potreby viackrát opakovať. Z hľadiska časového trvania je fáza revízií spravidla najdlhšia a čo najmenej sa obmedzuje. V závislosti od dĺžky a charakteru textu, od žiakových zámerov a schopností, môže trvať niekoľko hodín až týždňov.
4. Upravené texty sa *editujú* – čiže formálne náležite upravujú. Tu je priestor pre úpravu písma a pravopisu, pričom sú k dispozícii všetky dostupné pomôcky, od slovníkov až po konzultácie s učiteľom. Miera samostatnosti a učiteľových intervencií je rôzna, v závislosti od potrieb a kompetencií žiakov. Pri úplných začiatkoch môže byť výhradným editorom učiteľ, ktorý žiacke výpovede na základe ich spoločného „čítania“ prepisuje.
5. Nasledujú *korektúry* editovaného textu, ktoré si pod dohľadom a s pomocou učiteľa opäť robí predovšetkým každý sám.
6. Jednou z najdôležitejších, ak nie priam rozhodujúcich fáz procesu písania je *finálna prezentácia a publikovanie*. V nej sa totiž realizuje podstatný cieľ procesu písania, ktorým je odovzdanie a komunikovanie obsahu písomného produktu adresátovi, resp. užšiemu alebo širšiemu publiku. Až zverejnením textu, či už formou prezentácie pred triedou spolužiakov, alebo jeho publikovaním v školskom či triednom časopise, nadobúda písanie svoj autentický rozmer. Písaný text môže byť prečítaný. Naplnia sa sociálno-komunikačná funkcia písania.

Sila autorstva

Mimoriadne významným atribútom písania je vedomie autorstva. Dlhodobá skúsenosť s písaním v zmysle pasívneho a mechanického prepisovania obsahovo chudobných textov, pri súčasnom preceňovaní formálnych kritérií znemožňuje chápať písanie ako zmysluplnú aktivitu bezprostredne spätú s významom. Odčudzenie textu od významu v počiatočnom písaní nielenže ohrozuje motiváciu, ale môže mať i vážnejšie negatívne účinky, prejavujúce sa v dlhodobom apriornom ignorovaní významov textov ako takých. Naproti tomu, cez autorskú expresiu, vyjadrovaním pocitov, zážitkov, skúseností, spomienok, názorov, myšlienok, reflexii, predstáv či fantázie, nadobúda pisateľ intenzívny zážitok intímneho vlastného vzťahu k textu. A práve prostredníctvom neho sa vytvára a upevňuje bezprostredná väzba medzi textom a jeho zmysluplnosťou ako neoddeliteľnou súčasťou. Výsledkom je prirodzená a samozrejme anticipácia významov v postojí k textom všeobecne, čo sa zúročuje najmä pri čítaní.

Písaním k čítaniu

Tým sa dostávame k ďalšej významnej téze súčasných moderných prístupov k písaniu, zdôrazňujúcej jeho prioritu vo vzťahu k čítaniu, ako aj ich vzájomnú

nerozlučnú spätosť. Tu treba opäť pripomenúť, že nejde o tézu či ideu novú. V tradičných prístupoch je implicitne obsiahnutá už od čias Komenského („*Písanie je svoju podstatou dřívejší než čtení, stejně jako mluvení je dřívejší než poslouchání. Neboť není možno čísti, co není napsáno, ani slyšet co někdo neříká. Ale je možno vzíti obojí zároveň, jako se bere zároveň mluvení i poslouchání, ukazování a divání, dávání a brání...*“, Komenský, 1946, str.13) a explicitne bola formulovaná napr. v podobe tzv. skriptologickej metódy čítania, ktorá je v podstate bezprostrednou súčasťou didaktiky čítania dodnes (pozri napr. Ružička, 1966). Spoločne v súčasnosti a súčasne vyučovanie čítania s písaním, keďže je zjavné, že jedným sa posilňuje druhé. Svojím teoretickým zarámcovaním však koncepcia skriptologickej metódy nepresahuje užke neurofyziológické chápanie mechanizmu jej pôsobenia, založené na multimodálnej synergii. Predpokladá totiž, že písaním – zapojením hmatového a kinestetického analyzátoru pri nácviku čítania – sa upevňujú zrakové i sluchové pamäťové stopy, vrátane ich vzájomného prepojenia. To potom uľahčuje vnímanie, rozlišovanie i zapamätávanie tvarov písmen, zefektívňuje procesy sluchovej analýzy a syntézy a pod. Súčasné prístupy však uvažujú o podstatne vyššej kultúrnej úrovni prepojenia písania s čítaním. Prostredníctvom písania a zážitku vlastného autorstva sa z pasívneho recipienta textu stáva aktívny čitateľ, reflektujúci významy v ňom obsiahnuté nielen ako anonymné obsahy, ale ako pocity, názory či myšlienky iného autora. Obsahy, ktorým sám nielen rozumie, ale ich aj prežíva, ako autor kritickejšie hodnotí, konfrontuje s vlastnými, interpretuje a dotvára. V komunikácii s konkrétnym autorom prehliada, povyšuje a rozvíja svoje porozumenie, učí sa čítať v tom pravom zmysle slova. V takomto kontexte je písanie bezprostredne späté s čítaním, tak ako obe nevyhnutne s prežívaním a myslením.

Písanie k učeniu

Ak sme predošlú tézu nepokladali za novú, tak túto už vôbec nie. O vzťahu písania a vzdelania ťažko pochybovať, napriek tomu, že obvykle o nich uvažujeme v opačnom poradí. Úroveň písania je skôr prejavom alebo výsledkom vzdelania než naopak. Vzdelanie ako dôsledok sa nám spája skôr s čítaním, resp. že čítaním sa učíme a vzdelávame je zrejme. Súčasné prístupy ku gramotnosti však upozorňujú, že písaním sa učíme prinajmenšom rovnako, ak nie viac. Nie však izolovaným, dekontextualizovaným a samoúčelným písaním, ale používaním písania ako integrálnej súčasti vzdelávacieho procesu vo všetkých predmetoch a oblastiach od samého začiatku. Písanie totiž nielen umožňuje, ale nevyhnutne núti k podstatne aktívnejšiemu spracovaniu poznatkov, ich transformovaniu cez doterajšie poznatkové štruktúry do podoby vlastných formulácií, uchopiteľných a uchovateľných v zrozumiteľnej a okamžite prístupnej podobe. Integráciou v predmetných oblastiach vzdelávania sa súčasne sprítomňujú a naplňujú reálne ciele písania, ktoré sa tak stáva jedinečným a nenahraditeľným nástrojom učenia a poznávania.

Implementácie vo vyučovaní

Pri povrchnejšom pohľade by sa stále mohlo zdať, že mnohé z načrtnutých pohľadov, postojov či kritérií písania nám predsa nie sú cudzie, resp. že v podstate sa nimi riadime. Treba však priznať, že len akosi intuitívne a implicitne, nesystematicky a už vôbec nie od začiatku. Začiatok sa však pokladá za najdôležitejší.

Súčasná prax formálnej výučby elementárneho písania sa riadi niekoľkými zásadami (podľa Butler, 1996), vychádzajúcimi z toho, že:

- deti chcú písať
- svojím spôsobom už vedia písať
- začínajú písať hneď prvý deň v škole
- písať začínajú vyjadrovaním vlastných myšlienok prostredníctvom vlastného jazyka
- deti neprevracujú písanie, ale skutočne píšu, vždy s reálnym cieľom
- deti píšu, čo chcú – sami rozhodujú o tom, čo budú písať
- za týchto podmienok píšu viac, sú vytrvalejšie a tým sa v písaní čoraz viac zdokonaľujú

Osobitnú pozornosť si zasluhuje **úloha učiteľa v písaní**, ktorá sa zďaleka nevyčerpáva tým, že dáva návod, predpisuje a opravuje či kontroluje. Učiteľ nie je len „inštruktorom“ a „korektorom“, ale v prvom rade tiež autorom, dospelým expertom, pomocným koeditorom. Namiesto direktívneho riadenia procesu učenia podľa predpísaného metodického postupu facilituje, podporuje, vedie a povzbudzuje žiakov k samostatnej písomnej produkcii. Namiesto „píš, čo ti kažem“ používa „pozri čo/ako to píšem ja“. Učiteľ poskytuje žiakom predovšetkým to, čomu sa v zmysle Vygotského koncepcie učenia hovorí „zóna proximálneho vývinu“. To znamená, že v spolupráci s učiteľom vykonávajú žiaci tie činnosti, ktoré bez pomoci dospelého, resp. staršieho a skúsenejšieho partnera nie sú ešte pripravení zvládnuť. Za pomoci učiteľa dokážu potom i písať, a to na takej úrovni, akú sami ešte nie sú schopní dosiahnuť.

Priame – explicitné učenie písania a pravopisu je tiež súčasťou vyučovania. Je však druhotné, odsunuté na neskôr, uskutočňuje sa v procese reálneho písania, nie nevyhnutne v totožnom čase a na totožných textoch u všetkých detí, nie neustálym opakováním a drilom. Deti sa učia to, čo práve teraz potrebujú vedieť, aby napísali to, čo chcú vyjadriť. Postupujú individuálne, v závislosti od vlastných záujmov, možností a kompetencií.

Písanie v genetickej metóde J. Kožiška

Ak sme sa v predošlej časti tohoto príspevku odvolávali prevažne na zahraničné (anglo-americké) pramene, neznamená to, že naše domáce postrádajú akékoľvek užitočné a inšpirujúce podnety či skúsenosti. Skôr naopak. Vzdelávacie tradície stredoeurópskeho regiónu sú naozaj bohaté. Už len pri pozornom čítaní J. A. Komenského zistíme, že má ešte stále čo povedať súčasným pedagógom.

Netreba však siahvať až tak ďaleko. Pomerne pestrou škálou postupov elementárneho vyučovania sa vyznačuje napr. už prvá polovica 20. storočia, resp. aspoň v porovnaní s tou druhou, keďže počnúc rokom 1949, keď vychádza prvý šlabikár J. Brtku, sa toho na metodike elementárneho písania a čítania skutočne veľa nemenilo. Nezaškodí preto oprášiť a zalistovať v čítankách z obdobia pred nástupom vyše 40-ročného Brtkovho monopolu. Kožiškova genetická metóda čítania (Kožišek, 1913; 1929), známa aj ako zapisovacia metóda je jednou z tých, ktorá si naozaj zasluhuje pozornosť. O jej oživenie sa v Českej republike dnes úspešne usiluje J. Wagnerová (1996) a zdá sa, že na ceste je už i prvý šlabikár. J. Kožišek sa vo svojej metodickéj príručke k čítanke „Poupata“ (1929) prejavil ako vynikajúci znalec detskej psychiky, čo sa premietlo i v metodickom postupe, ktorý rozpracoval. Podrobnejší výklad Kožiškovej metódy by si vyžadoval podstatne viac priestoru, ako mu môžeme v rámci tohoto príspevku venovať. Obmedzíme sa preto aspoň na jej podstatné charakteristiky, ktoré sú obsiahnuté už i v samotných názvoch.

Genetická – vystihuje snahu o sledovanie prirodzenej vývinovej línie, postupu, či genézy zmočovania sa písanej kultúry dieťaťom.

Zapisovacia potom naznačuje, že v tejto genéze má písanie osobitné postavenie. Osobitné v zmysle priority i v zmysle rozhodujúceho významu z hľadiska čítania („*Chceme-li z grafických znamení myšlenku odhalit, musí tu býti dříve někdo, kdo ji do grafických znamení vložil*“; Kožišek, 1929, s.30; „...vývojovou přípravou pro čtení myšlenek cizích by měl býti grafický záznam (zapisování) myšlenek vlastních“; tamtiež, str. 30, 31).

Ďalšou z dôležitých charakteristík genézy čítania podľa Kožiška je princíp analógie s historickým vývinom písma, kde prirodzená sekvencia postupuje od myšlienky – vety, cez slová, až potom hláskam („...že hláskové čtení je plodem, který se vyvinovail na stromě lidské vzdělanosti dlouhá ústícelití a že pradávny člověk, jemuž právě připadlo aby dával myšlenkám písemný výraz, byl od písma hláskového duševně právě tak vzdálen, jako naše dítě, když přichází do školy“; tamtiež, str. 29-30).

Prirodzená sekvencia krokov v procese výučby čítania postupuje podľa Kožiška od **známej myšlienky** či vlastného zážitku, obsah ktorého je dieťaťu dôverne známy („*Původní činností bylo: vzpomínání a myšlení. Každá myšlenka, která se malému zapisovateli vynořila v duchu, byla mu úplně jasná, poněvadž vyvážena byla z přírody, kterou skutečně prožil*...“; tamtiež, str.32). Ďalším krokom je **grafické vyjadrenie** – **zapisovanie** známej myšlienky v rámci žiakových možností („*Svoji myšlenku potom vyjadřoval; lhotejno je zatím, kterými prostředky, jak dokonale po stránce technické a jak srozumitelně pro cizího pozorovatele. Podstatnou věcí je, že jemu, zapisovateli, myšlenkový obsah záznamu byl úplně jasný*“ ...; tamtiež, str.32).

Čítanie sa potom začína reprodukciou tohoto vlastného záznamu, podľa Kožiška **následným čítaním**, ktoré je pochopiteľne („...vždy spojeno s doprovodem

duševním“; tamtiež, str.33). Duševná činnosť, myslenie, chápanie a porozumenie obsahu je takto bezprostrednou súčasťou čítania od samého začiatku. K nemu sa potom postupne pripája znalosť mechanizmov transkripcie myšlienky cez hovorené slovo do písanej podoby („*A to je právě úlohou školy, aby primitivní, spontánní prostředky dětského vyjadřování nahrazovala postupně normálním písmem*...“; tamtiež, str.31).

A aby od čítania „následného“, vyznačujúceho sa maximálnou mierou porozumenia, bolo možné pristúpiť k čítaniu obsahovo (na porozumenie) náročnejších textov cudzích.

Opačnému postupu (akým je mimochodom aj naša hlásková analyticko-syntetická metóda) vyčíta Kožišek to, že „...*ditě uvádí hned do funkce čtenáře, překvapuje ho nejdříve složitým mechanismem mluvních prvků a k němu postupně připojití se snaží chudší obsah myšlenkový*“ (tamtiež, str. 31), ktorý je navyše cudzí, zväčša nezáživný, resp. z pohľadu dieťaťa často irelevantný.

Treba ešte dodať, že v procese takéhoto postupného zmočovania sa „normálneho písma“ zohrávajú významnú úlohu všetky jeho dostupné podoby a formy. Dostupné v zmysle predošlej – vývinovo staršej skúsenosti dieťaťa. V prvých grafických zápisoch potom dieťa okrem kresby využíva najmä **tlačené písmo** „**hľukové**“, aspoň do tej miery, akou disponuje. Prvé slová sa zapisujú buď jedným symbolom – najčastejšie počiatočným písmenom, alebo jednoducho tak, ako to dieťa dokáže. Učiteľ jeho znalosť systematicky dopĺňa a rozširuje. Kožišek odporúča zotrvať pri jednoduchých tvaroch veľkej tlačenej abecedy až do konca prvého ročníka a až neskôr, v súlade s rozvojom žiakových zručností, ale i s postupným oboznamovaním sa s princípom transkripcie myšlienok a slov, priberať náročnejšie tvary písma písaného. Využitie tlačenej abecedy je teda nenáročný a pritom mimoriadne významným prvkom Kožiškovej genetickej metódy, podielajúcim sa na zachovaní vývinovej kontinuity prirodzenej genézy osvojovania písanej reči. Z uvedeného stručného náčrtu hlavných charakteristík Kožiškovej metódy je zrejmé, že už vo svojej dobe, na začiatku 20. storočia, prišiel do didaktiky elementárneho písania a čítania myšlienky veľmi podobné tým dnešným. Boli reakciou na vtedajšie mechanické vyučovacie postupy (syntetické či neskoršie analytické; pozri Ružička, 1966), vyznačujúce sa dlhodobým bezzmyslovým návčikom odtrhnutým od myšlienkového sveta dieťaťa. Kožiškova genetická metóda si zasluhuje pozornosť nielen svojou aktuálnosťou, ale najmä presvedčivosťou. Je dokumentom možnosti a ilustráciou spôsobu praktickej implementácie spomínaných teoretických princípov v reálnom vyučovaní.

Súčasná didaktika elementárneho písania

Ako už bolo viackrát naznačené, súčasná didaktika elementárneho písania v našich podmienkach, či už viac, alebo menej explicitne, predsa len s istou rezistenciou zotrváva pri opakovanom zdôrazňovaní formálnych charakteristík písania (Penc, 1968; Banaš, 1977; Brtku, Halaj, 1981; Nemčík, Nemčíková, 1985; Šupšáková, 1992), ktoré

sú z hľadiska naznačených trendov až sekundárne. Podľa našich pozorovaní vyučovanie v prvých ročníkoch ZŠ prevláda pri písaní precvičovanie a odpisovanie, teda mechanické aktivity rozvíjajúce grafomotoriku, najmä v rámci tzv. „motivačných“ cvičení používajúcich rôzne pohybové a uvoľňovacie cviky. Expresia písaním však úplne abscentuje (Zápotočná, 1997). O obsahu písaného sa uvažuje až v druhom pláne, po náležitom osvojení formy, ktoré sa navyše podriaďuje náročným kritériám. Zvládnutie požiadaviek správneho tvaru, veľkosti, úmernosti, sklonu, rovnomernosti, hustoty či rytmizácie, jednotnosti a celkovej úpravy písma (pozri napr. Šupšáková, 1996, str. 78-79) naozaj nie je jednoduché, vyžaduje systematický nácvik písania či grafomotorický tréning, ktorý sa zväčša realizuje neustálym precvičovaním, mechanickým odpisovaním a prepisovaním, náročným na pozornosť a trpezlivosť nielen detí, ale často aj rodičov. Na obsahy a vlastné myšlienky tu naozaj nie je čas. Skutočné písanie sa potom začína snáď až na hodinách kompozície v treťom či štvrtom ročníku, teda so značným časovým posunom, hoci aj tu sú oprávnené pochybnosti, či to skutočné písanie naozaj je. Pokiaľ ide o predškolské tradície, tie zatiaľ aspoň v oficiálnom programe gramotnosť nielenže cieľavedome nerozvíjajú, ale skôr preventívne brzdia, aby s ňou škola nemala problémy.

Pripravenosť na školu z hľadiska písania sa chápe skôr v zmysle fyziologicko-maturáckom, tzn. v zdôrazňovaní požiadaviek primeranej „zrelosti“ psychomotorického vývinu či percepčno-motorickej koordinácie, ako jedného z rozhodujúcich predpokladov zvládnutia predpísaných nárokov na grafomotoriku. Napriek tomu sa opakovane objavujú znepokojené správy o tom, že počiatkové písanie žiakov je neuspokojivé, že úroveň grafického prejavu je nedostatočná resp. sa zhoršuje (Kompánová, 1993/94, str. 212; Šupšáková, 1993/94, str. 43; Šupšáková, 1996, str. 135). To však podľa nášho názoru len potvrdzuje skutočnosť, že žiaci náročné kritériá nevládajú, a že by snáď bolo vhodné uvažovať o ich prehodnotení či zľavení z požiadaviek tak, aby zodpovedali prirodzeným možnostiam a individuálnym predpokladom detí a tým rešpektovali aj vysokú variabilitu daného vývinového obdobia. Namiesto toho sa však riešenia uberajú smerom k reforme písma samotného a vyúsťujú v podobe rozličných návrhov na úpravu tvarov písanej latinky (Nemčíková, 1991; Šupšáková, 1992/93; Banaš, 1992, nepubl. podľa Šupšákovú, 1996, str. 149). Názory na to, ako by mala vyzerat sú pochopiteľne rôzne, a tak sa na stránkach odborných časopisov „živo“ diskutuje (Nemčíková, 1992/93; Šupšáková, 1993/94; Nemčík, 1998). V konečnom dôsledku to pôsobí skôr zavádzajúco, keďže (už i tak precvičovaný) význam formálnych charakteristík písma sa v takejto diskusii fakticky ešte viac zvyrazňuje. Domnievame sa totiž, že zväziť treba skôr to, či celá tá námaha (o reforme písma ročníkoch sa od prísnych formálnych kritérií aj tak napokon upúšťa. Úzkostlivá náročnosť počiatkového písania jednoducho nekorešponduje neskoršej benevolencii, resp. logicky by sa prísnejšie kritériá mali uplatňovať skôr vo vyšších ročníkoch, i keď zrejme výberovo a v závislosti od cieľa.

V prvom rade si však treba položiť otázku, či takéto precvičovanie formy na úkor obsahu, resp. jeho odsunutie na neskôr, nemá i nejaké negatívne účinky. Presnejšie povedané, do akej miery sa takto orientovaná didaktika písania v počiatkovom školskom vzdelávaní podieľa na rozvíjaní gramotnosti ako zmysluplného a funkčného narábania s písanou kultúrou. Ako sa touto formou sprostredkovaný úvod do písanej kultúry podpisuje na jej chápaní v myslení dieťaťa. Nezachováva dlhodobý, mechanický a samoúčelný nácvik písania, odedukčného od jeho primárnej – expresívnej, komunikačnej i akejkolvek inej praktickej funkcie stopy v podobe trvalých postojov k písaniu ako nepoužiteľnej, prinajmenšom však neproduktívnej aktivity? Nerozptáčame a neposilňujeme požadovanou dokonalosťou písania na jednej strane a dôsledným korigovaním až trestaním chýb na strane druhej, skôr kontraproduktívny kolotoč úzkosti a obáv z omylov až zlyhaní, nevyhnutne rezultujúci v pocitoch bezmocnosti a apriornej nedostupnosti tohoto média? Alebo by sa možno stačilo opýtať, aká je vlastne skutočná úroveň gramotnosti absolventov našej školy?

Záverom

Zdá sa, že tradičná predstava o takmer 100-percentnej gramotnosti slovenskej populácie je z hľadiska súčasných predstáv a požiadaviek na gramotnosť a vzdelanie už viac-menej ilúziou. Umocnené špecifickými spoločensko-kultúrnymi podmienkami minulosti a (dúfajme že aj) perspektívami európskych integračných procesov budúcnosti sú značné pochybnosti ešte opodstatnenejšie a hľadanie riešení o to naliehavejšie.

V našom príspevku sme sa pokúsili načrtnúť aspoň jedno z nich. Zamerali sme sa na otázky didaktiky elementárneho písania, ako mimoriadne dôležitej súčasti rozvoja gramotnosti. Ako taká si preto zasluhuje nielen osobitnú pozornosť, ale i zásadné a komplexné prehodnotenie. V súlade s prevládajúcimi tendenciami v pedagogických vedách a vzdelávaní v súčasnosti, ale i s ohľadom na domáce kultúrne tradície minulosti ho chápeme v zmysle: – konceptualizácie písania v širokom kontexte vývinu písanej reči ako súčasti komplexu jazykových kompetencií vo všetkých ich funkciách a zložkách; – v akceptovaní a stimulovaní ich iníciačných štádií v raných etapách ontogenézy ako nevyhnutných prekursorov a podmienok ďalšieho rozvoja; – v povýšení myšlienkových obsahov a ich expresie a sociálnej komunikácie na prioritnú, východiskovú a nevyhnutnú súčasť písania, prostredníctvom ktorej sa následne a postupne rozvíja a zdokonaľuje významom druhoradá forma ako výsledok a produkt používania písania v procese dosahovania reálnych – autentických cieľov.

Takto ponímané písanie poskytuje mimoriadne účinné stimuly na rozvoj čítania a vzdelávania a je reálnym predpokladom dosiahnutia skutočne funkčnej gramotnosti v zmysle jej všestranného a samostatného uplatňovania ako súčasť každodenného života.

LITERATÚRA

- BANAŠ, J.: *Metodika písania*. Banská Bystrica, KPÚ 1977.
- BRŤKA, J.: *Prvá čítanka*. Bratislava, Štátne nakladateľstvo 1949.
- BRŤKA, J., HALAJ, J.: *Didaktika čítania a písania v 1. ročníku ZŠ*. Bratislava, SPN 1981.
- BUTLER, S.: *The writing connection*. In: V. Froese (Ed): *Whole Language: Practice and Theory*. Allyn and Bacon 1996, str. 145-191.
- CARLISLE, J. F., JOHNSON, D. J.: *Introduction: Studies of typical and atypical writing development*. Reading and Writing, 8, 1996, 1-3.
- EDWARDS, J.: *Spelling corrections alter children's voices*. Highway One: Canadian Journal of Language Education, 8, 1985, 6-14.
- FERREIRO, E. – TEBEROSKY, A.: *Literacy before schooling*. Heinemann, Exeter, NH, 1982.
- FERREIRO, E.: *Literacy Development: Psychogenesis*. In: Y.M. Goodman (Ed.): *How children construct literacy – Piagetian perspectives*. International Reading Association, Newark, 1994, pp. 12-26.
- GOODMAN, K.: *What's whole in Whole Language*. Heinemann Education Books, Inc. New Hampshire, 1986.
- GOODMAN, Y. M.: *Discovering children's inventions of written language*. In: Y. M. Goodman (Ed.): *How children construct literacy – Piagetian perspectives*. International Reading Association, Newark, 1994, pp. 1-11.
- HAIRSTON, M.: *The winds of change: Thomas Kuhn and the revolution in the teaching of writing*. College Composition and Communication, 33, 1982, 76-88.
- ILG, F. L. – AMES, L. B.: *School readiness: Behavioral tests used at the Gesell Institute*. Harper Row Publishers, New York, 1964.
- JOHNSON, D. J., CARLISLE, J. F.: *A study of handwriting in written stories of normal and learning disabled children*. Reading and Writing, 8, 1996, 45-59.
- KOMENSKÝ, J. A.: *Počiatkové čtení a psaní*. Praha, Státní nakladatelství 1946, str. 13.
- KOMPÁNOVÁ, E.: *K problematice vyučování písma a psaní*. Slovník jazyka a literatury, 40, 1993/94, č. 7-8, str. 212-216.
- KOŽÍŠEK, J.: *Počítání čtení: Metodický průvodce čtením malých „Popupatů“*. Praha, Státní nakladatelství 1929.
- KOŽÍŠEK, J.: *Rozprawy o čtení elementárním*. Praha, Státní nakladatelství 1913.
- NEMČÍK, J., NEMČÍKOVÁ, M.: *Metodická příručka na psaní pro 1. stupeň ZŠ*. Bratislava, SPN 1985.
- NEMČÍKOVÁ, M.: *Úprava tvarov písmen*. Učiteľské noviny, 41, 1991, č. 34, str. 8.
- NEMČÍKOVÁ, M., NEMČÍK, J.: *Modernizácia či konštruovanie nových tvarov písanej latiniky*. Slovník jazyka a literatury, 39, 1992/93, č. 7-8, str. 365-367.
- NEMČÍK, J.: *Diskusie o šlabikách*. Učiteľské noviny, 48, 1998, č. 23, str. 8.
- PENC, V.: *Metodika psaní*. Praha, SPN 1968.
- PUPALA, B.: *O psaní za didaktikou písania*. Slovník jazyka a literatury, 45, 1998/99, č. 1-2, str. 22-30.
- RUBIN, H. – EBERHARDT, N. C.: *Facilitating invented spelling through language analysis: An integrated model*. Reading and Writing, 8, 1996, 27-43.
- RUŽIČKA, V.: *Definy Slovenského šlabikára*. Bratislava, SPN, 1966.
- SULZY, E. – BARNHART, J. – HIESHIMA, J.: *Forms of writing and rereading from writing: A preliminary report*. In: J. Mason (Ed.): *Reading-writing connections*. Allyn and Bacon, Boston, MA, 1989, pp. 31-63.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B.: *Didaktika písania*. Bratislava, UK 1992.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B.: *Základné východiská pre konštruovanie nových tvarov písanej latiniky*. Slovník jazyka a literatury, 39, 1992/93, č. 2, str. 62-65.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B.: *Modernizovať tvary písmen, ale ako?* Slovník jazyka a literatury, 40, 1993/94, č. 1-2, str. 41-43.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B.: *Písané písmo v teórii a v praxi*. Bratislava, UK 1996.
- WAGNEROVÁ, J.: *Jak naučit číst podle genetické metody*. Plzeň, Fakulta Pedagogická 1996.
- ZÁPOTOČNÁ, O.: *Súčasný pohľad na gramotnosť a možnosti jej rozvíjania v rodine a škole*. In: I. Samáň-Schuller, M. Košć, E. Jašková (Eds.): *Človek na počiatku nového tisícročia*. Bratislava, SPS a MOSR 1977, str. 170-174.

SLOVENČINÁRI SEBE

Aplikácia programu DITOR pri vyučovaní tematického celku

Dráma v literatúre pre 5. ročník ZŠ

MÁRIA ADAMOVÁ

V poslednom storočí sa ľudská civilizácia rozvíja závažným tempom. Explózia informácií, vedecko-technický rozvoj, rýchle zastarávanie vedomostí dolieha na školu, ktorá sa s tým vyrovnáva pomaly. Došlo k predimenzovaniu učiva, ktoré nemožno zvládnuť tradičným vyučovaním. Toto vyučovanie zamestnáva predovšetkým pamäť, vedomosti sú pasívne a reproduktívne, mechanicky náučené množstvo faktov, pojmov a teórií.

Cieľom školstva by však mal byť komplexný rozvoj osobnosti, rozvoj jej mravnej a citovej sféry, rozvoj poznávacích a komunikatívnych schopností, schopnosti učiť sa a tvoriť.

Tvorivosť je pre jedince nevyhnutnosťou a škola má najviac možností jej praktického rozvoja. Základom rozvoja kreativity detí a mládeže je rozvoj myslenia: od konvergentného cez divergentné, hodnotiace k heuristickému – tvorivému riešaniu problémov.

Miron Zelina je autorom univerzálneho heuristického návodu DITOR. Jeho názov je odvodený od začiatkových písmen jednotlivých krokov: D – definuj problém, I – informuj sa, T – tvor, O – ohodnot riešenie, R – realizuj!

Program sa dá využiť pri dramatizácii prozaickej rozprávky Štefana Moravčiča *Narodila sa pesnička* z učebnice Slovenský jazyk a literatúra pre 5. ročník ZŠ, Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava 1997,

D – definuj problém!

Učiteľ: Na výtvarnej výchove ste urobili veľmi pekné báby z varešiek a bolo by hriechom nezahrať si s nimi divadlo. Báby teda máme. Čo nám chýba?

Žiak: Herci. Divadlo. Javisko. Divadelná hra.

U: Hercami ste vy. Javisko urobíme z nábytku v triede.

Ž: Z katedry a lavice, divadlo bude trieda.

U: Máme divadlo i javisko. Čo nám chýba?

Ž: Hra. Text. To, čo budeme hovoriť. To, čo budeme hrať. Rozprávku, ktorú prero-
bíme na hru, divadelná hra.