

Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta

OLGA ZÁPOTOČNÁ – ZUZANA PETROVÁ

Jazyková gramotnosť v predškolskom veku

Teoretické východiská a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelávania detí MŠ¹



Trnava 2010

Recenzenti:

Prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.
Doc. PhDr. Zuzana Kolláriková, CSc.

© Olga Zápotočná – Zuzana Petrová, 2010
© Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2010
91 s.

Všetky práva vyhradené.

Žiadna časť tohto vysokoškolského učebného textu nesmie byť v akejkoľvek forme
publikovaná ani kopírovaná bez písomného súhlasu vydavateľa.

Za odbornú, jazykovú a štylistickú stránku tohto vysokoškolského učebného textu zodpovedajú
autorky.

ISBN 978-80-8082-404-4
EAN 9788080824044

¹ Text bol spracovaný ako súčasť riešenia projektov: KEGA č. 3/7035/09 Konceptuálna a metodická podpora tvorby školských vzdelávacích programov, VEGA č. 1/0172/09): Zmeny školského prostredia z hľadiska reprodukcie kultúrnej gramotnosti.

OBSAH

Predslov	4
I GRAMOTNOSŤ A PREDŠKOLSKÝ VEK	6
1.1 Predškolský vek ako príprava na gramotnosť	6
1.2 Jazyková gramotnosť ako súčasť predškolského vzdelávania	6
1.3 Výskumy pregramotných kompetencií	8
1.4 Teoretizácia problematiky jazykovej gramotnosti a jej význam pre vzdelávanie učiteľov materských škôl	11
1.4.1 Čo je a nie je cieľom tohto študijného textu	12
II DIMENZIE GRAMOTNOSTI	14
Vymedzenie gramotnosti - Gramotnosť ako multidimenzionálny problém	15
2.1 Lingvistická dimenzia gramotnosti	16
2.1.1 Prírodné prístupy k osvojovaniu si písanej reči	18
2.2 Kognitívna dimenzia gramotnosti	23
2.2.1 Kognitívno-vývinové koncepcie stimulácie gramotnosti v predškolskom veku..	24
2.2.1.1 Kognitívny konštruktivizmus a psychogenetická teória vývinu písanej reči	25
2.2.1.2 Sociálny konštruktivizmus L.S. Vygotského	28
2.3 Sociokultúrna dimenzia gramotnosti	30
2.4 Emocionálna dimenzia gramotnosti	32
2.5 Somatická dimenzia gramotnosti	34
2.6 Edukačná dimenzia	34
2.6.1 VanKleeckovej model domén vývinu pregramotnosti	36
Prílohy	41
III VÝCHODISKÁ A KOMPONENTY KURIKULA PRE OBLASŤ ROZVÍJANIA GRAMOTNOSTI	45
3.1 Kurikulum – vymedzenie pojmu	46
3.1.1 Teoretické znalosti v oblasti jazykovej a literárnej gramotnosti	47
3.1.1.1 Ponímanie gramotnosti ako problém vymedzenia gramotnosti	47
3.1.1.2 Znalosť učiva a znalosť vývinových špecifik a potrieb dieťaťa	49

3.1.2.1 Príklad analýzy cieľových oblastí rozvíjania gramotnosti a ich vývinových súvislostí	49
3.1.3 Základné komponenty konštrukcie kurikula	51
3.1.4 Kurikulum ako predmet analýzy	53
IV KONCEPCIA ROZVÍJANIA GRAMOTNOSTI DETÍ V PROGRAME VÝCHOVY A VZDELÁVANIA DETÍ V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH.....	55
4.1 Konceptia a zámery vzdelávania	55
4.2 Ciele a obsah vzdelávania	56
4.3 Problém koncepcie rozvíjania gramotnosti v MŠ a predstáv učiteliek	59
4.3.1 Presvedčenia sprostredkované PVVD	60
4.3.1.1 Absencia písanej reči v predškolskej výchove?	60
4.3.1.2 Limity napodobňovania v osvojovaní si jazykových kompetencií detí	62
4.3.1.3 Formalizované rečové cvičenia a ich potenciál pre rozvíjanie jazykových kompetencií detí	63
4.3.1.4 Realizačná podoba jazykovej výchovy a jej vplyv na rozvíjanie kognitívnych operácií detí	67
4.4 Profesionálne kompetencie a poznanie učiteľov vyžadované pri plánovaní výučby podľa PVVD	68
V GRAMOTNOSŤ V ŠTÁTNYM VZDELÁVACOM PROGRAME PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE	71
5.1 Cieľové kategórie predprimárneho vzdelávania v oblasti rozvíjania gramotnosti..	71
5.1.1 Ciele výchovy a vzdelávania	71
5.1.2 Profil absolventa	72
5.1.3 Vzdelávacie oblasti a vzdelávacie štandardy	73
5.2 Kritické miesta ŠVP v oblasti jazyka a komunikácie	77
5.3 Došlo k nejakej obsahovej reforme?	79
5.4 Profesionálne kompetencie a poznanie učiteliek potrebné pri tvorbe ŠkVP	81
Záver	83
LITERATÚRA	84

Predslov

Predložený študijný text pokrýva témy, ktoré sú predmetom štúdia v rámci predmetu Jazyková gramotnosť v predškolskom veku, ako súčasť bakalárskeho študijného programu Predškolskej a elementárnej pedagogiky. Predmet je dotovaný tromi hodinami priamej výučby týždenne (prednáška a seminár v pomere 1:2) a 24 hodinami praxe v prostredí materských škôl počas semestra, v ktorom študenti kurz absolvujú. Takáto časová dotácia teda predpokladá, že okrem možnosti oboznámiť sa s teoretickými vedomosťami, poskytujúcimi teoretické zázemie ako základ uvažovania o ranej gramotnosti, získajú absolventi kurzu dostatok skúsenosti z praxe predškolského vzdelávania, ktoré budú na seminároch analyzovať, diskutovať a kriticky – vo vzťahu k teoretickému poznaniu – interpretovať. Presentovaný text sa snaží reagovať na viaceré problémy a špecifiká nášho predškolského vzdelávania. Jedným z nich je problém zabezpečenia kvalitnej a primeranej praxe, keďže v podmienkach nášho predškolského vzdelávania sa programy zamerané na systematickú a cieľavedomú stimuláciu jazykovej gramotnosti, zodpovedajúce súčasnému poznaniu a dlhodobým trendom v predškolskom vzdelávaní, zatiaľ neuplatňujú. Inými slovami, k ideálnemu stavu - prepojeniu teórie s praxou, v rámci ktorej by študenti mali možnosť sledovať rôzne programy a prístupy tak, ako ich možno vidieť v zahraničí (pozri Dombey, 1995), máme ešte ďaleko. Napriek tomu stojí zato sledovať, či a v akom zmysle sa isté stimuly k rozvoju jazykovej gramotnosti, či už náhodne, intuitívne alebo - v prípade zasvätených učiteľov a učiteliek – aj cieľavedomejšie uplatňujú, prípadne možno hovoriť o tom, v akom zmysle by sa vzdelávacie aktivity dali o tieto stimuly obohatiť, s vedomím toho, prečo je to dôležité a aký to má význam. Iným – z nášho hľadiska vážnejším - problémom je skutočnosť, že zaužívané tradície predškolského vzdelávania sú zakotvené v dokumentoch, ktoré učiteľ MŠ nielenže nemôže ignorovať, ale naopak, je nimi viazaný. Vysokoškolský pedagóg, ktorého prvoučnou úlohou je sprostredkovať študentom najnovšie vedecké poznanie o predmete štúdia, pri súčasnej zodpovednosti za ich prípravu do praxe, tak musí riešiť dilemu, ako sa k situácii postaviť v prípade, že realita praxe s týmto poznaním nekorešponduje. V podobne zložitej situácii, na ktorú v našom texte upozorňujeme, je napokon aj učiteľ, či už čerstvý alebo aj starší absolvent učiteľského vzdelávania, v závislosti od toho, do akej miery si tento rozpor v súlade so svojím poznaním uvedomuje. Napriek tomu veríme, že práve toto poznanie a uvedomenie si rozporov či rôznorodých pohľadov a prístupov k rozvíjaniu jazykovej gramotnosti dieťaťa je východiskom k riešeniu uvedených problémov, resp. cestou, ktorou by sa mala vysokoškolská príprava učiteľov do praxe uberať. V tomto zmysle a s týmto zámerom sú koncipované jednotlivé kapitoly predloženého študijného textu.

V prvej kapitole sa v krátkosti pokúsime načrtnúť a objasniť príčiny toho, prečo a pod vplyvom akých názorov a výskumných zistení sa tradičný prístup, ktorý o rozvíjaní gramotnosti uvažoval až v kontexte primárneho vzdelávania, začal kritizovať, prehodnocovať a meniť. V druhej kapitole sa budeme snažiť ukázať, v akom zmysle. Vhodným východiskom pochopenia a snád' aj prijatia týchto zmien sú predovšetkým zmeny a posuny v chápaní gramotnosti ako takej. Presentované multidimenzionálne poňatie gramotnosti umožňuje podľa nášho názoru ukázať široké spektrum otázok a problémov, ktoré s rozvíjaním gramotnosti súvisia, ako aj oblasti či vývinových dimenzií, na ktoré nemožno zabúdať a už v predškolskom veku ich podporovať a systematicky rozvíjať. V rámci tejto kapitoly predstavujeme v krátkosti aj niektoré z prístupov, ktoré sa o to rôznymi spôsobmi usilujú. Dúfame, že poznatky presentované v tejto časti študijného textu prispejú k rozšíreniu

doterajších predstáv študentov o predmete štúdia, aj keď si uvedomujeme, že k riešeniu problému, ktorému budú čeliť pri plánovaní svojej vzdelávacej činnosti, to ešte zďaleka nestačí. V kontexte súčasnej vzdelávacej reformy (spustenej v r. 2008) a s ňou súvisiacich zmien, môže byť tento problém – v porovnaní s minulosťou – dokonca ešte náročnejší. Zmierneniu jeho dopadov, hľadaniu ďalších zdrojov a východísk jeho riešenia, spočívajúceho v cieľavedomom plánovaní a modelovaní edukačných aktivít a školských vzdelávacích programov, resp. „*edukačnej dimenzii gramotnosti*“ sa venujeme v ďalších kapitolách. V tretej kapitole ešte stále viac v rovine teoretických argumentov a poznatkov, ktoré by mohli byť inšpiráciou a aj ilustráciou toho, ako sa rôzne poňatia gramotnosti a rôzne prístupy k tvorbe kurikula dajú premietat' do praxe a aké problémy s tým súvisia. Posledné dve kapitoly sú potom ukážkou toho, ako sa tieto poznatky premietli (alebo aj nepremietli) do tvorby dvoch – v našich podmienkach – aktuálnych predškolských vzdelávacích programov. Ak by čitateľ nadobudol dojem, že ide o ilustráciu pomocou negatívnych príkladov, asi to nebude dojem náhodný. Napriek tomu chceme zdôrazniť, že cieľom týchto kapitol, presnejšie povedané predmetom prezentovaných kritických analýz bolo sledovanie toho, aké predstavy o gramotnosti tieto programy reprezentujú a čo z toho vyplýva. Ako to ovplyvňuje predstavy a názory učiteliek, a do akej miery a v akom zmysle to prispieva k rozvíjaniu jazykovej gramotnosti detí. Výsledkom tejto analýzy bude žiaľ poznanie, že v oboch prípadoch je tento podiel minimálny, resp. že ani jeden z uvedených programov neponúka v tomto smere žiadnu jasnejšiu koncepciu či víziu, z ktorej by sa dalo jednoducho poučiť. Dúfame však, že ponaučenie, ktoré z tejto analýzy môže vyplynúť, spočíva najmä v tom, že sa tieto skutočnosti - nedostatky a obmedzenia - pomenujú, presvedčivými teoretickými i praktickými argumentmi objasnia a po ich kritickej reflexii aspoň čiastočne zúročia. A to tak v prospech lepšej profesionálnej pripravenosti učiteľov, ako aj v záujme efektívneho rozvíjania jazykovej gramotnosti detí materských škôl.

I GRAMOTNOSŤ A PREDŠKOLSKÝ VEK

1.1 Predškolský vek ako príprava na gramotnosť

Nie je tomu tak dávno, keď sa o gramotnosti a jej rozvíjaní uvažovalo v podstate a výlučne len v kontexte primárneho vzdelávania, v súvislosti s formálnym – systematickým a metodicky riadeným - školským vyučovaním čítania a písania v prvých ročníkoch základnej školy. Tento – povedzme – tradičný prístup k rozvíjaniu gramotnosti vychádzal z chápania písanej reči ako umelej, ľudstvom vytvorenej podoby jazyka, ktorej zmysel spočíval predovšetkým v zaznamenávaní (alebo zálohovaní) prirodzenej, ale pominuteľnej podoby jazyka – hovorenej reči, za účelom jej uchovania a prenášania za hranice bežnej bezprostrednej medziľudskej komunikácie v priestore i čase. Primárnou funkciou tohto média - vynálezu písma - bola teda funkcia akejsi externej pamäťovej nadstavby hovorenej podoby rečovej komunikácie. V súlade s antropogenézou písanej reči (v histórii ľudstva) je preto prirodzené, že rovnaká vývinová postupnosť sa predpokladala aj v ontogenéze. Dieťa si najprv osvojuje jazyk v jeho pôvodnej – vývinovo staršej - hovorenej podobe, aby sa neskôr na tomto základe dokázalo zmocniť jeho vývinovo mladšej – písanej verzie. Podobné názory sú napokon známe aj vo vzťahu k učeniu sa cudzích jazykov, ktoré predpokladajú, že najprv sa dieťa musí naučiť prvý – materinský, a až potom druhý - cudzí jazyk.

Osvojenie si písanej verzie jazyka, ako systému abstraktných konvenčne dohodnutých znakov, nie je navyše - na rozdiel od prirodzenej hovorenej reči – založené na vrodených dispozíciách a základoch. Vyžaduje systematický nácvik a učenie, ktoré na učiaceho sa žiaka kladie isté nároky. Predpokladom úspešnosti učenia je, aby boli tieto nároky - v čase učenia sa čítať a písať splnené, aby dieťa disponovalo potrebným repertoárom kognitívnych zručností a jazykových kompetencií, na základe ktorých bude môcť princíp písma a pravidiel transkripcie akustickej hovorenej reči do písanej (grafickej) podoby v príslušnom čase pochopiť, postupne si ich osvojiť, zautomatizovať a neskôr používať.

Úlohou predškolského vzdelávania v tradičnom modeli je zabezpečiť, aby sa u dieťaťa potrebné predpoklady a dispozície rozvíjali, aby bolo na osvojenie si písanej reči vývinovo zrelé a pripravené. Úlohou vedeckého výskumu je zasa zistiť, a podľa možnosti s čo najväčšou presnosťou a exaktnosťou povedať, aké resp. ktoré vývinové, kognitívne či jazykové zručnosti sú z hľadiska bezproblémového osvojenia si písanej reči rozhodujúce, identifikovať tzv. vývinové prekurzory (prediktory) úspešnosti čítania. Podľa Neumanovej a Dickinsona (editorov dvojzväzkovej publikácie „Handbook of Early Literacy Research“, 2003, 2006), je tento (tzv. „reading readiness“) prístup už dávno prekonaný a v jeho čistej podobe spoľahlivo zdiskreditovaný (tamtiež, str. 3), podobne, ako spomínané názory na učenie sa cudzích jazykov.

1.2 Jazyková gramotnosť ako súčasť predškolského vzdelávania

Príčinami tejto zmeny v nazeraní na predškolský vek vo vzťahu ku gramotnosti sa chceme zaoberať v tejto knižke. Jednou z nich, o ktorej možno treba hovoriť hneď na začiatku, je skutočnosť, že písaná reč sa od čias jej vzniku - objavenia sa písma - tisícročia rozvíjala a zdokonaľovala, pričom jej pôvodná funkcia nadobúdala nové netušené rozmery, keďže sa stala nástrojom historickej pamäte, nositeľom tisícročia zhromažďovaného poznania a kultúrnej produkcie ľudstva. Dostupnosť tohto poznania spôsobila prevratnú zmenu a posun

vo vývine civilizácie i ľudskej psychiky. Aj keď tento zlom sa svojím významom často prirovnáva k objaveniu ohňa, vhodnejším príkladom bude asi objavenie sa ľudskej reči a komunikácie. Ak si uvedomíme, že už vznik reči – dorozumievania sa človeka s človekom, v priamom bezprostrednom kontakte v rámci obyvateľstva istého územia v istom čase – spôsobil (ako to opisuje Hagége, 1998) neobyčajne rýchly vývoj človeka ako ľudskeho druhu (*homo habilis*), podnietil a formoval rozvoj úplne nových špecifických vlastností a schopností, ktoré sa vpísali do jeho biológie a genetického kódu, a boli sprevádzané pozoruhodnými zmenami ľudskeho mozgu (narastaním objemu a kapacity, zmenami a vznikom nových neuronálnych štruktúr, osobitne mozgovej kôry, ktorá je nositeľom sociálne sprostredkovaného pojmového myslenia...), môžeme si predstaviť, akú civilizačnú expanziu – aj keď pomalú, ale nezvratnú – spustila písaná reč. Ak schopnosť človeka komunikovať s jedincami svojho druhu, mala (podľa Hagége, 1998) „vdďaka spojeniu a vzájomnej interakcii vrodenných (biologicky daných) adaptačných schopností človeka s faktormi sociálneho prostredia“ (s. 23) za následok vznik úplne nového človeka (*homo sapiens*), je zrejmé, že narastajúci vplyv ďalšieho - kultúrno-historického faktora – písanej reči - bol z tohto hľadiska ešte silnejší. Písaná reč a rozvíjajúca sa písaná kultúra naštartovala proces a stala sa nástrojom kultúrneho vývinu ľudstva, prostredníctvom nej a paralelne s ňou sa rozvíjalo a špecifickým spôsobom štruktúrovalo ľudské poznanie a myslenie.

Uvedomenie si skutočnosti, že ľudská myseľ gramotného človeka komunikujúceho písanou rečou („literate mind“) sa od mysle rozvíjanej na základe bezprostrednej výmeny skúseností diametrálne líši, viedlo k presvedčeniu, že písaná reč má rovnaký rozvojový potenciál aj v ontogenéze. Že prítomnosť a pôsobenie písanej kultúry rozvíja jazyk a formuje detské myslenie špecifickým – kvalitatívne odlišným spôsobom. Že jazykový a kultúrny vývin dieťaťa ide ruka v ruke s kognitívnym vývinom - utváraním stále zložitejších kognitívnych štruktúr, a najmä - že prebieha súbežne a paralelne, resp. v totožnom čase. Takéto **presvedčenie**, spolu s dávno známym poznaním, že pre rozvoj jazykového potenciálu je rozhodujúcim obdobím práve predškolský vek (prvých 6 rokov života²), bolo príčinou toho, že tradičné predstavy o predškolskom veku, ako období prípravy na rozvoj gramotnosti v školskom vzdelávaní, sa v posledných dvoch-troch dekádach minulého storočia začali spochybňovať v prospech čoraz viac uznávaného prístupu ku gramotnosti ako procesu, ktorý sa začína a prirodzene vynára („emergent literacy“) už v prvých rokoch života dieťaťa, teda dávno pred začatím formálneho školského vyučovania čítania. Problematika gramotnosti si v priebehu posledných desaťročí nielenže získala trvalé miesto v predškolskom vzdelávaní, ale stala sa jednou z jeho kľúčových tém.

² Predškolský vek je tzv. senzitivnou fázou vývinu reči, čo napr. znamená, že jeho stimulácia v tomto období je mimoriadne účinná, a naopak, zanedbanie či chýbanie potrebnej stimulácie zanechá na úrovni jazyka a reči trvalé negatívne následky.

1.3 Výskumy pregramotných kompetencií³

Takéto úvahy o gramotnosti pochopiteľne nezostávajú len na úrovni názorov a presvedčení, ale sú čoraz viac podporované pribúdajúcimi **výsledkami empirických výskumov**, ktoré (podľa Neuman, Dickinson, 2003, 2006) konzistentne demonštrujú, že kritickou fázou, v ktorej deti „odvedú najväčší a rozhodujúci kus kognitívnej práce“ na vývine gramotnosti, je vek od narodenia do šiestich rokov, a že kvalita vzdelávania a intervencie do tohto vývinu je „životne dôležitá“, resp. má pre ich budúcu čitateľskú, pisateľskú či akademickú – školskú úspešnosť kľúčový význam (tamtiež, str. 3). Potvrďuje to aj narastajúci objem dôkazov, o dlhodobom a stabilnom vzťahu medzi detskými „*pregramotnými kompetenciami*“ („*literacy-related-skills*“) predškolských detí a ukazovateľmi gramotnosti v neskoršom veku. U nás známe medzinárodné štúdie čitateľskej gramotnosti (PIRLS) opakovane a naprieč rozličnými krajinami a kultúrami tiež potvrdzujú, že deti, ktoré v predškolskom veku žijú v jazykovo a literárne podnetnejšom prostredí, majú množstvo skúseností a príležitostí kontaktu s písanou kultúrou, dosahujú v úrovni čitateľskej gramotnosti na konci primárneho vzdelávania podstatne lepšie výsledky. A naopak deti, ktoré vyrastajú v prostredí, ktoré takéto stimuly neposkytuje, či už z ekonomických (chudobné rodiny), vzdelanostných alebo iných dôvodov (odlišných kultúrnych tradícií etnických minorít a pod.), vo vývine gramotnosti zaostávajú, pričom tento hendikep sa časom, na báze známeho Matúšovho efektu⁴ prehĺbuje. Ich zaostávanie za rovesníkmi sa stále zväčšuje. Všeobecne teda platí, že miera stimulácie jazykovej gramotnosti v predškolskom veku významným spôsobom ovplyvňuje jej ďalší vývin. Vysoké a narastajúce investície do jazykovej gramotnosti v tomto veku sú mimoriadne perspektívne, majú vysokú návratnosť a dobrú vzdelávaciu prognózu.

Pochopiteľne, že toto všeobecné poznanie otvára celý rad špecifických otázok typu: *aké konkrétne investície a do čoho sú z tohto hľadiska dôležité, prípadne za akých podmienok (kedy, v akom čase a u koho) sú účinné či perspektívne.* Súčasný výskum ranej gramotnosti si práve takéto otázky kladú a na mnohé z nich nedávajú jednoznačné odpovede. Napriek tomu je dosť aj takých otázok, na ktoré výskum – či už viac, alebo menej konzistentné - odpovede prináša. Napríklad, pokiaľ ide o **kognitívne a jazykové kompetencie**, ktoré sú pre optimálny vývin gramotnosti považované za kľúčové, výsledky výskumov sa zhodujú predovšetkým na fonologických schopnostiach, osobitne „*fonematickom uvedomovaní*“ s tým, že systematický nácvik fonematickej analýzy slov, vrátane upevňovania spojení fonéma-graféma, pokladajú za jeden z rozhodujúcich predpokladov bezproblémového osvojenia si čítania (Adams, 1995; Goswami, 2003; Ehri, Roberts, 2006). Tieto zistenia – ku ktorým sa ešte vrátíme – nie sú však v našich podmienkach ničím novým, ani prekvapujúcim, skôr naopak, pokladajú sa za samozrejmé, keďže vyučovanie počiatočného čítania a písania je (a vždy bolo) práve na takomto nácviku postavené a materská škola mu doposiaľ (PVVD, 1999⁵) vždy venovala značnú⁶ pozornosť. Významným predpokladom úspešného čítania je -

³ Výraz „*pregramotné kompetencie*, („*pre-literacy*“, alebo „*literacy-related-skills*“) sa používa vo vzťahu k širokému spektru rozličných prejavov jazykovej gramotnosti, prítomných v predškolskom veku, nadobúdaných pred začiatkom formálneho vyučovania čítania a písania v tradičnom zmysle. (V nasledujúcom texte ich budeme graficky zvyrazňovať *kurzívou*).

⁴ Ide o biblickú metaforu, ktorá sa používa v súvislosti s prehľbovaním sociálne podmienených hendikepov v ontogenetickom vývine dieťaťa. Na vývine gramotnosti ho skúmal a empiricky preukázal napr. K. Stanovich (1986).

⁵ Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách. 1999. Bratislava: MŠ SR.

podľa výskumov – aj *slovná zásoba* (Sénéchal et al, 2006), ktorá je dôležitá v každej etape učenia sa čítať. V počiatočnom období uľahčuje proces dekódovania, neskôr napomáha porozumeniu. Rozvoj slovnej zásoby sa v našom predškolskom vzdelávaní rozhodne nikdy nepodceňoval, záleží však na tom, aké postupy a stratégie sa pri realizácii tohto cieľa uplatňujú (Biemiller, 2006) a nakoľko sú efektívne, pretože sa môže stať, (*ako na to upozorňujeme v 4. kapitole*), že vzdelávacie aktivity používané v praxi slovnú zásobu v podstate len upevňujú, opakujú, resp. k jej skutočnému rozvoju prispievajú len minimálne. V poslednom čase sa často diskutuje o význame *znalosti písmen* v predškolskom veku, čo – podľa nášho názoru – zvädza k snahe učiť predškolákov písmená za každú cenu. Znalosť písmen rozhodne nemôže uškodiť, naopak, sú výskumy, ktoré potvrdzujú, že rozsah písmen abecedy, ktoré dieťa ovláda pred vstupom do školy, korešponduje s jeho úspešnosťou v počiatočnom čítaní (Zápotočná, 2005), podľa viacerých autorov (Ehri, Roberts, 2006) však najmä tým, že napomáha k rozvíjaniu spomínaného – kľúčového - fonemického uvedomovania. Podobný význam má i predškolské *predkonvenčné písanie*⁷, ktorým dieťa navyše, okrem postupného získavania vhl'adu do princípu a fonémovo-grafémových vzťahov písma, nadobúda skúsenosti s vyjadrovaním sa, konštruovaním významu prostredníctvom symbolického systému písma. Začína tak chápať dôležitý sociálny a komunikačný význam a funkciu písania (Landry, Smith, 2006).

Na tomto mieste však pokladáme za potrebné zdôrazniť, že predškolská stimulácia jazykovej gramotnosti sa učením písmen a písania zďaleka nevyčerpáva a nekončí. Tieto schopnosti – v porovnaní s mnohými ďalšími – dokonca nie sú ani také podstatné. Spravidla sú len výsledkom toho, že dieťa je písanou kultúrou obklopené, prejavuje o ňu záujem, má možnosť ju poznávať, a písmená sa prirodzene naučí. Ak by sme sa v rozvíjaní predškolskej jazykovej gramotnosti obmedzili len na poznávanie abecedy, znamenalo by to v podstate len zníženie vekovej hranice tradičného vyučovania čítania. Takéto zjednodušené chápanie predškolskej stimulácie gramotnosti je skôr nedorozumením a rozhodne nie je hlavným cieľom predškolského jazykového vzdelávania. Podstatne dôležitejšími sú (podľa Dickinson, Neuman, 2006) ďalšie *komplexnejšie jazykové schopnosti*, okrem spomínanej slovnej zásoby aj *chápanie syntaxe* (tak hovorenej ako aj písanej reči) a široké spektrum ďalších *vedomostí*, či už o svete písanej kultúry (*znalosť knižných konvencií, konceptu tlače*⁸, *žánrov a výrazových prostriedkov písanej reči a pod.*) alebo *vedomostí o svete* ako takom. Vedomosti všeobecne najvýznamnejšie prispievajú k rozvíjaniu *vyšších úrovní procesu čítania*, spojených s myslením a poznávaním, a sú rozhodujúcim predpokladom *porozumenia v čítaní*.

Ak sme doposiaľ hovorili o kognitívnych a jazykových predpokladoch vývinu gramotnosti, nemenej dôležitými sú početné **nonkognitívne – sociálne a afektívne** faktory, resp. sociálne

⁶ Čo ešte neznamená, že vždy a u všetkých detí aj postačujúcu. U niektorých detí je potrebné venovať tomuto nácviku zvýšenú pozornosť, siahnuť aj po špecifickejších programoch rozvoja fonemického uvedomovania (napr. Mikulajová, Dujčíková, 2001; Zápotočná, Kožíková, 1995).

⁷ Predkonvenčné písanie („invented spelling“) sa vzťahuje na prvé pokusy detí zapisovať svoje myšlienky. Ich písanie ešte zďaleka nedosahuje konvenčnú – ortograficky správnu podobu, nesie však mnohé formálne znaky písma, ktoré sú ukazovateľom vedomostí a predstáv dieťaťa o písme.

⁸ Koncept alebo „poňatie tlače“ zahrňuje predstavy a vedomosti dieťaťa o tlačených textoch, počnúc poznaním, že nositeľom významu – obsahu čítaného - je text, nie ilustrácie. Jeho skúmaním sa potom dieťa začína v texte orientovať, najprv zisťuje kde je začiatok, koniec, uvedomuje si smer čítania (zhora-nadol, zľava-doprava), neskôr spoznáva funkciu rôznych grafických indikátorov a znakov (napr. nadpisy, počiatočné písmená, rozoznáva slová v texte a ďalšie podrobnosti, funkciu bodky, čiarky, úvodzoviek, otáznika a pod.)

podmienené predpoklady čitateľskej gramotnosti a *čitateľskej identity* dieťaťa. Tá sa začína úspešne rozvíjať s prvými a pribúdajúcimi čitateľskými skúsenosťami v prostredí emocionálnej klímy rodiny, za podpory citových väzieb dieťaťa k jej členom. Výskumy zamerané na sledovanie významu **emocionálnej podpory** a **charakteru sociálnych interakcií** (opatrovateľov a rodičov smerom k dieťaťu) v rozvoji jazyka a ranej gramotnosti dokumentujú, že toto prepojenie kognitívnych a emocionálnych faktorov zohráva dôležitú úlohu predovšetkým z hľadiska *motivácie a záujmu o čítanie*, má však aj ďalšie, špecifickejšie a nemenej významné funkcie. Pomerne bohatá výskumná databáza, založená na analýzach záznamov **hlasného čítania rodičov deťom**, ktorú prezentuje Bus (2003), poukazuje na viaceré dôležité charakteristiky týchto interakcií. Osobitný význam majú najmä sprievodné komunikačné aktivity, kvalita konverzácií počas čítania, pričom záleží aj na úrovni a komplexnosti jazyka používaného dospelými a celkovej pestrosti a bohatosti jazykových vstupov (Hoff, 2006). Podľa McKeown a Beck (2006) hlasné čítanie kníh deťom **rozširuje rozsah a variatu jazykového materiálu** sprostredkovaného dieťaťu, prispieva k rozvoju jeho *aktívnej i pasívnej slovnnej zásoby*. Pri sprievodných interakciách záleží potom aj na tom, do akej miery – explicitne a cieľavedome - usmerňujú dieťa v chápaní obsahu textov, ich prvkov a výrazových prostriedkov. Takáto „**mediácia**“ je mimoriadne dôležitá, pretože poskytuje (podľa Pianta, 2006) kontext v rámci ktorého deti nadobúdajú *schopnosť regulovať svoje vlastné poznávacie aktivity*, vrátane skúmania a poznávania jazyka. Modely hlasného čítania deťom, založené na kombinácii jazykových, emocionálnych a kognitívnych stimulov môžu spoľahlivo fungovať aj mimo rodiny, v širšom sociálnom a kultúrnom prostredí⁹ a mnohé z nich sa úspešne uplatňujú v inštitucionálnom predškolskom jazykovom vzdelávaní (Landry, Smith, 2006; Roskos, Vukelich, 2006). Tu sa spravidla kladie dôraz na využívanie vhodnej a **hodnotnej detskej literatúry**. Ak sa pracuje so žánrovo rôznorodou literatúrou, v jazykovo stimulujúcom prostredí (plnom prítlačlivých knižných titulov a ďalších materiálov), pri súčasnom uplatňovaní literárnovedného poznania, a to nielen pri zvažovaní výberu vhodných kníh, ale tiež pri spoločnej interpretácii čítaných príbehov a ďalších vzdelávacích aktivitách, k rozvíjaniu jazykovej gramotnosti a čitateľskej identity prispievajú ďalšie - **literárno-výchovné a estetické stimuly**.

Literárne príbehy ako také tvoria v rámci výskumnej agendy ranej gramotnosti samostatnú a obsiahlu kapitolu (McKeown, Beck, 2006), podobne ako **dramatické hry** (Morrow, 2006) a ďalšie nespočetné **didaktické hry, aktivity** („literacy practices“) a komplexnejšie **programy**. Všeobecne možno povedať, že ich význam a vplyv vždy závisí od charakteru a kvality, osobitne cieľavedomosti s akou sa na príslušné jazykové, kognitívne či iné pregramotné kompetencie zameriavajú, a aké účinné rozvojové stimuly a mechanizmy učenia (sociálne, afektívne) uplatňujú.

Súčasne s tým treba povedať, že akékoľvek kvalitné, ale jednostranne zamerané programy (návčikového či tréningového charakteru) nebývajú – z dlhodobejšej perspektívy vývinu gramotnosti – úspešné a hlavne postačujúce. Aj keď ich výsledky môžu byť na prvý pohľad evidentné, nemusia mať a spravidla ani nemajú dlhodobejšiu životnosť, najmä ak nie sú súčasťou širšieho, systematicky a cieľavedome budovaného celku (vymedzeniu ktorého – t.j. gramotnosti v jej súčasnom a pomerne komplexnom chápaní, sa budeme venovať

⁹ Zistenia týchto výskumov majú osobitný význam z hľadiska kompenzácie sociálne znevýhodnených detí, u ktorých takéto stimuly v prostredí rodiny chýbajú. V našich podmienkach sú využiteľné napr. pri vzdelávaní rómskych detí, ktoré - vzhľadom na viaceré špecifiká rómskej kultúry, ale aj v dôsledku nižšej vzdelanostnej úrovne rodičov vo vývine jazyka majoritnej kultúry výrazne zaostávajú.

v nasledujúcej kapitole)¹⁰. Žiadne zjednodušené a jednostranné riešenia, bez jasnejších a dlhodobejších cieľov, zameraných na rozvíjanie jazykovej gramotnosti v širokom spektre jej neodmysliteľných funkcií a dimenzií, neexistujú. Naopak, systematické, komplexné a dlhodobé rozvíjanie jazykovej gramotnosti v integrácii so sociálnym a emocionálnym vývinom, v kontexte literárneho vzdelávania a poznávania sveta, pri súčasnom budovaní čitateľskej identity, podporovaní pozitívnych skúseností, vzťahu a záujmu o čítanie, je tou najistejšou zárukou úspešného jazykového vývinu dieťaťa a sľubným predpokladom jeho budúcej funkčnej čitateľskej gramotnosti.

Podobné **závery** – vo vzťahu k predškolskému vzdelávaniu - napokon formulujú aj editori rozsiahlej dvojzväzkovej monografickej publikácie z výskumov ranej gramotnosti (Dickinson, Neuman, 2003, 2006). Za kľúčové faktory podmieňujúce efektívnosť investícií do jazykovej gramotnosti pokladajú predovšetkým **„intenzitu, kvalitu a správne načasovanie intervencie“**. Nemenej dôležitou podmienkou je potom aj **„kvalitná profesionálna príprava a vzdelanie učiteľov**, s osobitným zreteľom na učiteľov **materských škôl“**. Súčasťou tejto prípravy by mali byť hlboké **teoretické vedomosti** a dobrá **metodická výbava**. Alebo – slovami autorov - „poznanie a reflexia rozličných teórií učenia, výkladov vývinu gramotnosti, spolu s uvedením si individuálnych odlišností a špecifik tohto vývinu, ako aj rôznych príčin neúspešného vývinu (...), pri súčasnom poznaní mnohorakých prístupov a ciest k učeniu a rozvíjaniu gramotnosti“ (Neuman, Dickinson, 2003, str. 10). Cieľom a zmyslom tejto prípravy je – podľa nich - potreba uvedomenia si dôležitosti a vzájomného prepojenia kognitívnych a afektívnych základov ranej jazykovej gramotnosti, rozvíjanej spolu s poznávaním sveta, za účasti sebaregulačných mechanizmov poznávania, pod vplyvom rôznych kultúrnych a environmentálnych činiteľov a celého radu ďalších faktorov (...), ako východisko modelovania účinných komplexných edukačných programov, poskytujúcich príležitosti a podmienky optimálneho vývinu jazykovej gramotnosti všetkým deťom, z rôznych kultúrnych a sociálnych prostredí (voľne citované, Dickinson, Neuman, 2006, str. 8).

1.4 Teoretizácia problematiky jazykovej gramotnosti a jej význam pre vzdelávanie učiteľov materských škôl

Jedným z cieľov tohto študijného materiálu je poskytnúť študentom teoretické vedomosti, ktoré podľa nášho názoru (a v súlade so závermi vyššie citovaných autorov) tvoria základ kvalitnej prípravy učiteľov tým, že umožňujú chápať zmysel, podstatu, ciele či metódy predškolského jazykového vzdelávania v širších súvislostiach a (už naznačených) vzájomných vzťahoch. Hneď na začiatku však treba povedať, že nepôjde o nejaký jednoznačný, ucelený, resp. uzavretý a všeobecne platný teoretický výklad či predstavu, ktorá by sa dala do praxe jednoducho aplikovať. Aj preto, že takýto výklad neexistuje, resp. existujú viaceré výklady

¹⁰ Dobrým príkladom neúčinnosti jednostranného zamerania pedagogickej intervencie je preceňovanie nácviku techniky čítania v našich podmienkach pomocou hláskovej analyticko-syntetickej metódy čítania, ktorá plne rešpektuje výsledky najnovších výskumov o význame fonematického uvedomovania, spomínané vyššie. Napriek tomu naši žiaci v medzinárodných meraniach čitateľskej gramotnosti – v ktorých sa kladie dôraz na porozumenie a funkčnosť čítania - dosahujú na konci štvrtého ročníka len priemerné (PIRLS) a neskôr dokonca podpriemerné (PISA) výsledky.

a teórie, ktoré na problém ranej gramotnosti nazerajú z rôznych hľadísk. Poznanie a chápanie týchto hľadísk, rozličných argumentov a uhlov pohľadu, vrátane ich dôsledkov pre prax vzdelávania, je však asi najlepšou cestou k tomu, aby táto prax bola koncepčná, cieľavedomá, kriticky reflektovaná a účinná. Inými slovami, existujúce predškolské kurikulárne programy rozvíjania gramotnosti môžu byť **postavené na rôznych teoretických koncepciách a predstavách o gramotnosti**. V závislosti od toho, o aké východiská, teoretické argumenty, poznatky a výsledky výskumov sa opierajú, môžu byť potom viac alebo menej koncepčné, komplexné či úspešné, resp. rôznym spôsobom prospešné (alebo naopak, nekoncepčné, úzko zamerané a neúspešné).

Akceptovanie viacerých, rôznych, paralelne existujúcich spôsobov konceptualizácie problematiky ranej gramotnosti potom znamená, že ani tradičné koncepcie o predškolskom veku, ako období prípravy na čítanie a písanie nemožno úplne zavrhnúť. Napokon stále platí, že akékoľvek problémy a riziká školskej neúspešnosti majú najväčšiu šancu byť kompenzované či eliminované najmä vtedy, ak sa identifikujú a preventívne riešia už v predškolskom veku. Dobrá príprava na neskorší rozvoj gramotnosti má teda tiež svoje opodstatnenie a význam. Napriek tomu sa v tejto knižke budeme venovať takým koncepciám, ktoré s možnosťou priameho rozvíjania gramotnosti v ranom detstve počítajú s vedomím širokého komplexu zložiek a súčastí gramotnosti, ktoré sa nielenže rozvíjať dajú, ale za optimálnych podmienok by sa predovšetkým a práve v tomto období rozvíjať mali, keďže je to z hľadiska dlhodobej prognózy dôležité a perspektíve.

1.4.1 Čo je a nie je cieľom tohto materiálu

Cieľom tohto materiálu je poskytnúť budúcim učiteľom materských škôl isté teoretické zázemie, ktoré by mohlo byť základom ich uvažovania o ranej gramotnosti, zdrojom vedomého kritického hodnotenia (reflexie a analýzy) existujúcich vzdelávacích dokumentov (ŠVP)¹¹, východiskom plánovania a modelovania cieľavedomých vzdelávacích aktivít (ŠkVP)¹², a v neposlednom rade aj inšpiráciou k ich tvorbe.

Pochopiteľne, že nebude možné podať v tomto materiáli vyčerpávajúci obraz súčasného teoretického a praktického poznania problematiky ranej gramotnosti, ktoré sa - vzhľadom na široké spektrum otázok, problémov a prístupov - neustále rozvíja a prehľbuje. Pokúsime sa však urobiť aspoň výber, resp. poskytnúť ukážku súčasného vedeckého a odborného diskurzu, so zameraním sa na otázky, v rámci ktorých dochádza k istej názorovej konvergencii, podloženej konzistentnými výsledkami výskumov. Súčasne sa pokúsime naznačiť, akým spôsobom sa toto poznanie premieta do praxe. Nepôjde však ani o konkrétne metodické návody a postupy, ktoré by čitateľa usmerňovali v realizácii priamych vzdelávacích aktivít, aj preto, že naším prvoradým zámerom je poskytnúť mu najprv materiál - podnety na zamyslenie, argumenty na uvažovanie a diskusiu. Prozaickým dôvodom sú však aj priestorové limity. Napriek tomu sa pokúsime na vhodné (dostupné) metodické materiály odkazovať, resp. praktické využitie prezentovaných koncepcií v rámci možností ilustrovať.

¹¹ Štátny vzdelávací program, ktorý okrem toho, že je len orientačný a rámcový, môže byť pre nezaväzujúceho učiteľa aj mätúci a zavádzajúci.

¹² Školský vzdelávací program, ktorý si školy vo vlastnej réžii vytvárajú samy, ponúka priestor pre uplatňovanie vlastných prístupov, vedomostí a pedagogických skúseností učiteľov.

Pokiaľ ide o usporiadanie týchto informácií, zvolili sme postup, v ktorom budeme vychádzať zo súčasného chápania a vymedzenia gramotnosti, ktoré – ako sa ukáže – je pomerne široké a mnohodoménne. Domnievame sa, že ujasnenie si toho, **čo** všetko môžeme mať na mysli, keď hovoríme o rozvíjaní gramotnosti v predškolskom veku, pomôže obsiahnuť a snáď aj pochopiť šírku spektra otázok, ktoré sa k tejto téme vzťahujú, a tiež rôznorodosť prístupov, koncepcií a názorov, ktoré sa o objasňovanie a riešenie týchto otázok z rôznych uhlov pohľadu uchádzajú. Súčasne s tým ukazujú, **ako** tieto otázky riešiť, prípadne zdôvodňujú, **prečo** práve takým či onakým spôsobom. Toto bude hlavným cieľom nasledujúcej kapitoly (2.). V ďalšej časti sa potom budeme venovať tomu, ako sa tieto teoretické otázky môžu premietajú do tvorby kurikula pre oblasť rozvíjania a poznávania hovorenej a písanej podoby jazyka. Najprv vo všeobecnej rovine v podobe vymedzenia základných komponentov a východísk pre tvorbu kurikula v danej oblasti (v kapitole 3). Následne potom aj prostredníctvom analýzy domáceho kurikula tak, aby bolo zrejmé, na ktoré z týchto oblastí sa kládol dôraz v minulosti a aké to malo dôsledky. Presnejšie povedané, ako toto zameranie ovplyvnilo presvedčenia a predstavy učiteliek materských škôl o možnostiach rozvíjania hovorenej a písanej podoby jazyka (v kapitole 4). V poslednej časti sa potom pozrieme, ako sa tieto oblasti záujmu a presvedčenia premietli do novej, formálne reformovanej koncepcie kurikula pre MŠ (v kapitole 5). V závere každej kapitoly ponúkame niekoľko otázok, úloh alebo zadaní, ktoré by mali prispieť k uvedomeniu a zopakovaniu si podstatných informácií, hlavných myšlienok a odkazov, prípadne viesť študentov k tomu, aby sa pokúsili získané vedomosti použiť a uplatniť.

Otázky a úlohy

1. Vypíšte z predchádzajúceho textu podľa možnosti čo najviac *pregramotných kompetencií*, resp. pregramotných schopností a vedomostí dieťaťa predškolského veku.
2. Vypíšte z predchádzajúceho textu **aktivity a podmienky**, ktoré k rozvoju takýchto schopností a vedomostí dieťaťa prispievajú.
3. Pokúste sa sformulovať význam teoretického vzdelávania v príprave učiteľov materských škôl. K čomu, akým spôsobom učiteľ prispieva.

2 DIMENZIE GRAMOTNOSTI

Ak sme v predošlej kapitole hovorili o tradičnom prístupe k chápaniu úlohy predškolského vzdelávania vo vzťahu ku gramotnosti, ktorý sa v súčasnosti pokladá za prekonaný, treba asi povedať aj to, že v našich podmienkach sa takýto prístup zatiaľ ešte „nezdiskreditoval“ a v predškolskom vzdelávaní dlhodobo pretrváva. Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách (ďalej PVVD, 1999) nepriniesol v porovnaní s minulosťou v tomto smere žiadne zásadnejšie zmeny. Úplná absencia kategórie gramotnosti, ktorou sa vyznačovali všetky predošlé vydania, je vlastná aj tomu poslednému. Explicitne tento pojem nefiguruje prakticky v žiadnej z výchovno-vzdelávacích zložiek programu, ani v rovine obsahovej, ani v rovine cieľov, a to nielen krátkodobých ale ani vzdialených. Ako ukážeme v kapitole 5, obdobná situácia pretrváva aj v poslednom oficiálnom kurikule - Štátnom vzdelávacom programe pre MŠ (ďalej ŠVP).

Takéto predškolské kurikulum sa vzhľadom na jeho postoj ku gramotnosti radí do kategórie tzv. „prázdnych kurikul“ (podľa Reed, Webster, Beveridge, 1995), ktoré gramotnosti neprpisujú žiaden, alebo len marginálny význam. Prístup detí k písanej kultúre môže byť v takýchto modeloch značne obmedzený, tak v rovine zážitkov, ako aj skúseností, a to nielen s formou, ale aj s významom a funkciou písanej reči. To, že gramotnosť nie je cieľom predškolského vzdelávania zdôvodňujú nedostatočnou kapacitou, motiváciou a nezájmom detí s tým, že prvoradá je hra a zábava. Fakt, že u niektorých detí sú prejavy gramotného správania evidentné, pokladajú za vzácnu a ojedinelú výnimku, ktorá len potvrdzuje pravidlo (tamtiež). V našich podmienkach sa k podobným argumentom zvyčajne pridružujú aj ďalšie, ktoré sú už diktátom základnej školy. Len tá totiž disponuje legitímnymi odborníkmi, ktorí sú povolani a odborne pripravení rozvoj gramotnosti iniciovať a metodicky správne usmerňovať. Učiteľom materských škôl - podobne ako rodičom – sa neodporúča (napr. Šupšáková, 1991), aby sa do toho pletli, keďže by svojim „nekvalifikovaným“ postupom narobili viac škody než úžitku.

Možno by sa dalo namietat', že aj keď sa o gramotnosti v kurikulárnom programe priamo nehovorí, učitelia chtiac-nehctiac, (podobne ako rodičia), gramotnosť detí stimulujú a rozvíjajú, aj keď možno nezámerne a intuitívne, a to nielen v rámci jazykovej, ale najmä literárnej výchovy. Aj keby sa s týmto dalo súhlasiť, každopádne treba uznať, že je rozdiel medzi tým, keď učiteľ postupuje koncepčne, cieľavedome a systematicky, plánuje čo chce docieľiť a s plným vedomím volí primerané metodické postupy zamerané na rozvoj gramotnosti, a tým, keď jeho pedagogická činnosť prináša isté náhodné stimuly, ktoré môžu mať povedzme pozitívne vedľajšie účinky.

Výsledky výskumu Z. Petrovej (2005), o ktorých ešte bude reč (v kapitole 4.3), pomerne jasne ukázali, aké sú predstavy učiteliek materských škôl o gramotnosti a písanej reči, resp. že s týmto pojmom vôbec nekalkulujú a na vedomej úrovni ho nereflektujú. Na druhej strane – a to je povzbudzujúce – veľmi dobre reflektujú a prakticky narábajú práve s tými pojmovými kategóriami, s ktorými sa v Programe (PVVD) explicitne operovalo. Je preto pravdepodobné, že rovnako dobre mohli rešpektovať a realizovať aj nový program, v prípade, že by priniesol zásadnejšie koncepčné zmeny. Dobrú prognózu posunu predškolského vzdelávania smerom k vedomému a explicitnému rozvíjaniu gramotnosti vidíme napokon aj v tom, že učiteľky materských škôl, ktoré v našich študijných programoch predškolskej a elementárnej pedagogiky externe študovali a študujú, spravidla hneď po absolvovaní úvodných prednášok z gramotnosti veľmi spontánne a živo reagujú, sú schopné pohotovo identifikovať a dokumentovať zreteľné prejavy gramotnosti v správaní detí a súčasne potvrdzujú aj ich

výrazný záujem a pomerne veľký – aj keď diferencovaný (individuálne odlišný) - potenciál. Všetko teda nasvedčuje tomu, že téma gramotnosti do predškolského kurikula prirodzene patrí, že pre učiteľky je zrozumiteľná a po reflexii vlastnej pedagogickej skúsenosti s pregramotným potenciálom detí aj plne akceptovateľná a vítaná. Kurikulárnu transformáciu predškolského vzdelávania sme preto - spolu s nimi - očakávali v presvedčení, že v novom vzdelávacom programe zaujme problematika gramotnosti konečne miesto, aké jej prináleží. Do akej miery sa to napokon podarilo, bude mať čitateľ možnosť posúdiť neskôr (v kapitole 5). My by sme sa zatiaľ chceli venovať tomu, čo sme avizovali v závere predošlej kapitoly, t.j. prvému kroku v teoretickom vzdelávaní učiteľov MŠ o otázkach gramotnosti. To - ako už bolo povedané – predstavuje dôležitú súčasť ich profesionálnej prípravy, a je tiež podmienkou toho, aby si vo vzťahu k tradičnému modelu či - z hľadiska gramotnosti - „prázdneho kurikulu“ dokázali zachovať potrebný a kritický odstup.

Vymedzenie gramotnosti

Tým prvým krokom bude úvaha **o podstate a povahe gramotnosti v súčasnej spoločnosti a kultúre** tak, ako ju vymedzuje súčasná pedagogická teória a prax. Prvú vec, ktorú si treba uvedomiť je, že ako všetky spoločenskovedné pojmové kategórie, podlieha prirodzeným spoločensky a kultúrne podmieneným zmenám. Historicky - s vývinom civilizácie a spoločnosti sa významne mení, či už je to v súvislosti s informačnou revolúciou, rozmachom informačno-komunikačných technológií, zmenou charakteru ľudskej práce, všeobecnými globalizačnými a integračnými tendenciami, a pod. Každopádne je tu dostatok nespochybniteľných dôvodov prijať ako skutočnosť fakt, že gramotný človek dneška je a bude vystavovaný podstatne vyšším, alebo aspoň kvalitatívne odlišným nárokom, že bude musieť byť v porovnaní s predošlými generáciami gramotných iných, z čoho logicky vyplýva aj to, že by mal byť aj inak vzdelávaný. Napriek všetkému, zmeny, o ktoré sa vzdelávacie inštitúcie usilujú, nemajú ani tak za cieľ osvedčené prístupy radikálnym či revolučným spôsobom meniť, ale skôr vylepšovať, resp. vychytať a odstrániť tie nedostatky, ktoré donedávna možno neprekážali, ale keďže nie sú nevyhnutné, stojí za to o nich uvažovať. Dostatočne široké a komplexné vymedzenie gramotnosti (tak ako sme sa ho pokúsili formulovať v samostatnej monografii, Zápotočná, 2004) poskytuje pomerne veľký priestor na úvahu o tom, aké súčasti gramotnosti sú stimulovateľné a rozvíjateľné už v predškolskom veku, prípadne aj o tom, ktoré z potrebných stimulov sú na túto - z hľadiska vývinu gramotnosti – vysoko senzitivnú fázu ontogenézy vyslovene viazané.

Nebudeme už podrobnejšie rozoberať tie atribúty gramotnosti, ktorým sme sa už viackrát venovali na iných miestach, t. zn. tie, ktoré sa týkajú rozličných úrovní uplatňovania gramotnosti, počnúc bázovou (Gavora, 2003), cez pasívnu – adaptívnu funkčnú gramotnosť, až po aktívnu a produktívnu, v rámci ktorej je tiež možné rozlišovať mieru – podiel daného aktívne gramotného jedinca, akým k rozvoju kultúrneho života spoločnosti vlastnou gramotnosťou prispieva a do akej miery svoje produkty presadzuje (pozri Pupala, Zápotočná, 2001). A nebudeme sa už venovať ani tým atribútom, ktoré súvisia s rozličnými oblasťami fungovania gramotnosti, tvoriac tak koncept tzv. plurálu gramotností („literacies“), napriek tomu, že aj tieto vymedzenia prinášajú dostatočné množstvo podnetov k jej/ich rozvíjaniu v predškolskom veku. Na tomto mieste sa pokúsime vyberať také z úvah o povahe gramotnosti, ktoré sú - vo vzťahu k psychickému vývinu dieťaťa v tomto štádiu ontogenézy - istým spôsobom špecifické.

Gramotnosť ako multidimenzionálny problém

Pod týmto záhlavím treba na úvod povedať, že gramotnosť sa tu chápe ako pojem, ktorý má viacero dimenzií, alebo že rôzne vedecké disciplíny (lingvistika, psychológia – vývinová, kognitívna, sociálna alebo pedagogika, a i.) si na gramotnosti všímajú a zdôrazňujú iné veci, resp. že gramotnosť skúmajú a opisujú z iného uhla pohľadu, výsledkom čoho je pomerne výrazný posun v chápaní gramotnosti, ako pojmu – konceptu s viacrozmernou štruktúrou. Inými slovami povedané, všetko to, čo sa pod gramotnosťou myslí sa v ontogenetickom vývine nedá charakterizovať, opisovať ani vysvetľovať, a už toľko nie edukáciou podporovať a rozvíjať ako proces jednodimenzionálneho, systematického a lineárneho napredovania v určitej (nebodaj zákonitej či predvídateľnej) vývinovej sekvencii krokov, ale že tu ide o paralelný a nie nevyhnutne synchronný pohyb v rámci viacerých, viac-menej samostatných, avšak nie nezávislých dimenzií, tvoriacich v konečnom dôsledku súčasť komplexu gramotnosti. Alebo že to, čo sa v rámci gramotnosti vyvíja je súčasťou tak jazykového a kognitívneho, ako aj sociálneho a emocionálneho, či somatického vývinu dieťaťa.

Multidimenzionálny prístup je teda istou opozíciou voči tradičnému jednodimenzionálnemu chápaniu vývinu gramotnosti¹³, o ktoré sa pedagogická prax stále opiera. Uvedená (pod čiarou) predstava o vývine gramotnosti je reprezentovaná prevažne edukačným diskurzom, takže sa v podstate obmedzuje na jednu - podľa Kucera (2001) - edukačnú dimenziou gramotnosti. Tá má síce aj v multidimenzionálnom poňatí významné, ak nie priam kľúčové postavenie, nie však natoľko kľúčové, aby sa dali akceptovať také extrémne výklady, ktoré vývin gramotnosti a čítania doslova opisujú a de facto stotožňujú s postupmi edukačnej metódy. Dnes už to, čo kedysi vo svojej monografii vypočítali L. Rieben, Ch. A. Perfetti (1991), keď chceli upozorniť, že medzi učením sa čítať („*learning to read*“) a učením čítania („*teaching to read*“) je veľký rozdiel, nikto nespochybňuje. Napriek tomu sa ešte stále v našich domácich podmienkach stretávame s výrokmami, ktoré sa pokúšajú charakterizovať vývin čítania zaužívaným členením na „*predšlabikárové, šlabikárové a pošlabikárové obdobie*“, bez hlbšieho uvedomenia si nezmyselnosti podobnej periodizácie akéhokoľvek psychického procesu. Aj keď sa toto môže zdať trochu nadsadené, celkom určite sa dá povedať, že otázky vývinu gramotnosti sa ešte donedávna analyzovali a diskutovali z pohľadu jednej disciplíny, školskej edukácie, t.j. v kontexte didaktiky počiatočného čítania, vrátane jeho problémov – porúch písanej reči. Multidimenzionálny prístup sa – naopak – vyznačuje snahou o syntézu poznatkov viacerých vedných disciplín, ich špecifických hľadísk a prínosov s cieľom prezentovať ucelenejší model gramotnosti, zodpovedajúci potrebám súčasnej vzdelávacej praxe. Multidimenzionálny prístup je teda súčasne a predovšetkým multidisciplinárny.

2.1 Lingvistická dimenzia gramotnosti

V súlade s multidimenzionálnym modelom gramotnosti, prezentovaným S. B. Kucerom (2001) i mnohými ďalšími koncepciami gramotnosti (Ravid, Tolchinski, 2002; pozri Zápotočná, 2004) vrátane našich vzdelávacích tradícií je vhodné hovoriť najprv o

¹³ Ako „schopnosti čítať a písať“, rozvíjajúcej sa po predošlom osvojení si hovorenej podoby jazyka, počnúc explicitným nácvikom pravidiel transkripcie hovorenej reči do písanej podoby v rámci formálneho školského vzdelávania, cez zdokonalenie tejto zručnosti, až po schopnosť porozumieť a vyprodukovať písaný text.

lingvistickej dimenzii gramotnosti, t.j. uvažovať o gramotnosti z jazykovedného uhla pohľadu. Už aj preto, že gramotnosť vo svojom pôvodnom význame vždy bola (a doposiaľ aj zostáva) predovšetkým jazykovou kompetenciou, aj keď v tomto chápaní sa „jazyková“ gramotnosť vymedzuje podstatne komplexnejšie. Zahrňuje nielen písanú, ale aj hovorenú reč, a obe podoby jazyka v ich pasívnej – receptívnej (počúvanie, čítanie) i aktívnej – expresívnej, či produktívnej (hovorenie, písanie) zložke¹⁴. K. Hoskisson, G.E. Tompkins (1987) hovoria v tejto súvislosti o štyroch jazykových „modoch“, resp. „režimoch používania jazyka“, ktoré gramotný človek prirodzene a flexibilne používa a striedavo prepája adekvátne požiadavkám situácie. V rámci počiatočného rozvíjania gramotnosti je preto potrebné tieto situácie modelovať tak, aby jedinec v rámci príslušných vzdelávacích aktivít („literacy events“) plynulo prechádzal a prepínal z jedného jazykového režimu do iného, pri rovnomernom, v prípade potreby i nerovnomernom, zaťažovaní všetkých. (Obr. č.1, str.41). Možno treba doplniť, že v rámci vyššie vymedzeného komplexu jazykových kompetencií sa pochopiteľne počíta i s prítomnosťou porozumenia, resp. myslenia a komunikovania, že uvedenými formami používania jazyka sa vždy niekomu adresujú a niekým prijímajú príslušné komunikačné obsahy. Vhodnejším znázornením takéhoto modelu gramotnosti by bola potom schéma uvedená v obr. č.2 (str.42). Takéto súčasné či súbežné a flexibilné rozvíjanie jednotlivých zložiek jazyka, má oproti sekvenčnému (najprv hovorená, potom písaná reč) a izolovanému nácviku tú výhodu, že sa tu na princípe synergie, reciprocitu či transferu učenia rozvíjajú všetky jazykové kompetencie komplexnejším, autentickjším a efektívnejším spôsobom. Navyše – a to je v tejto chvíli podstatné – takýto model poskytuje neporovnateľne širšie možnosti sprostredkovania bohatosti jazykového materiálu, a to nielen v školskom, ale aj predškolskom vzdelávaní.

Obsahom lingvistickej dimenzie gramotnosti je teda poznávanie symbolického znakového systému jazyka v jeho nespočetných podobách, rozličných rovinách, formách a žánroch, zhruba tak, ako ho skúma a opisuje lingvistika, prípadne príslušná špecifická náuka toho ktorého jazyka. Kucer (2001, str. 17-76) do tejto dimenzie zaraďuje všetko to, čo „robí jazyk jazykom“. Poznávanie jazyka prebieha vo viacerých rovinách (*sémantickej, syntaktickej, morfolologickej, fonologickej, ortografickej, grafofonemickej a grafemickej*), s istými presahmi (podobnosťami) ale najmä špecifikami (rozdielmi) na úrovni hovorenej a písanej reči¹⁵. Významnou súčasťou jazykovej variety sú rozličné typy textov (naratívne, výkladové, poézia, dráma), textových žánrov a ich formálnych štruktúr. V tomto prípade sú rozdiely medzi hovorenou a písanou rečou ešte výraznejšie, pričom treba brať do úvahy aj kontextuálne faktory, v ktorých sa príslušné jazykové štruktúry uplatňujú, okrem interných - v rámci danej jazykovej štruktúry (napr. lexikálny význam v kontexte vety) aj externých, t.j. v rámci situácie, spolu s početnými pragmatickými funkciami jazyka. V prípade posledných dvoch (kontext situácie a funkcie jazyka) už možno hovoriť o styčnej ploche s inou (sociokultúrnou dimenziou gramotnosti), ktorej sa budeme venovať samostatne. V neposlednom rade sú súčasťou jazykovej variety aj rozličné dialektové či iné variácie spisovnej podoby materského jazyka. Okrem toho je, podľa Ravidovej a Tolchinskej (2002), rovnako dôležitou súčasťou lingvistickej dimenzie gramotnosti aj **metalingvistická rovina jazyka**, v

¹⁴ V odborných príručkách a kurikulárnych materiáloch určených učiteľom sa toto chápanie tľmočí v podobe cieľov, zameraných na „stimuláciu, rozvoj a súbežné či rovnomerné využívanie procesov *čítania, písania, hovorenia i počúvania*, v rámci didaktiky počiatočného čítania, aj keď tento termín („beginning reading instruction“) sa nahrádza podstatne širším „literacy education“ (rozvíjaním gramotnosti).

¹⁵ Špecifiká hovorenej a písanej reči podrobnejšie analyzujeme v kapitole 4.3.1. , str. 60-62.

rámci ktorej sa - popri spontánnom a intuitívnom (implicitnom) osvojovaní si jazyka – rozvíja a nadobúda aj vedomá kontrola nad jazykom, jeho formami, funkciami, štruktúrou, vrátane konvenčných pravidiel jeho používania a fungovania. Rozdiel medzi lingvistickou a metalingvistickou rovinou možno teda charakterizovať tak, že v prvom prípade sa dieťa „učí jazyk“, v druhom jazyk poznáva, učí a dozvedá sa „o jazyku“. Všeobecne, rozvoj lingvistickej i metalingvistickej jazykovej kompetencie závisí od bohatosti jazykového prostredia (jazykovej variety), ktorou je dieťa už v predškolskom veku obklopené, ako aj od spôsobu, ako cieľavedome a explicitne mu dospelí (sociálne okolie) túto variety sprostredkujú. Každopádne, prítomnosť dostatočne bohatej jazykovej stimulácie v tomto špecificky senzitivnom vývinovom období umožňuje dosiahnuť to, čo by neskôr, po jeho uplynutí už nikdy nebolo možné¹⁶ a naopak, nedostatok či absencia jazykových podnetov môže mať aj trvalejšie negatívne následky. Konceptné, systematické a cieľavedomé modelovanie tejto stimulácie tak, aby poskytovala čo najreprezentatívnejšiu vzorku jazykovej variety je predmetom tvorby predškolských kurikulárnych programov rozvoja jazykovej gramotnosti. Písaná kultúra, široké spektrum textových žánrov, systematické a cieľené narábanie s písanou rečou, s vedomím jej špecifického významu a prínosu pre rozvoj jazykového poznania dieťaťa, a mnohé ďalšie, sú ich najvýznamnejšími atribútmi. Treba povedať, že v tomto smere majú naše kurikulárne programy (Program výchovy a vzdelávania detí MŠ i súčasný Školský vzdelávací program ISCED 0), o ktorých ešte bude reč (v kapitolách 4 a 5), značné rezervy.

2.1.1 Prírodné prístupy k osvojovaniu si písanej reči

Na ilustráciu koncepcií, ktoré sa práve tieto medzery snažia zaplniť, resp. rozvíjanie lingvistickej dimenzie gramotnosti zdôrazňujú a silnými argumentmi zdôvodňujú, možno poslúžia tzv. *prírodné prístupy k osvojovaniu si písanej reči* (Antonacci, Hedley, 1994; Goodman, 1986 a i). Jedným z argumentov, ktoré tieto prístupy v prospech stimulácie jazykovej gramotnosti v predškolskom veku (k už spomínaným dôvodom¹⁷) pridávajú je - ako už aj z názvu vyplýva – že takáto **stimulácia je a mala by byť predovšetkým prírodná**. Prírodnosťou argumentujú nielen v rovine metód učenia a vzdelávania, ale i v rovine jeho cieľov, resp. v tom, aké **ciele** sledujú a čo sa týmto prírodným spôsobom snažia dosiahnuť. Vychádzajú zo všeobecne známej skúsenosti, že napriek tomu, že väčšina detí si jazyk na úrovni hovorenej reči osvojí bez vážnejších problémov a po celý ďalší život ho používa v každodennej komunikácii úplne prírodným spôsobom, v prípade písanej reči to zďaleka nie je také samozrejmé. Príčina toho, že s písanou rečou sú spravidla spojené isté ťažkosti, sa potom hľadá jednak v spôsobe, akým sa písaná reč osvojuje (spravidla umelými neprírodnými metodickými postupmi), a jednak v tom, že sa osvojuje neskoro (počnúc šiestym rokom života). Prírodné prístupy sa teda snažia o to, aby sa písaná reč osvojovala

¹⁶ Je napríklad všeobecne známe, že dieťa vyrastajúce v dvojjazyčnom prostredí si v priebehu predškolského veku osvojí okrem materinského aj druhý jazyk, a to nielen na tej istej úrovni (bilingvizmus), ale i s rovnakou ľahkosťou. Porovnateľnú úroveň osvojenia si cudzieho jazyka v neskoršom veku už nikdy nedosiahne (viac pozri Štefánik, 2000), resp. rozhodne nie za taký krátky čas.

¹⁷ Napr. že predškolský vek je v hľadisku rozvoja jazykových kompetencií vývinovo špecifický, resp. že jazykový potenciál dieťaťa sa rozvíja v závislosti od toho, do akej miery bol stimulovaný v tých najranejších štádiách ontogenézy (pozri kap. 1).

a rozvíjala v analogických podmienkach, spôsobom podobným tomu, ako si dieťa osvojuje hovorenú reč. Modelovaním takýchto podmienok a postupov v procese osvojovania si písanej reči sa snažia dosiahnuť jej prirodzenejšie a efektívnejšie fungovanie a používanie. (Antonacci, Hedley, 1994)¹⁸.

Ďalšia argumentácia prirodzených prístupov sa opiera o to, čo majú hovorená a písaná reč spoločné („*predstavujú dve znakové sústavy – systémy reprezentácie významu... dva paralelné procesy konštruovania významu prostredníctvom spoločného systému totožného jazyka hovorená a písaná reč sú si bližšie v porovnaní s akýmkoľvek iným jazykom...*“, a pod., Goodman, 1986), inými slovami, je postavená na identifikácii ich prienikov a využiteľných analógií, a to vo viacerých rovinách.

Jedna rovina, resp. jeden okruh argumentov sa vzťahuje na **sociálne aspekty a podmienky** vývinu jazyka. Podľa K. Goodmana napr. „hovorená reč sa vyvíja pod vplyvom sociálneho prostredia, na základe prirodzenej potreby dieťaťa komunikovať so svojím okolím. *Jazyk sa učí používaním*, v procese komunikácie, prostredníctvom ktorej si dieťa zabezpečuje svoje potreby, zmocňuje sa svojho okolia, spoznáva ho, utvára si a prežíva sociálne vzťahy. Konečný cieľ – komunikácia významov – je prítomný od začiatku počas celého vývinu reči vrátane prelingválneho štádia. Dieťa rozumie ľudskej komunikácii, chápe jej zmysel a funkciu“ (Goodman, 1986). Za týchto podmienok si dieťa osvojuje jazyk (hovorenú reč) nielen rýchlo (v neopakovateľne krátkom čase 6 rokov), ale aj ľahko a mimoriadne efektívne. Zabezpečenie analogických sociálnych podmienok a mechanizmov učenia je preto rovnako dôležité aj pri rozvoji písanej reči.

Z potreby zmysluplného fungovania jazyka v procese učenia vychádza aj ďalší okruh argumentov, poukazujúcich na spoločné pragmatické aspekty jazyka - **funkcie hovorenej a písanej reči**. Podľa Halliday (1996) obe podoby jazyka plnia, resp. môžu a majú plniť viaceré funkcie. Okrem *interakčnej* (sú prostriedkom sociálnej komunikácie) aj *personálnu* (sú nástrojom vlastnej expresie, vyjadrovania vlastných názorov, postojov, emócií, zážitkov, a pod.), *instrumentálnu* (zabezpečujú dosahovanie potrieb dieťaťa), *regulačnú* (zabezpečujúcu výchovné usmerňovanie dieťaťa zo strany dospelých), *imaginatívnu* (stimulujú kreovanie a vyjadrovanie vlastných fantazijných predstáv), *heuristickú* (riešenie problémov, objavovanie sveta, učenie a poznávanie) a konečne *informatívnu* (získavanie a zhromažďovanie faktov, údajov a informácií, atď.). **Osvojovanie jazyka je potom tým efektívnejšie, čím viac funkcií plní**, čo sa vzťahuje tak na hovorenú, ako aj písanú reč. Napĺňanie týchto funkcií, presnejšie povedané, nadobúdanie skúseností s rozličnými funkciami písanej reči je dôležitou súčasťou jej vývinu a podmienkou jej neskoršieho všestrannejšieho uplatňovania. V záujme perspektívneho rozvoja funkčnej gramotnosti dieťaťa je preto dôležité, aby mu tieto skúsenosti s predstihom, v čase keď ešte nevie čítať, sprostredkovalo jeho sociálne okolie, podľa možnosti v čo najširšej možnej miere.

V súvislosti so zabezpečením početných funkcií jazyka treba možno ešte dodať, že hovorená a písaná reč sa vyznačujú aj istými špecifickými rozdielmi v tom, aké možnosti uplatnenia tej ktorej funkcie poskytujú. Tak napríklad *interakčná* funkcia sa pravdepodobne vo väčšej miere realizuje na úrovni hovorenej reči¹⁹, kým napr. *imaginatívnu* funkciu

¹⁸ Podobným smerom sa ubera aj súčasné cudzojazyčné vzdelávanie.

¹⁹ Hoci, ak zoberieme do úvahy mieru každodenného využívania elektronickej komunikácie, prostredníctvom sms-správ a ďalších technológií, môžeme hneď zapochybovať.

pravdepodobne lepšie plnia textové žánre písanej reči. **Špecifické rozdiely medzi hovorenou a písanou rečou** predstavujú (popri prienikoch a analógiách) ďalší okruh argumentov, ktorými prirodzené prístupy zdôvodňujú potrebu paralelného a súbežného rozvíjania hovorenej a písanej reči, s využitím špecifického potenciálu jednej podoby jazyka v prospech oboch, s uplatnením mechanizmov transferu – prenosu poznatkov, vedomostí a skúseností z jednej roviny jazyka do druhej a naopak, (a ako už bolo povedané) na princípe reciprocity a synergie.

Zástancovia prirodzených prístupov sa – na základe uvedených argumentov – pokúšajú ukázať, že proces osvojovania písanej reči by bol prirodzenejší, keby prebiehal podobným spôsobom, využíval podobné mechanizmy učenia, resp. keby k nemu dospeli pristupovali podobným spôsobom, ako to robia, keď učia deti rozprávať. Analýza poznatkov o vývine hovorenej reči by mala byť východiskom modelovania a usmerňovania vývinu písanej reči. Poukazujú napríklad na typické charakteristiky rečového vývinu, ktorý postupuje od nedokonalých foriem jazyka (zahrňujúcich okrem vlastných rečových výrazov a prostriedkov, aj nedokonalú výslovnosť, gramatiku a syntax), smerom k dokonalým; cez postupné približovanie sa ku konvenčnej formálnej podobe jazyka; prechádzajúc od štádia „adepta“ k štádiu „experta“; od nesprávnych „chybných“ výkonov – ako prirodzených a všeobecne akceptovaných prejavov rečového vývinu k postupnému zdokonaľovaniu jazykových foriem. Na všetko to, čo akceptujeme ako prirodzenú súčasť vývinu hovorenej reči, čo však neakceptujeme na úrovni osvojovania si písanej reči. Prirodzený vývin písanej reči by sa – podľa týchto prístupov – mal vyznačovať **analogickým vývinovým priebehom**.

Na otázku aká je **úloha a funkcia dospelých** pri vývine hovorenej reči, ktorú by mali potom zastávať aj pri vývine písanej reči, odpovedajú tým, že: Predovšetkým *podporná* a *mediačná*, (to znamená, že dospelí - ako kompetentnejší užívatelia jazyka sprostredkujú resp. vyplňajú medzeru medzi úrovňou užívania jazyka dieťaťom a úrovňou, ktorú sa pokúša dosiahnuť); *spolupracujúca* (poskytujú mu spätnú väzbu, akceptáciu, zamietnutie resp. zjemňovanie a upresňovanie významov a rečových prejavov); *iniciačná* (vťahujú dieťa do konverzácie, iniciujú konverzáciu dieťaťa s dospelým, zdieľajú s ním spoločné témy, utvrdzujú sa o vzájomnom chápaní – zrozumiteľnosti verbálnych vyjadrení); dospelí sú okrem toho pozornými *poslucháčmi*; *zdrojom bohatej jazykovej skúsenosti*; a v neposlednom rade *rečovým vzorom*.

Posledným okruhom poznatkov, o ktoré sa prirodzené prístupy opierajú, a ktoré sa pokúšajú v rozvoji písanej reči uplatňovať, sú poznatky o princípoch a **mechanizmoch osvojovania jazyka**. Treba však hneď na úvod povedať, že sa opäť nachádzame na pôde, ktorá je mimoriadne zložitá, zďaleka nie prebádaná, aj keď nepretržite skúmaná a z rôznych hľadísk a rozličných teoretických pozícií vysvetľovaná. Napriek tomu je možné vymenovať aspoň niekoľko mechanizmov a princípov učenia, ktoré sa pri osvojovaní jazyka určite uplatňujú, aj keď žiadnym z nich sa tak zložitý proces, akým učenie sa jazyka nesporne je, nedá vysvetliť. Inými slovami, na otázku „ako sa učíme jazyk“ sa dá odpovedať asi tak, že na základe viacerých mechanizmov. Jedným z prvých, ktorý študentov kurzu gramotnosti spravidla hneď napadne, a ktorý sa aj v našich kurikulumných programoch preceňuje (*bližšie v kap. 4.3.1.2, str.62-63*), je mechanizmus **imitácie**. Deti sa vraj učia jazyk tým, že napodobňujú a opakujú po dospelých. Určite je na tom kus pravdy, aj keď len veľmi málo. Na tomto princípe sa učí „rozprávať“ napr. papagáj, čo však ťažko možno označiť za ľudskú reč. Iným princípom je **podmieňovanie**, ktorým učenie sa jazyka vysvetľujú behaviorálne teórie učenia, ako verbálneho správania, ktoré sa osvojuje či už mechanizmami klasického alebo inštrumentálneho podmieňovania, na princípe posilňovania, odmeny a trestu (lepšie pochvaly

a odmietnutia). Určite uznáme, že dieťa veľmi rýchlo pochopí pojem „žiža“, ak sa tesne potom, ako ho počuje, dajme tomu popáli. Takýmto spôsobom si môže osvojiť celkom slušný repertoár výrazov. Iným dôležitým mechanizmom vývinu reči je tzv. **modelovanie reči dospelými** („reč zameraná na dieťa“), čiže špecifický spôsob, akým dospelí s malým dieťaťom komunikujú, keď svoj verbálny prejav dieťaťu prispôbujú, zvýrazňujú prozodické aspekty reči, vyjadrujú sa zjednodušene, preberajú vlastné výrazy dieťaťa („jednoslovné vety“) a pod., v záujme uľahčenia komunikácie a porozumenia. Jazykové formy a prostriedky majú v tomto prípade často veľmi ďaleko od dokonalosti, napriek tomu ich akceptujeme, lebo plnia svoj účel, umožňujú fungovanie a používanie jazyka.

Doteraz uvedené mechanizmy fungujú možno aj pri komunikácii s našimi štvornohými miláčikmi, napriek tomu ich nenaučíme rozprávať a žiaľ, ani rozumieť všetkému čo hovoríme. Znamená to, že na to, aby sme sa naučili jazyk musíme mať isté **vrodené predpoklady**, ktoré sú zdá sa dostupné len človeku. Podľa „nativistických teórií jazyka“ (reprezentovaných N. Chomskym, *pozri aj 4.3.1.2, str. 63*) je vývin jazyka a reči realizáciou vrodeného programu („vrodeného modulu jazykového vývinu“), ktorý dokáže narábať s jazykovými údajmi. Jeho súčasťou je dokonca tzv. „vrodená univerzálna gramatika“, ktorá zahŕňa najvšeobecnejšiu abstraktnú štruktúru jazyka a pravidiel rečovej produkcie, ktorá je univerzálne platná pre všetky jazyky (pre podrobnejšie informácie už treba siahnuť inde, napr. Chomsky, 1966). K tej gramatike už len toľko, že ide o tzv. „generatívnu gramatiku“, na základe ktorej sa konečná podoba materinského jazyka so všetkými gramatickými pravidlami neosvojuje pasívne, ale aktívnym **generovaním a testovaním hypotéz a pravidiel**. Tento mechanizmus osvojovania jazyka vysvetľuje efektívnosť a tempo, akým si dieťa za krátke obdobie raného detstva dokáže osvojiť zložitú gramatiku a syntax jazyka, čo by sa podľa všetkého nedalo dosiahnuť len sprostredkovanou formou (od dospelých). Inými slovami – gramatické pravidlá sa osvojujú na základe istej vzorky dostupného jazykového materiálu, z ktorej dieťa aktívne generuje, aplikuje (na princípe analógií, odvodzovaním) a následne testuje pravidlá. Učenie sa jazyka je teda súčasne aj **experimentovaním** s jazykovým materiálom a **aktívnym tvorením** jazyka. Typickým prejavom aktívnej tvorby pravidiel sú časté „agramatizmy“, čiže „misaplikácie“ gramatických pravidiel príznačné pre predškolský vek (napr. nesprávne uplatnenie pravidiel pri tvorbe jednotného a množného čísla – „*husle – husľa*“; odvodeniny typu „*pavučina – pavučín*“, namiesto pavúk). Zdanlivo samoúčelné - jazykové hry („reč ako cieľ“, Vágnerová, 2000), typické pre obdobie okolo troch rokov sú tiež ukážkou experimentovania a často veľmi vynaliezavého a kreatívneho narábania s jazykom („*rozbal’ mi mandarínku*“).

Napriek všetkému je to stále sociálne prostredie, bohatosť jazykových podnetov a **jazykovej variety**, ktoré rozhodujúcim spôsobom podmieňujú vývin osvojovania a poznávania jazyka. Okrem slovnej zásoby, gramatiky a syntaxe, správnej artikulácie a konvenčných spisovných jazykových foriem sprostredkúva dôležité sociálne skúsenosti s používaním jazyka. Dieťa si v ňom osvojuje široké spektrum relevantných foriem rečového správania (tzv. sociálnych registrov – familiárny, formálny, zdvorilostný, intímny spôsob komunikácie), nadobúda kontrolu nad sociálnymi aspektmi používania jazyka (inak hovorí s rovesníkmi, inak s dospelými, a pod.). Aj keď mnohé z toho čo sa dieťa naučí prebieha formou **implicitného učenia**, podstatne viac sa naučí, ak s ním o jazyku explicitne hovoríme. **Explicitným učením** nadobúda vedomú kontrolu nad jazykom a jazykovou varietou, rozvíjajú sa jeho **metalingvistické schopnosti**. V neposlednom rade je sociálne prostredie zdrojom skúseností s početnými (vyššie spomínanými) funkciami a komunikačnými cieľmi jazykových foriem, zabezpečujúcimi rozvoj jazyka v jeho pragmatickej rovine. Problému a významu explicitného

osvojovania si lingvistických pravidiel, prostredníctvom cieľavedomých – intencionálnych vzdelávacích aktivít sa ešte budeme venovať (v časti 4.3.1.3, str. 63).

V závere kapitoly o prirodzených prístupoch k osvojovaniu písanej reči, treba možno znovu zopakovať, že majú stále na mysli - a v predškolskom veku najmä - aj rozvoj hovorenej reči. Písaná reč a písaná kultúra tu slúži predovšetkým ako súčasť a prostriedok obohacovania jazykovej variety o tie špecifické stimuly, ktorými disponuje, keďže sprostredkúva podstatne širší a špecifický jazykový materiál, ktorý poskytuje podstatne väčší priestor na uplatňovanie všetkých uvedených mechanizmov poznávania jazyka vrátane jeho početných funkcií.

Analogické mechanizmy a princípy prirodzeného používania jazyka však fungujú rovnako aj pri osvojovaní si písanej reči **v období formálneho školského vzdelávania**, za predpokladu, že sa na to vytvára priestor a podmienky. Metodické postupy umelo obmedzené na niektorý z mechanizmov učenia (napr. mechanický pamäťový dril), zanedbávajúce možnosť uplatnenia iných, spôsobujú to, že osvojená činnosť – v našom prípade čítanie a písanie – môže byť takouto metódou trvale poznačená („stratégia ktorou sa učíme čítať pretrváva – prežíva v spôsobe akým čítame po celý zvyšok života“, Kucer, 2001). V primárnom vzdelávaní sa tieto prístupy uplatňujú v podobe populárnej „celojazykovej“ metódy čítania (K. Goodmana²⁰ - „whole language“ - niekedy prekladané ako integrované jazykové vzdelávanie) už pár desiatok rokov. Aby sme sa však vrátili späť, k rozvoju jazykovej gramotnosti v predškolskom veku, myslím, že niet pochyb, že prostredníctvom týchto prístupov, vytváraním podmienok a sprostredkúvaním skúseností, o ktorých sme tu hovorili, sa už aj predškolské dieťa učí de facto čítať a písať, resp. učí sa to, čo je v čítaní a písaní podstatné a pre rozvoj funkčnej gramotnosti nevyhnutné.

Obr. č. 3: Kedy sa jazyk učí ľahko a kedy ťažko (K. Goodman, 1986)

ĽAHKO keď:	ŤAŽKO keď:
je reálny a prirodzený	je umelý
sa osvojuje ako celok	sa učí po častiach
je jasný a zrozumiteľný	je nezmyselný
je zaujímavý	je nudný a nezaujímavý
je relevantný	je pre dieťa irelevantný
je vlastníctvom učiaceho (vychádza z neho)	je vlastníctvom niekoho iného
je sociálne využiteľný	je sociálne bezcenný
je súčasťou reálnych situácií	je vytrhnutý z kontextu
dáva učiacemu cieľ	neposkytuje žiaden cieľ
sa ho dieťa učí dobrovoľne, na základe vlastnej voľby a potreby	bol dieťaťu vnútený niekým iným
je pre dieťa dosiahnuteľný	je nedostupný a nedosiahnuteľný
má možnosť ho použiť	je nepoužiteľný

²⁰ Na ilustráciu (v obr. č.3) uvádzame charakteristické podmienky prirodzeného osvojovania si jazyka (vľavo), ktoré proces učenia sa uľahčujú, na rozdiel od umelých (uvedených vpravo), ktoré naopak osvojovanie si jazyka spravidla sťažujú (podľa K. Goodmana (1986) .

2. 2 Kognitívna dimenzia gramotnosti

Na začiatku treba povedať, že je pomerne ťažké, ak by sme sa na vec pozerali čisto z vývinového hľadiska, oddeliť kognitívnu zložku vývinu od zložky lingvistickej, keďže vývin jazyka a reči s kognitívnym vývinom bezprostredne a úzko súvisí. Možno bude preto užitočnejšie hovoriť o **kognitívnej dimenzii gramotnosti** ako o **uhle pohľadu** ďalšej vednej disciplíny, tentokrát **kognitívnej psychológie**, resp. o tom, aký špecifický aspekt gramotnosti analyzuje a čím do všeobecnej diskusie o gramotnosti prispieva. Kým z lingvistického hľadiska boli v centre pozornosti lingvistické charakteristiky systému jazyka v hovorenej i písanej podobe, všeobecne reprezentované „textom“ ako lingvistickou kategóriou, v kognitívnej dimenzii je v popredí individuálny subjekt, ktorý sa s textom - jazykovou variétou textov konfrontuje, prostredníctvom svojej kognície („mind“), ako psychologickou kategóriou (Kucer, 2001). Obsahom pojmu gramotnosť v jej kognitívnej dimenzii sú potom **mentálne procesy, stratégie alebo kognitívne mechanizmy**, ktoré jednotlivec v konfrontácii s textom uplatňuje. Predmetom skúmania sú **kognitívne funkcie** (počnúc vnímaním, cez pozornosť, pamäťové sklady a mechanizmy, až po procesy a operácie myslenia), podieľajúce sa na zmocňovaní a uchovávaní významov písanej reči.

Pokúsiť sa o akokoľvek stručný prehľad poznatkov či teórií, ktoré z kognitívno-psychologického uhla pohľadu vzišli, resp. zhodnotiť v čom boli pre chápanie gramotnosti prínosné a obohacujúce, nie je na tomto mieste možné, ale napokon, možno ani nebude potrebné. Aj preto, že v centre pozornosti väčšiny z nich je čítanie – ako proces spracúvania informácií, takže sa vzťahujú najmä na obdobie samotného učenia sa čítať v rámci formálneho školského vyučovania. Treba však povedať, že tieto poznatky významným podielom prispievajú k objasneniu psychologických mechanizmov a tým súčasne aj prekurzorov tohto procesu, s viditeľným dopadom nielen na vyučovacie metódy počiatočného či pokročilého čítania, ale aj jeho predškolskej prípravy. Napriek tomu, že v rámci tejto diskusie sa odohrávali aj polemiky a ostré výmeny často protichodných názorov, súčasný stav diskusie možno označiť za stabilizovaný (Stanovich, 2000), keďže v mnohých zásadnejších otázkach panuje relatívna zhoda. Viaceré z takýchto - dobre overených poznatkov – spomíname v predchádzajúcej kapitole (napr. zistenia o významnom podiele fonologických procesov v čítaní a i.).

Pokiaľ ide o **charakter a priebeh procesu čítania**, na ktorý sa pozornosť kognitívnej psychológie sústreďuje v posledných desaťročiach, s pribúdajúcim objemom empirických zistení je čoraz jasnejšie, že je to proces *aktívny, konštruktívny a selektívny*. Zjednodušene povedané, na výsledku čítania – porozumení textu - sa aktívne a významným spôsobom podieľa samotný subjekt (t.j. čitateľ, alebo aj dieťa, ktorému niekto číta) tým, že si z obsahu niečo vyberá a význam – vlastné chápanie textu - aktívne tvorí. Do popredia sa preto dostáva úloha vstupných východiskových vedomostí („*poznania sveta*“, kap.1.3, str.9), resp. dostupných hlbokých významových štruktúr, či dlhodobej pamäte, ktoré sú z tohto hľadiska rozhodujúce, pretože výsledné porozumenie zásadným spôsobom ovplyvňujú. Potvrdzujú to aj výskumy náročnosti textov, vo vzťahu k úspešnosti čítania („*readability*“). Analýzy rozličných textových charakteristík, ktoré do procesu čítania nesporne vstupujú, ukazujú, že náročnosť textu je predovšetkým subjektívnou (individuálnou) záležitosťou. Že zo všetkých ukazovateľov („*indexov*“, ktoré sa snažili náročnosť textov nejakým spôsobom objektívne formalizovať) je najspoľahlivejším indikátorom náročnosti jeho prediktabilita, čiže miera, do akej je čitateľ schopný predvídať obsah, na základe toho, čo už vie (Hirsch et al., 2002).

Možno by v tejto chvíli bolo vhodné výpočet kognitívno-psychologických zistení o čítaní radšej prerušiť, keďže už aj to, čo bolo doteraz povedané naznačuje, čo všetko môže byť predmetom kognitívnej dimenzie rozvoja gramotnosti ešte predtým, než sa dieťa začne učiť čítať, resp. že je veľmi dôležité, čo z toho má alebo nemá v danom čase k dispozícii. K tomuto pohľadu na gramotnosť treba možno dodať, že uplatňovanie poznatkov, ktoré kognitívna psychológia prináša, má v pedagogickej praxi ešte veľké rezervy (Zápotočná, 2008). Napríklad už len v porovnaní s lingvistickou dimenziou, ktorá má v kontexte vzdelávania podstatne silnejšiu pozíciu, keďže čítanie (osvojovanie si písanej reči) je v našich podmienkach tradične súčasťou jazykovej výchovy. Inými slovami, čítanie sa učí v rámci Slovenského jazyka a literatúry, teda predmetu, ktorý vyučujú slovenčinári. Tí do vyučovania čítania vnášajú predovšetkým svoje – jazykovedné kritériá, často na úkor psychologických, resp. individuálno-psychologických. Tých, ktoré sú podstatné z hľadiska čitateľa a zdôrazňujú ich psychologovia²¹. Tým pochopiteľne nijako nechceme spochybníť význam a dôležitosť jazykového a literárnovedného kontextu v osvojovaní si písanej reči, skôr naopak. Pokúšame sa však upozorniť na súvislosti, dôležitosť reflektovania oboch pohľadov na gramotnosť, lingvistického i kognitívneho, potrebu a možnosti ich vzájomného prepojenia²², pri zdôraznení ich špecifik a odlišných cieľov. Zjednodušene povedané, kým špecifikom lingvistickej dimenzie gramotnosti je jej zameranosť na všestranný jazykový rozvoj jedinca, kognitívna dimenzia sleduje – aj keď prostredníctvom jazykových prostriedkov a kompetencií - jeho kognitívny a vzdelanostný rast.

2.2.1 Kognitívno-vývinové koncepcie stimulácie gramotnosti v predškolskom veku

Viacere predškolské programy zdôvodňujú potrebu včasnej stimulácie gramotnosti práve psychologickými koncepciami kognitívneho vývinu, t.j. teóriami, ktoré riešia otázky týkajúce sa podstaty a povahy detského učenia a poznávania. Medzi najvýznamnejšie autority v tomto smere nesporne patrí J. Piaget, resp. ním reprezentovaný a jeho nasledovníkmi rozvíjaný kognitívno-konstruktivistický výklad poznávania. Vo vzťahu k jazykovej gramotnosti a jej vývinu je o niečo bližšie Vygotského sociálny konstruktivizmus, keďže sa priamo dotýka špecifických otázok vývinu reči a myslenia. Hneď na úvod však treba povedať, že aj „prirodzené prístupy“, ktorým sme sa podrobnejšie venovali v predchádzajúcej časti, sú vplyvom týchto koncepcií výrazne poznačené a v mnohých aspektoch sa na ne priamo odvolávajú. Z toho pochopiteľne vyplýva, že tieto prístupy – podobne ako Piagetov a Vygotského konstruktivizmus sa v mnohom zhodujú a popri špecifických prínosoch majú aj mnohé spoločné. V nasledujúcej časti sa preto pokúsime obmedziť podľa možnosti viac na to, čím sa líšia, resp. čím špecifickým k teórii vývinu jazykovej gramotnosti prispievajú. Inými slovami, to čo ponúkame je viac menej len ilustrácia toho, v akom zmysle sú títo autori v koncepciách vývinu gramotnosti interpretovaní.

²¹ Na tomto mieste treba povedať, že ak v histórii metód počiatočného čítania v našich (rozumej česko-slovenských) podmienkach niekto - v priebehu posledného storočia - niečo významnejšie povedal, tak to boli spravidla psychologovia (Josef Kožíšek, Václav Příhoda, a mohli by sme menovať aj mnohých ďalších).

²² Výstižne ich ilustruje titul knihy M. Spencera o tejto téme, ktorý hovorí, že „o tom, ako sa čitatelia naučia čítať (kognícia), rozhodujú texty (jazyk textov), ktoré čítajú“ (Spencer, 1988).

2.2.1.1 Kognitívny konštruktivizmus a psychogenetická teória vývinu písanej reči

Platnosť Piagetovej kognitívnej teórie vývinu, poukazujúcej na aktívny a konštruktívny charakter učenia a poznávania, potvrdila a na špecifickej oblasti vývinu písanej reči zdokumentovala jeho žiačka, autorka „psychogenetickej teórie vývinu písanej reči“ Emília Ferreirová (1985, 1990). Vychádzajúc z Piagetových všeobecných psychogenetických princípov a predstáv o povahe detského učenia sledovala, ako, kedy (v akom veku) a za akých podmienok tento proces prebieha, resp. akými krokmi (štádiami) postupuje. Prostredníctvom analýzy písomnej produkcie detí predškolského veku (už spomínaného – *kap.1.3., str.9 - predkonvenčného písania*), zozbieranej v rozsiahlych výskumoch, zhromaždila množstvo údajov o tom, ako sa deti oboznamujú so svetom písanej kultúry v prípade, že ich obklopuje, ako tieto poznatky aktívne konštruujú a objavujú, ako si prostredníctvom vlastného experimentovania a overovania hypotéz utvárajú čoraz diferencovanejšie kognitívne štruktúry a vernejšie predstavy o systéme písma, a pod.

V rámci tohto textu nebude možné zachádzať do podrobností o tom, čo zistila a ako tento proces opisuje (Ferreiro, 1990). Zaujímavosť možno odkázať na ďalšie štúdie, z dostupných najmä prácu Viktorovej (2001). V krátkosti možno povedať aspoň to, že prvý krok v tomto procese, t.j. v procese „konceptualizácie – utvárania si predstáv o písanej reči“ urobí dieťa ešte hlboko v predškolskom veku, v čase, keď začne robiť rozdiely medzi „písaním a kreslením“. Všetky nasledujúce „písomné“ produkty potom dokumentujú, ako sa tieto predstavy – „kognitívne štruktúry“ (v súlade s kognitívnym potenciálom dieťaťa) ďalej – asimiláciou nových poznatkov – rozvíjajú, ako sa pôvodné predstavy a princípy v integrácii s novými čoraz viac diferencujú. Ferreirovej zistenia ukázali, aké hypotézy si deti v bezprostrednom kontakte s písanou kultúrou o písme vytvárajú, ako ich postupne nahrádzajú inými, ako sa v tomto procese čoraz viac približujú k pochopeniu konvenčných pravidiel písanej reči. Na ilustráciu ešte snád' toľko, že v počiatočných predstavách sa opierajú o význam, generujú hypotézy o vzťahu **obsahu a formy**. Zápisy slov sa v chápaní detí menia v súlade s vlastnosťami objektov, ktoré označujú, (napr. „*slon*“ sa zapisuje väčším počtom znakov ako „*stonožka*“), kritériom je teda veľkosť, vek a iné „kvantitatívne“ ukazovatele. Neskôr pribúdajú aj „kvalitatívne“ hypotézy, čo znamená, že dieťa si uvedomuje potrebu rozdielnej organizácie znakov, čiže rozdielne objekty (obsahy) musia byť v zápise odlišené rozdielnym usporiadaním znakov (formy).

Významný kvalitatívny skok nastáva, keď dieťa začína hľadať súvislosti medzi **formou a formou**, resp. dvoma formálnymi systémami písma – grafickou a akustickou formou písanej reči. Inými slovami, dieťa začína chápať, že kľúčom ku grafickému zápisu je zvuková štruktúra hovorenej reči. Prvým príznakom môže byť napr. zápis množného čísla. Kým v predošlom období – na nižšej – obsahovo-quantitatívnej úrovni – vyzeral ako viacnásobne opakovaný zápis jednotného čísla (napr. *cukrik* = jeden znak, *cukriky* = niekoľko totožných znakov), kvalitatívny zlom nastáva, keď dieťa k pôvodnému znaku („*cukrik*“) pridá len drobný doplnok, zastupujúci príponu („*y*“). Na tejto vývinovej úrovni – v etape fonetizácie – sa hypotézy vyvíjajú od *sylabickej* (dieťa priradzuje znaky ku slabikám – čo slabika to znak), cez zmiešanú *sylabicko-alfabetickú*, až po takmer konvenčnú *alfabetickú*. Typickým prejavom – aj keď ešte nezvládnutej alfabetickej stratégie sú napr. – už celkom čitateľné – spoluhláskové zápisy (ignorujúce samohlásky).

To, čo Emília Ferreirová svojimi výskumami predkonvenčného písania detí (na rozsiahlych vzorkách latinsko-americkéj španielsky hovoriacej populácie) zdokumentovala, má veľmi pravdepodobne podobný priebeh aj v iných jazykových kultúrach, osobitne vo foneticky

pravidelných jazykoch, akým je aj slovenčina. Aj keď jej výskum a celá interpretácia výsledkov je úzko kognitívne a monotematicky zameraná, t.j. sústredí sa len na proces objavovania „alfabetického princípu písma“, nie je vylúčené, že totožné princípy učenia, fungujú aj pri objavovaní ďalších aspektov písanej reči a kultúry, pochopiteľne v závislosti od toho, ktoré a v akej miere sa v rámci podnetov prostredia dieťaťa prezentujú. Ferreirovej zistenia a závery majú teda podstatne širší význam, dôkazom čoho je, že vzbudili pomerne veľký záujem odbornej verejnosti (Goodman, 1990; Owen, Pumfrey, 1995a; a i.) s viditeľným dopadom na predškolskú vzdelávaciu prax i vysokoškolskú prípravu učiteľov materských škôl. Napriek tomu, že autorka sama nemala ambície vyvodzovať zo svojich zistení priame edukačné dôsledky, najmä nie v podobe akéhokoľvek aktívneho kurikulárneho usmerňovania detského učenia (postupujúceho podľa určitej vývinovej sekvencie a pod.), jeden explicitný odkaz predsa len formuluje, keď hovorí, že „namiesto tradičných úvah obmedzených na vyučovacie metódy a postupy sa treba sústrediť na prostredie“ (Ferreiro, 1990, str. 24). Prostredie, ktoré je zárukou toho, že dieťa si buduje svoj vlastný systém ideí a interpretácií, ktorými si svet písma a písanej kultúry vysvetľuje, a ktoré mu dávajú zmysel. Dôležité je, aby tieto predstavy – vlastné koncepty - vznikali, aby boli čoraz jasnejšie a diferencovanejšie, pretože na ich základe je dieťa lepšie pripravené prijať (asimilovať) ďalšie vonkajšie podnety, flexibilne konštruovať nové a zložitejšie interpretácie.

Ferreirovej koncepcia je dodnes populárna a mnohé z toho, čo odhalila našlo a podnes nachádza svojich odoberateľov na úrovni predškolského vzdelávania. Od tejto teórie sa odvíja aj známy **koncept spontánne sa vynárajúcej - „emergujúcej“ - gramotnosti** („*emergent literacy*“), ktorý stavia na tom, že zabezpečením vhodných podmienok, sprostredkovaním bohatých skúseností s písanou kultúrou, t.j. modelovaním stimulujúceho „gramotného“ prostredia tak, aby dieťa malo dostatok príležitostí a dôvodov ho skúmať a na základe vlastnej spontánnej kognitívnej aktivity aj spoznávať sa dieťa postupne stáva gramotným. Dokumentujú to aj viaceré z našich empirických výskumov (Zápotočná, Hošková, 2000; Zápotočná, Pupala, Hošková, 2001) a celý rad diplomových projektov (napr. Markovičová, 2003; Štutiková, 2003). Aj keď sa často stáva, že popri tom sa niektoré deti naučia skutočne - v konvenčnom zmysle slova – aj čítať²³, nie je to podstatné a nie je to ani cieľom. Význam toho, čo Piagetova škola priniesla spočíva skôr v posune chápania a nazerania na to, čo dieťa robí, aký problém práve rieši a kde – na akom vývinovom stupni - sa práve nachádza. **Chyby**, ktorých sa zákonite dopúšťa v snahe riešiť úlohu, na ktorú má podľa „nás“ ešte čas, sa nechápu ako nedostatky, ktorým treba predchádzať, ale ako veľmi dôležité ukazovatele vývinu, ktoré si práve preto treba všimáť. Na chybách, alebo práve prostredníctvom chýb sa dieťa učí. Takéto učenie však je - na rozdiel od pasívneho osvojovania si „učiva“, ktoré mu ako hotový produkt ponúkajú dospelí v konvenčnom čase (vo veku 6 rokov) konvenčnou metódou, a ktoré ono ako pasívny recipient prijíma (alebo aj neprijíma) - skutočným a trvalejším učením²⁴.

²³ Z. Matějček (2000) vo svojom výskume napr. zaznamenal až 10 % konvenčne čítajúcich predškolákov.

²⁴ Nemožno v tejto súvislosti nespomenúť – psychogenetickému prístupu – veľmi blízku a mnohým dobre známu **Kožíškovu „genetickú“ metódu** počiatočného čítania, ktorá sa do našich škôl dostala ešte v prvej polovici minulého storočia (Kožíšek, 1929), a ktorá sa v súčasných českých školách opäť používa v podobe šlabikára J. Wagnerovej (1996, 1997; podrobnejšie o nej píšeme na inom mieste, Zápotočná, Böhmová, 2003). Skúsenosti s touto metódou sú dnes už nielen bohaté, ale aj uspokojivé, okrem toho však dokumentujú to, čo je z nášho hľadiska asi podstatné, že „deti majú pri tejto metóde spravidla pocit, že čítať sa naučili samé“ (Wagnerová, 1996). Tento pocit, typický pre predškolský vek, po krátkom čase školskej dochádzky, väčšina detí stráca. Dokumentuje to aj jeden z našich výskumov, v ktorom sa ukázalo, že deti, ktoré v predškolskom veku poznali prakticky celú tlačenu abecedu a dokázali napísať aj súvislé vety, koncom septembra, keď boli v 1.

Z pohľadu kognitívneho konštruktivismu sú pre priaznivý vývin a rozvoj gramotnosti v predškolskom veku rozhodujúce také podmienky, v ktorých má dieťa možnosť využívať a stavať na svojich doterajších poznatkoch a skúsenostiach, ktoré ho podnecujú a motivujú k vlastnej aktivite, nadobúdaniu ďalších skúseností, v ktorých sa nové poznanie či už „prirodzene vynára“, „konštruuje“, alebo tvorí (Black, Ammon, 1992), ale najmä uchováva a ďalej rozvíja. Podľa M. Reeda a kol. (podľa Reed, Webster, Beveridge, 1995), patrí táto koncepcia – v premietnutí do kontextu edukácie – medzi modely reprezentujúce **tzv. skryté kurikulum**. V rozvoji gramotnosti sa tu počíta s aktívnou úlohou vzdelávaného subjektu, ktorý si – aj keď vlastným tempom a podľa svojich vývinových možností – svoje poznanie, predstavy, interpretácie či kognitívne schémy postupne buduje a „konštruuje“ sám. Sociálne prostredie dospelých pri tom zohráva skôr pasívnejšiu úlohu, ktorá spočíva predovšetkým v modelovaní vhodných podmienok stimulujúceho prostredia.

Iným variantom psychogenézy písanej reči a koncepciou, ktorú sa ešte pokúsime v krátkosti charakterizovať je tzv. **historické kurikulum**. Na rozdiel od predošlého prístupu, sa táto koncepcia snaží o systematické didaktické usmerňovanie procesu osvojovania si princípu písma dieťaťom podľa určitých vopred naplánovaných krokov. Podľa vyššie spomínanej klasifikácie (Reed a kol., 1995) by bolo možné zaradiť ho (aj keď s výhradami, o ktorých sa neskôr zmienime) do kategórie *tzv. lineárneho kurikula*. Keďže z produkcie našej Katedry (KPEP PdFTU) vzišli v rámci realizácie projektov KEGA (2007) hneď dva metodické materiály, ktoré s týmto konceptom pracujú (Štutika, 2007; Zápotočná, Kožíková, 2007), a ktoré ho v rámci teoretického úvodu aj podrobnejšie analyzujú a argumentujú, obmedzíme sa len na stručné informácie. „Historické kurikulum“ je termín, ktorý v súvislosti s historickým vývinom písanej reči, resp. jeho modelovaním v procese edukácie navrhli P. Rozinová a L. R. Gleitman (1977; aj keď viaceré materiály, založené na podobnej myšlienke v tom čase už existovali, napr. Woodcock, Clark, Davies, 1968). Autori tejto myšlienky, podobne ako historici písma (Krupa, Genzor, 1989) uvažujú o možnosti hľadania paralely medzi historickou genézou písma a vývinom písanej reči v ontogenéze. Inými slovami, predpokladajú, že cesta, ktorú prekonallo písmo v jeho historickej genéze (*„počnúc prvými semaziografickými znakmi, až po súčasné alfabetické písmo, v prirodzenom a nevyhnutnom slede krokov, ktoré na seba logicky nadväzovali, resp. zo seba – zahrňujúc predošlé a priberajúc nové princípy - vychádzali, pričom v jadre ich vždy spájalo to isté a podstatné - komunikačný zámer a odkaz“*; bližšie pozri Zápotočná, 2003²⁵), sa rekapituluje v psychogenéze, resp. že túto cestu by malo v rámci vývinu písanej reči prekonať každé dieťa. Jej podrobnejšie skúmanie potom ukazuje, že tieto paralely a didakticky uchopiteľné súvislosti siahajú hlboko do obdobia predškolského veku. Vyššie spomínané metodické materiály sa túto myšlienku snažia nielen teoreticky rozvíjať a zdôvodňovať, ale aj prakticky realizovať. M. Štutika (2007) v súbore metodických listov, ktorými prezentuje systematicky usporiadaný sled úloh, prislúchajúcich jednotlivým etapám tejto genézy s cieľom, poskytnúť dieťaťu vhlád, potrebný tak pre pochopenie abstraktného kódu písanej reči („uchopovanie

ročníku na tú istú požiadavku reagovali tak, že napísali len tých pár písmen, ktoré sa už v škole „učili“ a tvrdili, že viac „ešte nevedia“ (Vrubel'ová, 2000).

²⁵ Na tomto mieste treba povedať, že naznačená postupnosť je veľmi podobná tej, ktorú zaznamenala a opísala vo svojich výskumoch E. Ferreiro. Dokumentuje to skutočnosť, že hľadanie paralel medzi vývinom písma v ontogenéze a antropogenéze je opodstatnené, resp. že dieťa objavuje písmo podobnými krokmi akými sa písmo vyvíjalo. Historické kurikulum sa snaží túto prirodzenú postupnosť využiť a v procese edukácie modelovať.

abecedy“), ako aj pre jeho plnohodnotné uplatňovanie. Pochopiteľne, že metodický materiál v jeho súčasnej podobe zďaleka nie je konečný, zostáva otvorenou, ale inšpirujúcou ilustráciou historického kurikula, podnetom pre jeho ďalšie rozvíjanie a empirické overovanie.

Druhou ilustráciou tohto prístupu je Rébusová čítanka (Zápotočná, Kožíková, 2007). Metodický materiál je zameraný na jednu etapu historickej genézy písma, rozpracúva princíp rébusu, ktorý bol dôležitým medzníkom procesu fonetizácie písma. Empirické skúsenosti a výsledky z výskumov, prezentované v metodickej príručke Rébusovej čítanky naznačujú, že analogickú funkciu môže rébus plniť aj dnes, v psychogenéze písanej reči, v koncepcii predškolskej stimulácie a rozvoja gramotnosti. Doterajšie skúsenosti s používaním tohto materiálu sú už čiastočne aj dokumentom použiteľnosti tohto konceptu v praxi.

* * *

Psychogenetické kognitívno-vývinové koncepcie gramotnosti, ktoré sme v tejto časti (2.2.1.1) spomínali, spája okrem iného jedna ústredná myšlienka. Osvojovanie si písanej reči by podľa nich nemalo začínať priamym explicitným nácvikom abstraktného abecedného kódu písma, utváraním a upevňovaním spojení medzi grafémou a fonémou (ako je to napr. pri hláskovej analyticko-syntetickej metóde)²⁶, bez predošlých skúseností s vývinovo staršími prirodzenými etapami a úrovňami písomného vyjadrovania. K pochopeniu abstraktného princípu písma sa snažia dieťa priviesť postupne prirodzenou cestou, počnúc tým, čo je mu – v súlade s jeho vývinovými možnosťami - blízke, zrozumiteľné a ľahko zvládnuteľné. Kým „*skryté kurikulum*“ stavia viac na vlastnej aktivite dieťaťa, jeho prirodzenom záujme tento princíp skúmať a objavovať (za predpokladu že má k tomu vhodné podmienky), „*historické kurikulum*“ mu túto cestu priamo ponúka a modeluje. Prostredníctvom metodických materiálov, postavených na prirodzenej vývinovej postupnosti, od obsahovo zmysluplných, väčších jazykových útvarov, cez postupné prenikanie k čoraz menším detailom a pravidlám, ho do abstraktného abecedného kódu uvádza, čím prispieva nielen k pochopeniu princípu, ale aj zmyslu a funkcie písma. Z dlhodobej perspektívy vývinu gramotnosti má takýto „úvod do gramotnosti“ (ako dokumentujú viaceré výskumy spomínané v 1. kapitole) nesmierny význam.

2.2.1.2 Sociálny konštruktivizmus L. S. Vygotského

Ďalším teoretickým zdrojom, poskytujúcim mnohé silné argumenty v prospech stimulácie ranej gramotnosti, vrátane viacerých špecifických odkazov, ako pri tom postupovať, je sociálny konštruktivizmus, vychádzajúci z prác L. S. Vygotského a J. Brunera. Od kognitívneho konštruktivizmu sa odlišuje najmä tým, že sociálnemu prostrediu pripisuje podstatne aktívnejšiu a dôležitejšiu úlohu. Možno treba pripomenúť, že aj v tomto prípade ide o kognitívnu teóriu učenia, avšak na rozdiel od predošlého konštruktivizmu sa na utváraní vnútorných kognitívnych štruktúr rozhodujúcou mierou podieľajú sociálne vplyvy, ktoré ich tvarujú v súlade s očakávaniami a zámermi sociálneho prostredia. Poznanie je tak predovšetkým sprostredkované, resp. konštrukciu poznania mediujú dospelí v sociálnych

²⁶ Podľa Kožíška je „dieťaťu prichádzajúcemu do školy abstraktný abecedný kód duševne vzdialený asi tak, ako našim pradávny predkom v čase, keď sa v nich zrodila potreba dať vlastným myšlienkam nejaký trvalejší - písomný výraz“ (Kožíšek, 1929, str. 29-30).

interakciách, dialógoch a diskusiách s dieťaťom i medzi deťmi navzájom, v súlade so spoločenskými a kultúrnymi tradíciami, zvyklosťami a hodnotami. Kognitívna aktivita dieťaťa je síce rovnako dôležitá, sociálne prostredie ju však usmerňuje a zefektívňuje. V kognitívnom vývine má úlohu „lešenia“ („scaffolding“), ktoré vlastnú konštrukciu dieťaťa nielen podopiera, ale aj iniciuje a urýchľuje (akceleruje).

V tomto bode sa dostávame k jednému z najsilnejších argumentov, ktorými koncepcie predškolskej gramotnosti operujú, a ktorým sa Vygotského sociálny konštruktivizmus líši od predchádzajúceho. Kým z pohľadu kognitívneho konštruktivizmu sa počíta s tým, že dieťa má už v predškolskom veku vývinové predpoklady poznávať svet písma a písanej kultúry (a Ferreirovej zistenia i mnohé ďalšie to potvrdzujú), z pohľadu sociálneho konštruktivizmu je potrebné stimulovať gramotnosť aj vtedy, keby nemalo. Predškolské koncepcie rozvoja gramotnosti - v súlade s Vygotského výkladom „zóny aktuálneho a najbližšieho možného vývinu“ - predkladajú dieťaťu i také úlohy, na ktoré ešte jeho gramotné či pregramotné kompetencie nestačia, pretože len tým sa posúvajú ďalej. Nečakajú, kým dieťa príslušnú úlohu spontánne, samostatne či bezpečne zvládne, ale ju - v spolupráci s ním - riešia podstatne skôr. Spolupráca potom zahŕňa okrem spoločného čítania a písania širokú škálu sociálno-interaktívnych a komunikačných aktivít, rozprávání a rozhovorov, dialógov a diskusií o čítaní a prečítaných textoch (resp. okrem *kognitívnych aj nonkognitívne, sociálne a afektívne stimuly, opisované v kap.1.3, str.9-10*). Dôležitou úlohou dospelého je, že na základe vlastnej rozvinutej gramotnosti, výberom textov, modelovaním vzdelávacích činností a pod., zabezpečuje, aby úlohy, ktoré dieťa rieši, boli vždy do istej miery nad rámec jeho vývinových možností. Stáva sa teda rozhodujúcim „mediátorom učenia“, či „konštruktorom“ poznávania dieťaťa. Kým „skryté kurikulum“ operovalo v rámci zóny aktuálneho vývinu, v tomto - podľa vyššie spomínaných autorov (Reed a kol.1995) - „špirálovitom kurikule“ sa táto zóna neustále prekračuje. Pre úspešné napredovanie gramotnosti sa práve toto pokladá za veľmi dôležité.

Sociálne aktivity majú okrem dynamizujúceho významu aj ďalšiu - z hľadiska vývinu gramotnosti - nemenej závažnú funkciu, kdeže zabezpečujú a sprostredkujú nevyhnutný **sociálny a kultúrny kontext**, v rámci ktorého sa písaná reč uplatňuje. Dieťa tak nadobúda to, čo rozoberáme pod záhlavím „sociokultúrna dimenzia gramotnosti“ (*v nasledujúcej kapitole*), t.j. dôležité skúsenosti s funkciou a hodnotou písania a čítania, s obsahom a významom písaných textov, s rôznymi spôsobmi chápania, interpretovania a vyjadrovania týchto obsahov, vrátane vlastných emocionálnych zážitkov zo sveta písanej kultúry, prostredníctvom ktorých si utvára k nej vzťah. Ak bola výsledkom skrytého kurikula „spontánne sa vynárajúca gramotnosť“, výsledkom tohto „špirálovitého kurikula“ je potom (podľa Reed a kol., 1995) „kritická gramotnosť“.

Posledným - a možno najdôležitejším - špecifickým momentom sociálneho konštruktivizmu a Vygotského koncepcie zvlášť je, že v rámci všetkého uvedeného je tu neustále v popredí **jazyk** a ruka v ruke s ním aj **myslenie**, teda to, čo je v rozvoji gramotnosti prvoradé. Z tohto hľadiska má sociálny konštruktivizmus a z neho sa odvíjajúce kurikulum mimoriadny podiel na rozširovaní a obohacovaní *jazykovej variety*, jednej z najvýznamnejších podmienok osvojovania a poznávania jazyka, s významným prínosom pre formovanie lingvistickej dimenzie gramotnosti (kap. 2.1- 2.1.1).

Namiesto záveru kapitoly o kognitívno-vývinových koncepciách stimulácie gramotnosti bude možno vhodné uviesť klasifikáciu týchto prístupov (podľa Reed a kol., 1995), na ktorú sme sa tu viackrát odvolávali, v plnom rozsahu. Ide o pomerne jednoduché, ale vcelku výstižné triedenie. Autori sa tu držia jedného kritéria, a tým je aktivita – miera mediácie dospelého a aktivita - miera iniciatívy dieťaťa (Obr. č. 4, str. 43).

Horizontálna os vyjadruje mieru iniciatívy dieťaťa, od nízkej po vysokú (zľava doprava). Na vertikálnej osi je miera mediácie dospelého, od nízkej po vysokú - zdola nahor. Sociálny konštruktivizmus - „špirálovité kurikulum“ sa potom vyznačuje vysokou mierou aktivity oboch subjektov v procese učenia, výsledkom čoho je „kritická gramotnosť“ (kvadrant D). V prípade „skrytého kurikula“ je vysoká predovšetkým miera aktivity a iniciatívy dieťaťa, výsledkom ktorej je „spontánne sa vynárajúca gramotnosť“ (kvadrant C). Zaujímavý je potom aj kvadrant A, v ktorom je aktívny najmä dospelý (resp. učiteľ), a deti (žiaci) len pasívne prijímajú to, čo im ponúka. Toto tzv. „lineárne kurikulum“ predpokladá určitú premyslenú, systematicky zostavenú postupnosť krokov – didaktický postup, podľa ktorého sa v rozvíjaní gramotnosti postupuje, takže sem možno zaradiť aj tradičný prístup k rozvoju gramotnosti, v podobe spomínanej hláskovej analyticko-syntetickej metódy, používanej v našom primárnom vzdelávaní. Umelo vytvorené didaktické postupy môžu byť rôzne, ak sú príliš úzko a jednostranne zamerané (tak ako sú charakterizované v kvadrante A), výsledkom je – ako sa zdá – tzv. „abstraktná gramotnosť“, čo je pojem, ktorý snáď netreba bližšie rozvíjať, keďže hovorí sám za seba. Historické kurikulum, spomínané vyššie, sa snaží práve túto abstraktnosť v rozvíjaní gramotnosti eliminovať, prirodzenosťou postupu a znížením vekovej úrovne stimulácie zabezpečiť plynulý prechod k školskému lineárnemu kurikulu. K dolnému kvadrantu (B), kde je aktivita oboch subjektov nulová, môžeme – ako sme už spomínali - celkom pokojne priradiť naše tradičné (PVVD, 1999) a žiaľ aj súčasné (ŠVP, 2008) - vo vzťahu ku gramotnosti - „prázdne“ predškolské kurikulum.

2. 3 Sociokultúrna dimenzia gramotnosti

V nadväznosti na predošlé dve dimenzie gramotnosti (*lingvistickú a kognitívnu*) je najlepšie začať tým, čo sa im často vyčíta, a síce, že obom chýba isté *ukotvenie v širšom sociálnom a kultúrnom kontexte*. Akákoľvek znalosť jazyka či kognitívna spôsobilosť sama o sebe nestačí, ak ju jedinec nedokáže uplatniť v daných spoločenských a kultúrnych podmienkach, v autentickom sociálnom a kultúrnom prostredí, sociálne a kultúrne relevantným spôsobom. Edukácia vychádzajúca či už z jedného, alebo druhého, môže byť síce z hľadiska vývinu niektorých jednotlivcov efektívna, ale aj takpovediac sterilná, ak neberie do úvahy podmienky, v rámci ktorých sa gramotný človek má, prípadne bude realizovať. Na druhej strane, za istých okolností môže byť aj sociálne nespravodlivá voči iným (napr. jazykovo, kultúrne a inak znevýhodneným) jedincom. Socio-kultúrny pohľad na gramotnosť, ktorý sa vlastne v opozícii voči takto chápanej edukácii zrodil a etabloval, upozornil na potrebu rozšíriť koncept gramotnosti o tie aspekty, ktoré robia gramotného človeka sociálne kompetentným alebo jednoducho funkčne gramotným v danom kultúrnom priestore a historickom čase. Keďže tento prístup podrobnejšie a dôslednejšie rozoberáme v samostatnej monografii (Zápotočná, 2004), tak z hľadiska teoretických či empirických východísk, ako aj z hľadiska dôsledkov, osobitne v oblasti školskej edukácie, obmedzíme sa už len na stručné vymedzenie a niekoľko poznámok vo vzťahu k predškolskému veku.

Gramotnosť zo sociokultúrneho pohľadu je teda nielen jazyková a kognitívna, ale aj *sociálna a kultúrna kompetencia*. Zahrňuje *skúsenosti a poznatky o význame, funkciách, spôsoboch a možnostiach uplatňovania písanej reči v spoločnosti a kultúre*, a to nie len za účelom pasívnej konzumácie kultúrnych hodnôt, ale aj v zmysle aktívnej participácie na ich produkcii a tvorbe. Ak sme v tejto súvislosti použili už termín „funkčná gramotnosť“, tak ešte výstižnejším je možno termín „**kultúrna gramotnosť**“ (Bamberg, 2002, hovorí dokonca o „kultúrnej identite“). Rozdiel medzi uvedenými dvoma možno lepšie vynikne na opozitách: kým opozitom funkčnej gramotnosti je nefunkčná gramotnosť (resp. „*funkčná negramotnosť*“), opozitom kultúrnej gramotnosti je (podľa Santana, 2000) skôr „kultúrna ignorancia“. Pri porovnaní s tradičným pohľadom, kde opozitom gramotnosti je negramotnosť v zmysle „*analfabetizmu*“, určite uznáme, že tu ide o pomerne významný posun v jej chápaní.

Z uvedeného teda vyplýva, že nadobúdanie tejto dimenzie gramotnosti je istým spôsobom odlišné od predošlých dvoch. Na osvojenie si toho, čo takéto vymedzenie zahrňuje, nestačí už len individuálna kognícia a znalosť jazyka, dôležitá je sociálna skúsenosť s tým, ako rôzne formy jazyka fungujú vo svete ľudí, spoločnosti a kultúre. Inými slovami, ako ľudia s produktmi písanej kultúry narábajú, ako ich tvoria a ako ich interpretujú, aký význam, dôležitosť a hodnotu im pripisujú, čo o nich hovoria, a pod. Podmienkou formovania kultúrnej gramotnosti je teda sociokultúrne prostredie – prípadne viac či menej podnetné kultúrne podhubie - v rámci ktorého sa skúsenosti s uplatňovaním vlastnej jazykovej gramotnosti získavajú a kultivujú, alebo aj nie.

Vo vzťahu k našej téme to potom znamená, že s vytváraním takéhoto *kultúrneho kontextu* netreba čakať až kým sa dieťa naučí čítať. Vhodné je zabezpečiť ho čo najskôr, rozhodne ešte v predškolskom veku, tak, aby bol pre dieťa aktuálny, blízky, zrozumiteľný a prítiažlivý. Zabezpečiť, znamená hlavne sprostredkovať, či už *formou komunikačných a interaktívnych aktivít, rozhovorov a diskusií, názorných príkladov i osobných vzorov, v autentickom prostredí rodiny, materskej školy, v každodenných situáciách, vzdelávacích aktivitách a činnostiach, pri riešení a v spolupráci na riešení problémov* a pod. Sociokultúrna dimenzia gramotnosti sa teda nerozvíja v rámci individuálneho jazykového, ani kognitívneho, ale skôr sociálneho vývinu. Nedá sa osvojiť žiadnou konkrétnou (aj keď sebelepšou) didaktickou metódou. Kultúrna gramotnosť sa dá získať len vhodnou sociálnou skúsenosťou, od kultúrne gramotných ľudí, ktorí nás obklopujú (Smith, 1994)²⁷, najlepšie v čo najranejšom veku.

Netreba hádam osobitne zdôrazňovať, že tieto veci a skúsenosti sa od jazykového a kognitívneho vývinu nedajú oddeliť, naopak – ako to vyplýva aj z predošlých kapitol (1.3,

²⁷ Možno bude vhodné uviesť príklad „interpretácie textu“, ktorý v takýchto súvislostiach použil uvedený autor. Žiadna interpretácia textu – či si to uvedomujeme, alebo nie, nie je len výsledkom vlastného porozumenia toho, čo autor vyjadril v jazyku, ale aj výsledkom širokej škály rozličných ďalších skúseností: počnúc vlastnými životnými skúsenosťami, cez skúsenosti s čítaním podobných textov a žánrov, skúseností s čítaním textov toho istého autora, iných autorov, ale aj a najmä skúseností s interpretovaním textov inými čitateľmi a kultúrnymi autoritami. Kým „naivný čitateľ“ používa možno len prvú, prípadne druhú z nich, s uplatňovaním ďalších skúseností stúpa miera jeho čitateľskej vyspelosti, pribúdajú kvalitnejšie, kultúrne plauzibilnejšie interpretácie, ku ktorým by sme sa bez týchto skúseností, na základe vlastnej kognície pravdepodobne nedopracovali. U. Ecco (v článku, uverejnenom v prílohe denníka SME-Víkend, 4.8. 2007, pod názvom „Ako sa dá hovoriť o knihe, ktorú sme nečítali“), hovorí prakticky to isté, keď prichádza k záveru, že o knihe, ktorú poznáme v jej historickom kontexte, z výpovedí a hodnotení inými autormi a autoritami, vieme - aj keď sme ju nikdy nečítali - možno viac, ako ten, kto si ju bez týchto vedomostí skutočne prečítal.

2.1 a 2.2) – sú prirodzenou a nesmierne dôležitou súčasťou oboch, keďže bez reálneho sociálneho a kultúrneho kontextu je tak kognitívny ako aj jazykový vývin nemysliteľný. To, že sa o týchto veciach – pod vplyvom sociokultúrnych prístupov ku gramotnosti v posledných rokoch intenzívne diskutuje, je zrejme reakciou na to, že sa tieto súvislosti v školskej edukácii často opomínali, alebo jednoducho snahou o to, aby sa tak nestalo. Aby sme – ako učitelia – mali stále na zreteli, že tak gramotnosť, ako aj čítanie, nie sú len záležitosťou jednotlivca, schopnosťami, ktorými buď disponuje v dostatočnej miere, alebo nie, ale že ide o komplexné kultúrne aktivity, ktoré sú výrazom a výsledkom „istých kultúrnych a spoločenských hodnôt, noriem a konvencií, spoločenských praktík, typických spôsobov myslenia, hovorenia a konania...“, ktoré sa s používaním týchto pojmov v danej kultúre spájajú (Hruby, 2001; Gergen, 1998). Dôležitou súčasťou rozvíjania gramotnosti je potom sprostredkovanie týchto kultúrnych hodnôt a tradícií, ako kontextu, v ktorom a prostredníctvom ktorého sa gramotnosť rozvíja, a v rámci ktorého sa neskôr realizuje (uplatňuje a používa). Inými slovami, špecifickým prínosom uvažovania o socio-kultúrnej dimenzii gramotnosti je uvedenie si významu tohto kontextu, reprezentovaného nielen širokým spektrom kultúrnych obsahov, ale aj foriem, sociálnych praktík a kultúrne relevantných spôsobov komunikovania o týchto obsahoch. Z doteraz spomínaných koncepcií je sociokultúrna dimenzia gramotnosti rozvíjaná najmä v rámci sociálneho konštruktivismu (2.2.1.2), v ktorom sú kultúrne nástroje sprostredkované v sociálnych interakciách rozhodujúcimi činiteľmi kognitívneho, resp. *kultúrneho vývinu dieťaťa*.

2. 4 Emocionálna dimenzia gramotnosti

Aj keď zväčša nebýva vymedzovaná ako samostatná oblasť vývinu gramotnosti (s príslúchajúcou vedeckou disciplínou), ale skôr ako súčasť predošlej – sociokultúrnej dimenzie (Graziano, 2007), domnievame sa, že osobitné miesto, alebo aspoň pozornosť si určite zaslúži. Nie sú zriedkavé koncepcie vývinu gramotnosti, ktoré s oblasťou emocionality nepracujú vôbec (napr. Ferreira, 1985, 1990), aj keď za to bývajú kritizované (napr. Viktorová, 2003). Je to však skôr dôsledkom ich užšej zameranosti (napr. kognitívnej), alebo jednoducho tým, že táto oblasť je tradične ponechaná v referáte literatúry pre deti, čo je napokon v poriadku. Tzv. „na literatúre založený prístup k rozvoju gramotnosti“ („literature-based“), o ktorom sme sa už zmienili (v *kap. 1.3*), možno pokladať za úspešný a obľúbený. Bohato je využívaný - ako samozrejmä súčasť podpory čitateľských záujmov – knihovníkmi, resp. knižnicami²⁸. Ak by sme sa však mali pridržiavať dieťaťa a všetkého, čo sa v rámci vývinu gramotnosti v jeho psychike má alebo môže odohrávať, musíme zostať v rovine psychologickkej a hovoriť o afektívnej - **emocionálnej stránke vývinu gramotnosti** ako dôležitej súčasť vývinu – už spomínanej - čitateľskej identity (*pozri kapitola 1.3, str. 10*).

Pozitívna emocionálna zaangažovanosť dieťaťa je nezanedbateľným prínosom a zárukou sľubnej perspektívy rozvoja (nie len) gramotnosti (ale určite aj). Je preto veľmi dôležité zabezpečiť, aby všetky vyššie uvádzané aktivity boli sprevádzané dostatočným množstvom *pozitívnych skúseností a silných emocionálnych a estetických zážitkov*, podľa možnosti za *emocionálnej podpory*, prostredníctvom osôb, na ktorých je dieťa citovo viazané. Jednak ich vlastným osobným emocionálnym nasadením a príkladom, alebo jednoducho v bežných atraktívnych a hrových aktivitách. Jedinečné možnosti poskytuje v tomto smere napr. u nás

²⁸ Celkom dobre mapuje tieto aktivity diplomová práca M. Ozaniakovej (2003).

veľmi populárna dramatická výchova. Emocionálna dimenzia vývinu gramotnosti zahŕňa utváranie *záujmu* a pozitívneho *vzťahu* k čítaniu, neskoršej *motivácie* k vlastnému čítaniu a písaniu, ako prirodzeným komunikačným a vzdelávacím aktivitám, ktoré sú navyše zdrojom zábavy a potešenia. Treba asi povedať, že v predškolskom veku nebýva ťažké vzbudiť pozornosť a záujem dieťaťa o knihy a čítanie. Naopak, deti bývajú veľmi vd'ačnými a náruživými poslucháčmi hlasného čítania. Je však na zamyslenie, kde sa táto vášeň a prirodzený záujem vytráca, keďže to isté určite neplatí u väčšiny školákov. D. Pennac (1999) obviňuje v týchto súvislostiach dospelých, učiteľov i rodičov, paradoxne však najmä školu, ktorá zrejme niekde robí chybu. Preto treba zdôrazniť, že prvoradou úlohou predškolskej výchovy je síce rozvoj motivácie, záujmu a vzťahu ku knihe a čítaniu, rovnako dôležitou a niekedy aj ťažšou úlohou však je tento záujem udržať. Inými slovami, treba dávať pozor a dieťa za každú cenu uchrániť pred tým, aby mu ktokoľvek a čímkoľvek tento vzťah znechutil. Rizikové z tohto hľadiska sú nielen ťažkosti v počiatočnom čítaní a neúspech, ale aj nuda v škole. Na rozhodujúci význam motivácie v rozvoji gramotnosti poukazuje druhá časť výroku už spomínaného F. Smitha (1994), v ktorej vo vzťahu k metódam učenia sa čítať hovorí, že „čítať sa deti nenaučia žiadnou metódou, ale jednoducho tým, že čítajú“, k čomu potrebujú predovšetkým dôvod a motiváciu.

Aby sme sa však ešte vrátili k *literatúre*, pri vhodnom a starostlivom výbere, poskytuje jedinečnú príležitosť na získavanie všetkého, o čom hovoríme. Okrem vekovej primeranosti a estetickej hodnoty knihy, literárnej i výtvarnej, je dôležité ponúknuť dieťaťu podľa možnosti čo najširšie *spektrum žánrov* a rôznorodej literatúry. Okrem naratívnych - príbehov, rozprávok a bájok, či básničiek, patria do detskej knižnice aj výkladové textové žánre, detské encyklopédie a primeraná literatúra faktu o svete, ktorý dieťa so záujmom a zvedavosťou skúma a poznáva. Aj keď hovoríme o utváraní emocionálnych väzieb vo vzťahu k čítaniu prostredníctvom literatúry, neznamená to, že zabúdame na jej rozvojový potenciál smerom k ostatným dimenziám gramotnosti (kognitívnej i lingvistickej), využívame stimuly k rozvoju poznávania i jazykovému vývinu.

Systematicky usporiadaná *detská knižnica* má v predškolských vzdelávacích programoch zameraných na rozvoj gramotnosti vždy osobitné postavenie, spravidla býva zriadená tak, aby boli knihy – tak ako ostatné hračky - deťom fyzicky dostupné. Prístup ku knihám býva regulovaný jasne stanovenými pravidlami, prostredníctvom ktorých sa deti učia nielen primeranému zaobchádzaniu s knihami, rešpektu a úcte k hodnotám, ale doslova aj „gramotnému správaniu“ (orientujú sa v knižnici, oboznamujú sa s knižnými konvenciami, a pod.). Okrem kníh adresovaných deťom sú dôležitou súčasťou literárne podnetného prostredia aj knihy dospelých, za predpokladu, že ich títo so zaujatím čítajú, na rôzne účely a ciele denne používajú. Veľký význam vo vývine gramotnosti má najmä *vlastná detská knižnica* v rodinnom prostredí, a to už v období kedy je „vlastníctvo“ spolu s „autoritou rodičov“ významným znakom utvárajúcej sa identity dieťaťa (Vágnerová, 2000), to znamená, na prahu predškolského veku. Niekde tu sa pravdepodobne kladú základy „*čitateľskej identity*“ a gramotnosti v zmysle kultúrnej identity. Popri tom, čo sme tu doposiaľ v krátkosti načrtli, je detská literatúra ideálnym inšpiračným zdrojom predstavivosti a fantázie, nevyčerpatelnou studnicou stimulov k morálnemu uvažovaniu o princípoch dobra a zla. Aj keď v tomto prípade sme už opäť na pôde sociálneho, presnejšie socio-morálneho vývinu, súvislosť s emocionalitou, na báze ktorej sa morálne hodnoty a princípy zvnútorňujú, nás snád oprávňuje uzavrieť túto kapitolu o emocionálnej stránke vývinu gramotnosti podčiarknutím explicitného výchovného významu detskej literatúry.

2.5 Somatická dimenzia

Aj keď zdanlivo nevýznamná - somatická dimenzia nemôže zostať bokom, najmä ak si uvedomíme, že v tradičných prístupoch ku gramotnosti sa jej význam skôr preceňoval v podobe zdôrazňovania tzv. maturačných (biologických) predpokladov vývinu gramotnosti, súvisiacich s chronologickým vekom dieťaťa. Zahrňuje procesy *vizuálnej percepcie*, *sluchovej diskriminácie*, *výslovnosti - artikulácie*, *percepčno-motorickej koordinácie*, *vývin jemnej motoriky (tzv. grafomotoriky)* a pod. Ich význam vystupuje do popredia v súvislosti so zvládaním formálnych požiadaviek korektného čítania a písania, najmä ak trváme – čo v našom školstve stále platí - na pomerne náročných kritériách. Dieťa s nezrelou jemnou motorikou či percepčno-motorickou koordináciou rozhodne nedokáže písať tak, aby vyhovelo požiadavkám na správny tvar, sklon, plynulosť, veľkosť, úhľadnosť a ešte aj ortografickú správnosť písma, takže sa v škole skutočne trápi. Je však na uváženie, či nie je v takomto prípade lepšie isté nedokonalosti jednoducho tolerovať, ako školskú dochádzku odkladať. Pri rešpektovaní dôležitosti kritérií na jednej strane a maturačných predpokladov na ich zvládanie na strane druhej je dobré si uvedomiť, že v tomto smere sú medzi deťmi veľké rozdiely, že táto individuálna variabilita vo veku zaškolovania je prirodzená a vysoká, alebo naopak, že vysoké a jednotné požiadavky sú často skôr neprirodzené a umelé. V kurikulárnych programoch primárneho vzdelávania, ktoré rovnakú dôležitosť prikladajú aj ostatným – vyššie uvedeným dimenziám gramotnosti, sa odkladanie školskej dochádzky z maturačných dôvodov posudzuje ako ďalšie odsúvanie a ochudobňovanie dieťaťa o potrebnú stimuláciu, či už jazykového, kognitívneho alebo sociálneho vývinu (Clay, 2002). Riešením je tolerancia nedostatkov, diferenciacia kritérií a najmä edukačných postupov, resp. vysoká miera individualizácie v procese vzdelávania.

Bez ohľadu na uvedené názory, možno pri tejto dimenzií **na záver** smelo povedať, že v predškolskom vzdelávaní sa rozvíjaniu týchto „bazálnych“ – percepčných a motorických – predpokladov čítania a písania venovala dostatočná pozornosť na viacerých úrovniach, osobitne v rámci prevencie porúch písanej reči. Svedčia o tom početné publikácie, ponúkajúce rozličné stimulačné hry a aktivity pre deti predškolského veku. Počnúc časopiseckými rubrikami a časopismi (Děti a my, ČR), cez rôzne edície príručiek pre rodičov („Šimonovy pracovní listy“) až po viac alebo menej komplexné knižné publikácie a odborné stimulačné programy (autorov R. Frančíková, E. Štandová; P. Svoboda; V. Pokorná; R. Suchá; A.C. Looseová a kol.; M. Lipnická a i.) po ktorých má čitateľ možnosť siahnúť²⁹.

2.6 Edukačná dimenzia gramotnosti

Konečne sa dostávame k záveru tejto kapitoly, t.j. poslednej z dimenzií gramotnosti, o ktorých ešte chceme hovoriť, aj keď otázkami edukácie sme sa zaoberali pri všetkých predošlých. V krátkosti už len pár slovami zopakujeme, že medzi tým, čo sa pod gramotnosťou chápe a ako sa vymedzuje, na jednej strane, a vzdelávacou praxou na strane druhej, je vždy priamy a bezprostredný vzťah. Tento vzťah sa prejavuje v cieľoch, metódach, načasovaní vzdelávacích aktivít, kritériách hodnotenia dosahovaných výsledkov a mnohých ďalších charakteristikách

²⁹ V Českej republike bola produkcia tohto typu v minulosti podstatne bohatšia ako na Slovensku, čo platí aj v súčasnosti. Publikácie uvedených autorov vyšli a sú dostupné na stránke vydavateľstva Portál (www.portal.cz).

školských vzdelávacích programov, v tom, ako sa o gramotnosti hovorí, aké problémy sa riešia, čo sa pokladá za podstatné a podobne, t.j. v živom školskom edukačnom diskurze³⁰.

Multidimenzionálny prístup k chápaniu gramotnosti, resp. poňatie, ktoré sme sa tu v krátkosti pokúsili načrtnúť, a ktoré je pomerne široké, sa do súčasného edukačného diskurzu premieta tým, že aj tento diskurz je predovšetkým mimoriadne bohatý a širokospektrálny. Charakterizovať „*edukačnú dimenziu gramotnosti*“, ktorá je práve týmto diskurzom reprezentovaná (podľa Kucer, 2001), by bol pomerne náročný problém.

Pokúsime sa preto aspoň o priblíženie toho, ako sa pod vplyvom prezentovaného chápania gramotnosti, mení uhol pohľadu na školskú edukáciu. Súčasný *edukačný uhol pohľadu* je charakteristický najmä snahou o *syntézu* a premietnutie všetkých predchádzajúcich dimenzií do oblasti predškolskej i primárnej edukácie, z čoho plynú viaceré zásadné dôsledky a odkazy, týkajúce sa jednak cieľov, oblastí, na ktoré sa vzdelávacia prax zameriava, a jednak spôsobov, akými k rozvíjaniu gramotnosti pristupuje. Pokiaľ ide o **ciele**, v súlade s odkazom tejto syntézy by sa edukáciou malo sledovať to, aby gramotnosť individuálneho jednotlivca nadobúdala a zahrňovala všetky uvedené rozmery, obsahy či dimenzie. Aby bol gramotný jedinec schopný - v rámci, pozdĺž, či naprieč týchto dimenzií - flexibilne prostredníctvom svojej gramotnosti fungovať v reálnom živote a súčasnom svete. Pokiaľ ide o **realizáciu** týchto cieľov - *prvým krokom* k ich dosiahnutiu je, aby škola gramotnosť vedome reflektovala v jej komplexnosti, mnohodimenzionálnosti a dlhodobejšej perspektíve, teda to, čo sa snažíme dosiahnuť predovšetkým prostredníctvom vzdelávania učiteľov. *Druhým krokom* je potom to, aby sa s jej podnecovaním, utváraním a formovaním v tomto zmysle, začalo čo najskôr, v období raného detstva v predškolskom veku. *Ďalšie kroky* spočívajú v *koncipovaní obsahu a procese edukácie*. Edukácia smerujúca k takémuto mnohorozmernému obrazu gramotnosti by mala byť predovšetkým tiež *viacdimeznionálna*. Mala by vychádzať z poznania a rešpektovania tak lingvistických (jazyk, text), ako aj psychologických (kognitívnych, emocionálnych), sociálnych (vzťahových, skupinových) či širších sociokultúrnych (hodnotových, ideologických, ale aj ekonomických a technologických) hľadísk a faktorov, z chápania ich vzájomných súvislostí a vzťahov, vrátane mechanizmov ich fungovania vo vývine dieťaťa.

Prvým dvom krokom – t.j. úvahám o podstate a povahe gramotnosti v jej súčasnom chápaní, objasňovaní a argumentovaní dôležitosti jej rozvíjania v predškolskom veku sme sa v rámci možností venovali doposiaľ, t.j. v prvých dvoch kapitolách tejto publikácie. Ďalšie kroky, spojené s koncipovaním edukačných programov, sú už podstatne zložitejšie a náročnejšie na priestor a čas, pričom si treba uvedomiť, že žiadna jednoznačne správna koncepcia, ktorá by vyčerpávajúcim spôsobom zohľadňovala všetky dôležité aspekty optimálneho vývinu gramotnosti a dala sa jednoducho opísať, nielenže neexistuje, ale asi ani nemôže vzniknúť. Existujú a vznikajú len viac alebo menej koncepčné programy, užšie alebo širšie zamerané, prípadne rôzne orientované programy, podľa toho, na ktorú z dimenzií a oblastí vývinu sa sústreďujú. Keďže sme sa doposiaľ - v rámci analýzy jednotlivých dimenzií gramotnosti – snažili ponúkať aj isté príklady či ilustrácie edukačných koncepcií, v tejto poslednej – edukačnej dimenzii by sme takúto ukážku rozhodne nemali vynechať. V nasledujúcej kapitole (2.6.1) uvedieme aspoň v krátkosti jeden z modelov vývinu ranej gramotnosti, ktorý je

³⁰ Na druhej strane nemožno zabúdať, že tento vzťah nie je jednosmerný, resp. často je to práve inštitúcia školy (jej ideológia i prax), ktorá určuje, čo sa v danej spoločnosti a kultúre pokladá za gramotnosť, kto je dostatočne gramotný, resp. kto nie, aj keď to nemusí – a spravidla ani nezodpovedá – najnovšiemu poznaniu príslušných vedných disciplín.

pomerne komplexný, koncepcne prepracovaný, výskumne overený, popritom však otvorený ďalšiemu obohacovaniu a rozvíjaniu. Chceme však upozorniť, aby nedošlo k nedorozumeniu, že v žiadnom prípade nejde o praktickú aplikáciu toho, čomu sme doteraz venovali. Model prezentujeme tak, aby čo najlepšie zodpovedal zámerom autorky (VanKleeck, 1995, 1998). Dodatočnými poznámkami, sa pokúsime uvádzať niektoré informácie do kontextu a súvislostí s prezentovaným vymedzením gramotnosti.

2.6.1 VanKleeckovej model domén vývinu pregramotnosti

Na začiatku treba povedať, že dominantným zdrojom poznatkov, z ktorých tento model vychádza, resp. ku ktorému sa autorka explicitne hlási je psychológia, presnejšie kognitívna psychológia a ešte konkrétnejšie psychológia čítania. Napriek tomu ide o pomerne komplexný model predškolského kurikula rozvíjania gramotnosti, v ktorom sú zastúpené viaceré hľadiská (jazykovo-lingvistické, sociálne, kultúrne i vývinové), dotiahnuté do konkrétnych edukačných dôsledkov a podrobností.

Autorka Anne Van Kleecková (1995, 1998) ho nazvala „Modelom oblastí a štádií rozvoja pregramotnosti“, pričom vychádza z toho, že mnohé z vecí, ktoré skutočné, gramotné, alebo jednoducho vyspelé čítanie dospelých obnáša sa dá rozvíjať dávno predtým, než sa dieťa začne učiť čítať v konvenčnom zmysle slova (najčastejšie v rámci formálneho vyučovania v škole). A nielen že sa dá, ale že je to istým spôsobom aj potrebné a prirodzené. Alebo inými slovami, to, čo si bežne predstavujeme pod „učeníím sa čítať“ je síce jednou z dôležitých etáp učenia (a rozvoja gramotnosti), ale určite nie prvou a počiatočnou, (tak ako nie je ani konečnou). To, ako úspešne či neúspešne táto etapa prebieha a čo bude po nej nasledovať je do vysokej miery závislé od toho, čo jej predchádzalo.

To, čo jej má predchádzať, odvodzuje Van Kleecková od 4-komponentového modelu čítania M. Adamsovej (1995), ktorý čítanie vysvetľuje asi tak, že čitateľ pri čítaní musí súčasne spracúvať pomerne veľké množstvo informácií rôzneho typu. Možno ich však rozdeliť na dve základné kategórie. Jeden typ informácií sa týka významu, t.j. obsahu textov, druhý jeho formálnych charakteristík. Pokiaľ ide o **obsahové charakteristiky textu**, sledovanie významu prebieha paralelne v dvoch rovinách. Jednak je to význam v užšom slova zmysle, zodpovedajúci zhruba lexikálnemu významu použitých výrazov. Porozumenie textu však neznamená pochopiť len tento „doslovný“ význam textu, v zmysle „syntézy slov do viet = myšlienok“. Porozumenie vyžaduje dať si tento význam do súvislostí s našimi doterajšími poznatkami a skúsenosťami, spojiť si to čo je napísané v texte s tým, čo máme v hlave. Inými slovami, skutočné porozumenie vzniká vždy a len v určitom poznatkovom, resp. sociálnom a kultúrnom kontexte. Pokiaľ ide o formu – **formálne charakteristiky textu** ako kódu písanej reči, opäť pracujeme s dvoma typmi informácií. Jeden typ je viazaný na grafickú podobu textu, t.j. všetky „zrakom“ viditeľné prvky a charakteristiky tlačenej verzie textu. Druhý typ informácií je viazaný na formu hovorenej – akustickej podoby textu, jeho zvukovej štruktúry, t.j. všetky sluchom počuteľné – fonologické charakteristiky hovorenej reči. Proces čítania, v ktorom čitateľ musí sledovať a integrovať uvedené štyri typy informácií súčasne, je podľa Adamsovej hypotetického modelu riadený prostredníctvom štyroch samostatných „procesorov“ určených na spracúvanie informácií príslušného typu:

- Kontextový procesor – spracúva – prehľadáva všetky dostupné informácie – vedomosti a skúsenosti, ktoré môžu poslúžiť ako kontext pre pochopenie významu textu
- Významový procesor – spracúva lexikálny – doslovný význam textu
- Fonologický procesor – spracúva sluchové – fonologické charakteristiky reči³¹
- Ortografický procesor – spracúva vizuálne grafické informácie (z tlače)

Pri vyspelom čítaní dospelých fungujú všetky štyri procesory súčasne a integrovane, tento stav však vyžaduje dlhodobý cvik. Keď sa dieťa ešte len začína učiť čítať, obyčajne nie je schopné sledovať všetky uvedené typy informácií, buď sa sústreďí na jednu, maximálne dve, na úkor ostatných, prípadne prepája z jedného „procesora“ na druhý.

Aby sme sa však vrátili k predškolskému veku a Van Kleeckovej modelu predškolského kurikula gramotnosti, jedným z predpokladov, z ktorého vychádza je, že priebeh procesu učenia sa čítať závisí od toho, ako sú príslušné procesory rozvinuté, resp. pripravené v čase, keď sa s formálnym nácvikom čítania začína. Z toho vyplýva ďalší predpoklad, že činnosť týchto procesorov sa môže rozvíjať a trénovať aj samostatne a najmä v predstihu, ešte dlho pred tým. Dieťa predškolského veku by malo mať podľa možnosti čo najviac skúseností so spracúvaním všetkých uvedených typov informácií, tak, aby bolo schopné pohotovo a efektívne s nimi narábať. Van Kleeckovej model sa potom orientuje na cieľavedomú a systematickú stimuláciu a rozvoj takých poznatkov, vedomostí, skúseností i schopností, ktoré sú v „kompetencii“ uvedených hypotetických procesorov, z čoho odvodzuje štyri základné oblasti – „domény“ stimulácie a rozvoja pregramotných kompetencií.

Doménou kontextového procesora je potom široký okruh poznatkov a skúseností, ktoré dieťaťu poskytujú kontextuálny rámec pre porozumenie a interpretovanie čítaných textov, uvedomenie si súvislostí medzi ich obsahom a okolitým svetom, resp. vlastnou skúsenosťou s poznaním tohto sveta a jeho podobou v jazyku, osobitne v jeho písanej verzii. Autorka sem zaraďuje počnúc poznatkami o svete, aj jazykové kompetencie – znalosť syntaxe písanej reči, gramatiky príbehov a rôznorodých žánrov, chápanie symbolických a metaforických významov, ale aj istých konvenčných kultúrnych pravidiel, či knižných konvencií. Mohli by sme ešte dlho pokračovať vo výpočte všetkého, čo do pôsobnosti kontextového procesora možno zaradiť a v predškolskom veku rozvíjať. Možno však postačí, keď naznačíme akým spôsobom rozvíjať, t.j. predovšetkým v konfrontácii dieťaťa s žánrovo rôznorodou literatúrou, prostredníctvom a pod vedením gramotných dospelých, v rozhovoroch a spoločných úvahách o čítaní a pod.³²

³¹ Pochopiteľne, že tieto sú dostupné len pri hlasnom čítaní, je však známe, že v istej etape – učenia sa čítať sa dieťa bez tohto typu informácií nezaobíde, vyspelý čitateľ už túto informáciu nepotrebuje. Podľa iného, tzv. „duálneho modelu“ (Carr, Pollatsek, 1985) je tento procesor - „fonologická cesta k významu“ - nevyhnutná, ale len dočasne. Neskôr sa už stáva nadbytočnou („parazitickou“). Ak ju čitateľ príliš dlho používa, je to známkou nezrelého čítania.

³² Dá sa teda povedať, že všetko to, o čom sa tu v súvislosti s doménou kontextového procesora uvažuje, reprezentuje do značnej miery najmä sociokultúrnu dimenziu gramotnosti, pri súčasnom dôraze na rozvoj poznávania.

Vedomosti, skúsenosti a schopnosti, ktoré dieťa týmto spôsobom nadobúda, pripravujú dieťa na to, že texty a ich význam treba chápať v súvislostiach a kontexte, inými slovami, že čítať znamená rozmýšľať (usudzovať, dedukovať, generovať, pýtať sa a hľadať odpovede, a pod.) aj o tom, čo je už nad rámec textu, t.j. „čítať medzi riadkami“. Doslovný význam, chápanie pojmov, použitých výrazových prostriedkov a slovných spojení je však pre porozumenie v čítaní rovnako dôležitý, vyžaduje bohatú slovnú zásobu, ktorá je potom v kompetencii **významového procesora**. Rozvíjaním, resp. spôsobmi rozvíjania slovnej zásoby sa asi tiež netreba špeciálne zaoberať, postačí snáď pripomenúť, že s využitím písanej kultúry nemôže byť o potrebné stimuly núdza. Dôležitou súčasťou tejto domény pregramotnosti (okrem poznávania slovných druhov, synonym, antonym a pod.) vo vzťahu k čítaniu je utváranie všeobecného konceptu „slova“ (jeho formálnych vlastností, dĺžka, obtiažnosť, postavenie v texte), a v neposlednom rade aj rozvíjanie špecifického repertoára „knižných výrazov“ (autor, ilustrátor, strana, kapitola, a pod., tzv. „print related vocabulary“)³³.

V tejto chvíli je asi potrebné povedať, že pokiaľ ide o poradie, **resp. prirodzenú vývinovú postupnosť**, v akej sa jednotlivé oblasti pregramotných kompetencií nadobúdajú, spočiatku sú pre dieťa prijateľné a zrozumiteľné poznatky súvisiace s obsahom a významom, keďže forma je zatiaľ abstraktná a nepodstatná. Aktivity smerujúce k rozvoju gramotnosti sa teda majú zameriavať na sprostredkovanie informácií a skúseností, ktoré spadajú do oblasti kontextového a významového procesora, pričom sa pochopiteľne nevyhneme ich vzájomnému prelínaniu. Z viacerých dôvodov (napr. z hľadiska chápania a uvedomovania si rozličnej miery jednoznačnosti a viacznačnosti významov, v závislosti od kontextu do ktorého sú zasadené, z hľadiska formovania citu pre jazykovú mnohoznačnosť, ako mimoriadne dôležitej súčasti komunikačných a čitateľských kompetencií a pod.), sú však práve tieto súvislosti a prieniky podstatné.

Pokiaľ ide o **doménu fonologického procesora**, v pôsobnosti ktorého sú fonologické schopnosti a fonologické vedomie, potrebu a nevyhnutnosť priestoru k ich formovaniu v predškolskom veku snáď netreba špecificky obhajovať a argumentovať. Významným príspevkom k rozvoju fonologického uvedomovania sú všetky aktivity, ktoré upriamujú detskú pozornosť na zvukovú rovinu jazyka, okrem bežnej komunikácie najmä básničky a rytmické rečňovanky, či spievanky. Priebeh procesu fonemického uvedomovania, ktorý sa završuje schopnosťou identifikácie hlások, nevyhnutnej pre poznávanie písmen, sa prostredníctvom takýchto jazykových hier prirodzene stimuluje a uľahčuje. Napriek tomu nezaškodí siahnuť aj po menej prirodzených, resp. systematických a cieľavedomejších programoch rozvoja fonologických schopností³⁴.

K **ortografickému procesoru** opäť v krátkosti len toľko, že zďaleka nejde len o poznávanie písmen, či iných detailov, ktoré by ich neskoršie rozlišovanie mali uľahčiť (aj keď práve to sa často spontánne pri vhodnej stimulácii odohráva), ale skôr o formovanie širšieho „konceptu tlače“ (Clay, 1993), (pozri kap. 1.3, str.9), zahrňujúceho predstavy a znalosti tzv. konvencií tlače, počnúc orientáciou v knihe a texte, smerovou orientáciou, cez koncept slova, až po

³³ Tu by napr. bolo možné hovoriť o prienikoch s lingvistickou dimenziou – rozvíjaním slovnej zásoby a poznávaním jazyka.

³⁴ V našich podmienkach sú z tohto hľadiska použiteľné viaceré, napr. Tréning fonemického uvedomovania podľa D. B. Efkonina, autoriek M. Mikulajovej a O. Dujčíkovej (2001), alebo už spomínaná Rébusová čítanka (O. Zápotočnej a Š.Kožíkovej), ktorá uvádza dieťa do zvukovej – fonologickej štruktúry hovorenej slova prostredníctvom jemu blízkych významových celkov

chápanie významu a funkcie rozličných znakov a súčastí grafického aparátu knižných publikácií vrátane ilustrácií, v spojitosti s obsahom³⁵.

Pokiaľ ide o prienik medzi doménou ortografického a fonologického procesora, resp. o prepojenie a integráciu ich činnosti, v zásade by malo platiť, že systematický a cieľavedomý explicitný nácvik konvenčných pravidiel alfabetického kódu písanej reči je na mieste až potom, keď má dieťa dostatočné množstvo skúseností a poznatkov v rámci všetkých uvedených oblastí a keď sa práve v dôsledku a prostredníctvom nich začína o formu zaujímať. Keď si začína všímať a objavovať vzťah medzi grafickou podobou textu a fonologickou štruktúrou jazyka. Napriek tomu nezaškodí, ak mu ešte pred tým tento vzťah a súvislosti podsúvame, prostredníctvom činností, v ktorých tento vzťah vyniká. Za týmto účelom sa používajú také aktivity ako napr. ukazovanie prstom pri čítaní, hlasné diktovanie pri písaní, alebo známa metóda „lona“ (keď dieťa sediac na kolenách čítajúcej matky, má možnosť sledovať text na stránkach knihy), alebo jej skupinová obdoba „metóda veľkých kníh“ (určená pre materské školy).

Prirodzená vývinová sekvencia toho, ako si dieťa postupne buduje systém pregramotných poznatkov, skúseností a vedomostí (znázornená na *obr. č. 5, str. 45*) postupuje od skúseností s obsahom a významom prostredníctvom a za pomoci dospelých. Popri tom si dieťa postupne všíma, objavuje a začína chápať súvislosti a vzťahy medzi obsahom a formou. Až v tejto fáze je vhodné začať s explicitným nácvikom formy, tak ako to poznáme z prvého ročníka ZŠ. Predošlé skúsenosti tu však zohrávajú významnú úlohu, napomáhajú proces integrácie formy a obsahu, na ktorý sa sústreďuje čoraz viac pozornosti, až sa napokon stane opäť prvoradým. Tento krát však už na vyššej úrovni, pri samostatnom čítaní s porozumením. Netreba pripomínať, že aj v tejto etape sa výdatne zúčujú poznatky a skúsenosti s obsahom a významom, ktoré má dieťa už k dispozícii, pričom by však nemalo chýbať strategické usmerňovanie zo strany dospelých.

Možno treba zopakovať, že Van Kleeckovej model vývinu pregramotnosti, ktorý sme tu v krátkosti opísali, nie je len čistou teóriou, resp. že táto teória bola predmetom rozsiahlych empirických výskumov, ktoré ukázali, že opísaná vývinová sekvencia zďaleka nie je len hypotézou, ale viac-menej dobre dokumentovanou skutočnosťou (Van Kleeck, 1995, 1998). Podrobnejšie skúmanie tejto sekvencie vykazuje napokon vysokú mieru zhody s tou, ktorú opisujú psychogenetické koncepcie vývinu písanej reči (*spomínané v kap. 2.2.1.1., str.25*).

Praktická aplikácia tohto modelu vyžaduje predovšetkým premyslené modelovanie cielených vzdelávacích aktivít, zameraných na jednotlivé oblasti vývinu gramotnosti, alebo ich vzájomné prieniky. Postačujúcou však môže byť už aj dôslednejšia teoretická reflexia tých činností, ktoré sa v predškolskom vzdelávaní bežne uplatňujú, a ktoré sa cez optiku tohto modelu dajú k rozvoju gramotnosti cieľavedomejšie a explicitnejšie nasmerovať.

K implementácii tohto modelu do predškolského kurikula pre oblasť rozvíjania jazykovej a literárnej gramotnosti sa ešte vrátíme v rámci nasledujúcich kapitol (*v kap. 3.1.2.1, str.50*), v ktorých sa pokúsime túto poslednú – **edukačnú dimenziu gramotnosti** – ďalej rozvíjať, resp. analyzovať z viacerých uhlov pohľadu. Najprv sa pokúsime ukázať, akými krokmi možno pri koncipovaní obsahu a procesu edukácie v rozvíjaní jazykovej gramotnosti

³⁵ K fonologickému a ortografickému procesoru už len toľko, že aj keď ide o špecifické oblasti lingvistickej dimenzie gramotnosti a poznávania jazyka, do značnej miery závisia od percpčených procesov, zrakovej a sluchovej diskriminácie, spomínaných v rámci somatickej dimenzie.

postupovať (3). V posledných dvoch kapitolách sa potom venujeme tomu, v akom zmysle sa táto edukácia donedávana realizovala v našom predškolskom vzdelávaní (4) a čo nového priniesla reformovaná koncepcia predškolského kurikula v podobe súčasného Štátneho vzdelávacieho programu (5).

Otázky a úlohy

1. Pokúste sa navrhnúť vzdelávacie aktivity, v ktorých dieťa získava skúsenosť s jednotlivými funkciami písanej reči (pozri 2.1.1). Pamätajte na výber vhodných kníh.
2. Skúste si predstaviť a opísať, ako by mal postupovať učiteľ v prípade, že by sa snažil modelovať prirodzené podmienky osvojovania si jazyka pri vyučovaní písania a čítania (pozri 2.2.1). Môžete sa inšpirovať podmienkami učenia podľa K. Goodmana (obr. 3).
3. Položte si otázku, prečo sú pre Vás niektoré texty ťažké, čo je najčastejšou príčinou neporozumenia v čítaní.
4. Pokúste sa vo svojom okolí získať písomný produkt predškolského dieťaťa a sledujte, ako môže vyzeráť tzv. *predkonvenčné písanie*. V prípade dvoch rôzne starých detí môže byť zaujímavé aj ich porovnanie.
5. Predstavte si, že by ste v materskej škole chceli vytvoriť prostredie (kútik), ktoré by bolo z hľadiska gramotnosti čo najviac stimulujúce (tzv. *centrum gramotnosti*). Čo by tam všetko malo byť?
6. Vyberte si nejaký Váš obľúbený text z detstva vhodný pre dieťa predškolského veku (rozprávka, príbeh, básnička, bájka, detská obrázková encyklopédia a pod.). Naplánujte si priebeh „*hlasného čítania*“ – ako bude prebiehať rozhovor, ktorý počas čítania s dieťaťom povediete (aké otázky mu položíte, čo mu o prečítanom texte porozprávate a pod.). Zopakujte podobnú aktivitu so skupinou detí.
7. Postupujte podobne ako v predošlej úlohe, pokúste sa však zamerať na emocionálnu stránku situácie, t.j. navodiť pozitívne emócie a zážitky rôzneho druhu (humor, radosť, zábavu, strach a pod.).
8. Vytvorte si zoznam detských kníh, na ktoré si z detstva pamätáte a chceli by ste ich svojim žiakom (v MŠ) určite prečítať. Porozmýšľajte nad dôvodmi Vášho výberu.

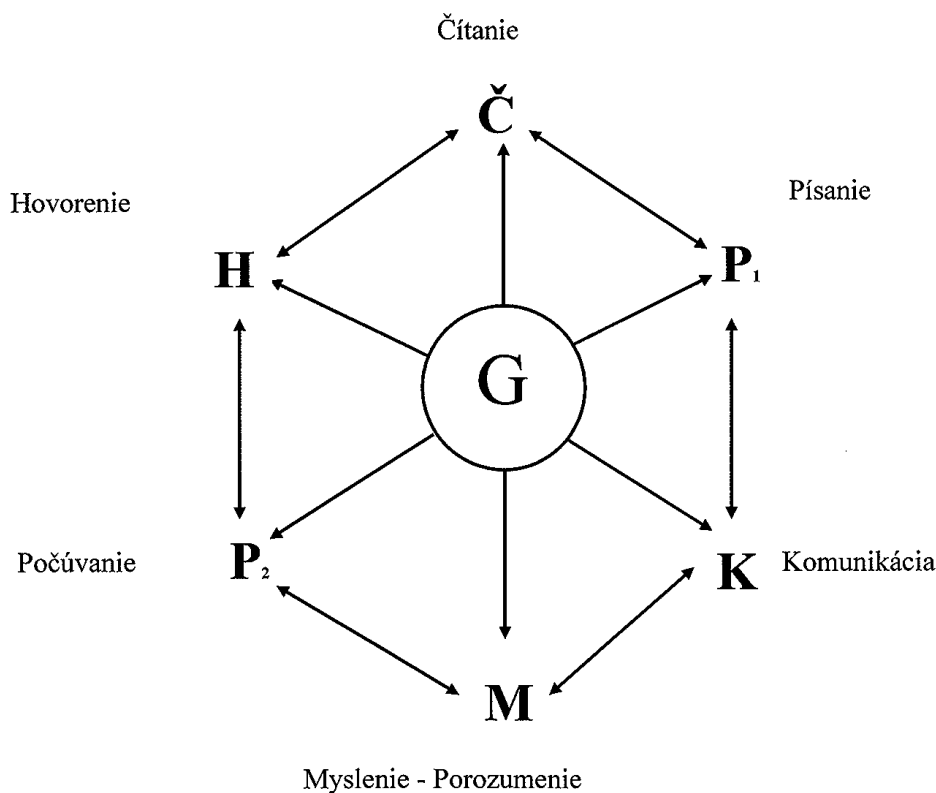
Prílohy

Obr. č. 1: Jazykové zložky – „mody“ používania jazyka¹

	Hovorená reč	Písaná reč
Expresívne	HOVORENIE	PÍSANIE
Receptívne	POČÚVANIE	ČÍTANIE

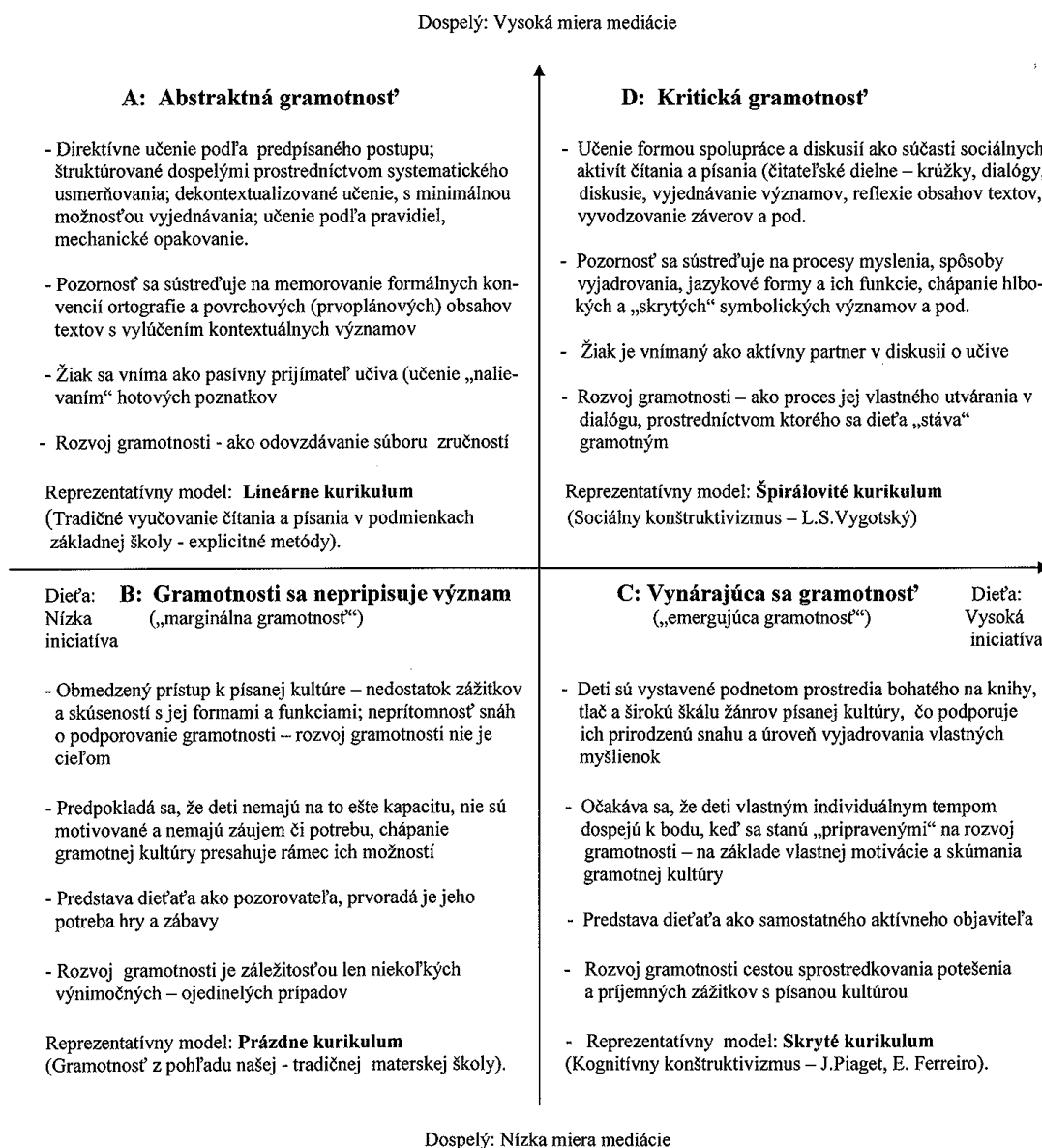
¹ Podľa Hoskisson, Tompkins, 1987

Obr. č. 2: Gramotnosť – komplex jazykových kompetencií¹



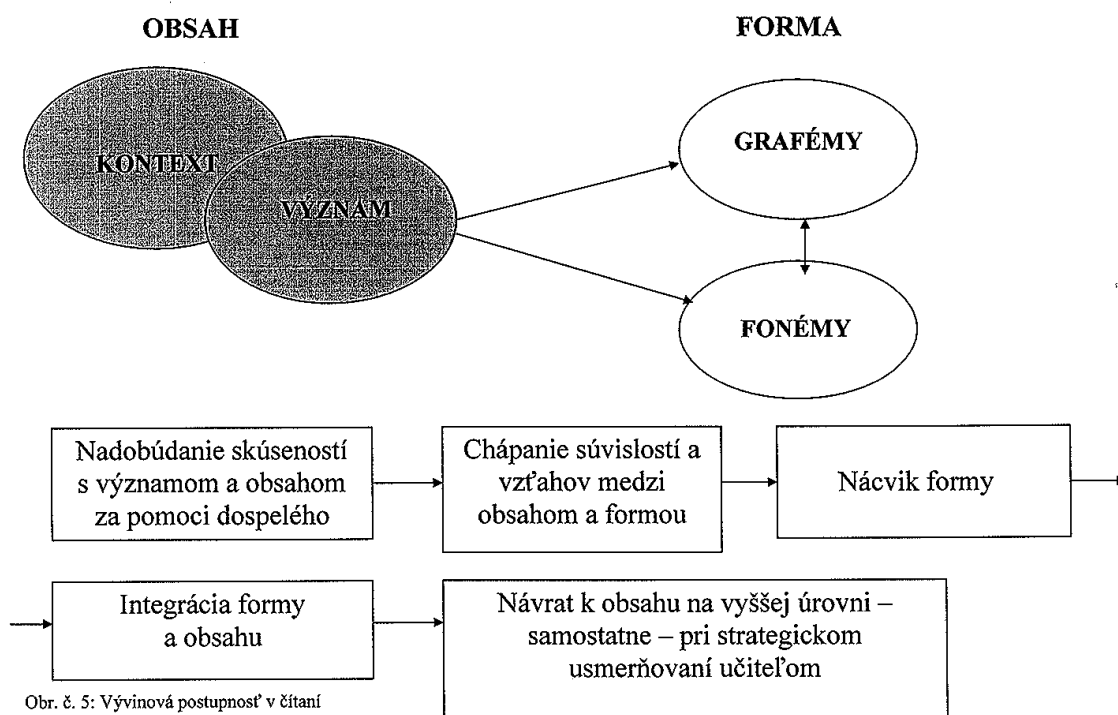
¹ Pojmová mapa gramotnosti (G) ako komplexu jazykových kompetencií: znázorňuje všetky jazykové kompetencie, ktoré sú súčasťou gramotnosti, okrem čítania (Č), písania (P₁), počúvania (P₂) a hovorenia, je každý „gramotný“ akt sprevádzaný procesmi myslenia – chápania a porozumenia (M) ako súčasťou komunikácie (K). Šípky v oboch smeroch naznačujú, že tieto zložky gramotnosti sú vzájomne prepojené, resp. dajú sa chápať len ako súčasť celku, žiadna jednotlivá zložka nie je tou istou, ak je z tohto komplexu izolovaná. Pri rozvíjaní gramotnosti teda záleží na tom, aby edukačné aktivity zamerané na ktorúkoľvek zložku boli vždy sprevádzané aktívnou účasťou ostatných. Ak sa napr. písanie precvičuje len ako izolovaná „grafomotorická“ činnosť, bez prítomnosti porozumenia obsahu písaného, prípadne písanie je len samoúčelné, nie je nikomu adresované, nie je skutočným písaním. Dlhodobý izolovaný nácvik ktorejkoľvek zložky gramotnosti vedie potom k jej mechanickému uplatňovaniu (čítaniu bez porozumenia, ťažkostiam s písomným vyjadrovaním myšlienok a pod.) a naopak. Rozvoj jednotlivých zložiek gramotnosti v takomto komplexnom prepojení (napr. najprv čítame, potom sa o tom rozprávame, navzájom sa počúvame, čo si kto myslí o tom, čo sme čítali, neskôr na tú istú tému píšeme, vzájomne si to čítame, atď.) upevňuje zmysluplné a funkčné uplatňovanie gramotnosti.

Obr. č 4: Prístupy k rozvíjaniu gramotnosti v predškolskom a mladšom školskom veku v závislosti od miery aktivity dospelého (mediácie) a dieťaťa (iniciatívy)¹



¹ Podľa Reed, Webster, Beveridge, 1995.

Obr. č. 5: Van Kleeckovej model domén vývinu pregramotnosti



Obr. č. 5: Vývinová postupnosť v čítaní (podľa VanKleeck,1995)

3 VÝCHODISKÁ A KOMPONENTY KURIKULA PRE OBLASŤ ROZVÍJANIA GRAMOTNOSTI

Ako to vyplýva z predchádzajúcich kapitol textu, na pôde teórie gramotnosti sa odohrával a stále prebieha bohato štruktúrovaný diskurz, ktorého hlavné otázky sa týkajú toho, ako je najlepšie možné zadefinovať pojem gramotnosť, akých oblastí ľudského poznania sa týka, prípadne netýka, akú úlohu zohráva gramotnosť vo vývine jedinca (nech už máme na mysli jeho kognitívny, emocionálny, psychomotorický, či sociálny alebo kultúrny vývin), ako súvisí s každodennými skúsenosťami jedinca, či so školskou úspešnosťou žiaka, atď.

Štúdium týchto otázok môže zostať predmetom intelektuálneho záujmu bez toho, aby sa toto poznanie premietalo do oblasti vzdelávania v podobe priamych presahov a dôsledkov. Napokon, prioritným zmyslom vedeckého diskurzu nie je prinášať poznatky využiteľné v praxi, ale budovať koherentný systém poznania. V učiteľskej profesii sú však tieto poznatky dôležitou oporou pre formovanie reflektívneho myslenia učiteľa. Abstrahovanie procesov a javov, ktoré prebiehajú v ľudskej spoločnosti do podoby teoretického poznania totiž vymaňuje poznanie učiteľa z kontextu každodenných aktivít a umožňuje mu uvažovať o nich nezávisle na praktickej činnosti a hodnotiť ich s oporou o odborné argumenty. Teoretické poznanie dáva učiteľovi predovšetkým nadhľad a širšie možnosti pri plánovaní výučby, ktoré súvisia s tým, že si dokáže uvedomiť, čo rozvíja u žiaka, akým spôsobom je možné konkrétnu oblasť najoptimálnejšie rozvíjať a prečo a ako súvisí rozvíjaná oblasť s inými oblasťami poznania žiaka (či už osvojeného alebo len v budúcnosti osvojovaného).

Dôležitosť teoretického odstupu od obsahových oblastí vzdelávania a ich tematických prvkov i metód ich rozvíjania sa stáva zrejmom hlavne v poslednom období, keď bol na národnej úrovni prijatý model dvojúrovňového kurikula. Po dlhom období dominancie centrálne vytváraného kurikula, ktoré od učiteliek v materských školách v oblasti plánovania vyžadovalo nanajvýš to, aby predpísané špecifické ciele v konkrétnej obsahovej oblasti vzdelávania (tzv. zložky) dokázali primerane zladit' s úlohami pre konkrétnu vekovú skupinu, stojí pred materskými školami výzva vytvárať, s oporou o všeobecne postavené cieľové požiadavky predprimárneho vzdelávania, školské vzdelávacie programy (ďalej len ŠkVP). Kvalitná teoretické vzdelávanie učiteliek MŠ alebo študentov predškolskej pedagogiky môže pri ich tvorbe znamenať veľa. Je totiž rozdiel medzi mechanickým rozčlenením cieľových kategórií predprimárneho vzdelávania do jednotlivých vekových skupín a premyslenou tvorbou vzdelávacieho projektu, ktorý sa podriadi konkrétnym cielene zvoleným prioritám materskej školy s využitím postupov pri plánovaní, ktoré ich najlepšie umožnia dosiahnuť.

Ten prvý krok v príprave na tvorbu ŠkVP však nespočíva v kumulovaní deklaratívneho teoretického poznania u učiteliek alebo študentov predškolskej pedagogiky, ale v uvedomení si povahy majoritného odborného profesijného diskurzu, ktorý sa vyformoval v komunite učiteliek v materských školách. Základom tohto profesijného diskurzu sú predstavy učiteliek o podobách, ako je možné trendy v oblasti rozvíjania jazykovej a literárnej gramotnosti aplikovať do každodennej pedagogickej praxe. Ako ukážeme v texte, koncepcia rozvíjania jazykových schopností detí, príprava detí na výučbu čítania a písania v materskej škole, ktorá dominovala v našom školstve asi 50 rokov, sa podpísala pod formovanie presvedčení učiteliek v materských školách v tejto oblasti a doposiaľ v skrytej podobe ovplyvňuje uvažovanie učiteliek i tvorcov štátneho vzdelávacieho programu o tom, ktorým oblastiam je potrebné v rámci rozvíjania gramotnosti venovať priestor. Zmenilo sa terminologické uchopenie javov, ale ich podstata sa viac-menej zachovala.

A toto je dôležitý moment, s ktorým je potrebné počítať pri tvorbe kurikula pre materské školy. Majoritný diskurz napriek snahám o reformu nedokázal prekročiť staré tendencie, preto je o to viac potrebné, aby materské školy dokázali prekročiť obmedzenia týchto tendencií a hľadali možnosti plánovania oblastí gramotnosti do podoby, ktorá sa viac ako na formu (doterajší dôraz), zameriava na funkčné využívanie písanej a hovorenej podoby jazyka v spoločnosti ako špecifického kultúrneho nástroja, ktorý pôsobí ako sprostredkujúci prvok individuálno-kognitívneho, sociálneho i kultúrneho vývinu jedinca.

Ak sa na problém rozvíjania gramotnosti v materskej škole pozrieme z tohto uhlu pohľadu, stáva sa potrebným explicitne vidieť a uvedomiť si základné oblasti, v akých sa predškolská výchova vo svojej doterajšej histórii angažovala a aké predstavy jej obsahové aj procesuálne stvárnenie vyformovalo v odbornom profesijnom diskurze učiteliek v materských školách. Ide totiž o oblasti, ktoré nemožno chápať ako objektívne existujúce kategórie rozvíjania gramotnosti, ale ako cieľ a prostriedok rozvíjania dieťaťa, ktorý sa mení spolu s tým, ako sa mení predstava o funkcii materskej školy v rozvíjaní gramotnosti dieťaťa.

3.1 Kurikulum – vymedzenie pojmu

Termín kurikulum sa v poslednom období čoraz častejšie skloňuje v súvislosti s reformou vzdelávania na Slovensku. A hoci je tento pojem v pedagogike všeobecne používaný (od označenia používaného vo vzťahu k súboru výučbových predmetov, ktoré sa vyučujú v konkrétnej vzdelávacej inštitúcii, programu/projektu výučby, pomenovania každého učenia, plánovaného aj neplánovaného, ktoré prebieha v škole až po široko chápaný výber z kultúry spoločnosti, ktorý sa deje v procese kultúrnej analýzy, pozri Průcha, 1997), jeho vymedzenie je pomerne široké a nejednotné. Preto pod termínom kurikulum budeme na základe definície UNESCO (Seguin, 1991, s. 9) chápať **vzdelávací projekt, ktorý vymedzuje:**

„1. zámery, ciele a konkrétne úlohy vzdelávacieho pôsobenia,

2. metódy, prostriedky a aktivity k dosiahnutiu týchto cieľov,

3. postupy a nástroje požadované k hodnoteniu efektivity vzdelávacieho pôsobenia.“

V súčasnej dobe sa termín kurikulum u nás používa hlavne vo význame vzdelávacieho projektu, ktorý buď na národnej alebo školskej úrovni určuje základné ciele a obsahy vzdelávania, ako aj vo vzťahu ku kompetenciám, ktoré učiteľ potrebuje mať vybudované na to, aby dokázal kvalifikovane plánovať výučbový proces (či už na úrovni tvorby školských kurikulumných dokumentov alebo konkrétnejšieho plánovania výučby pre konkrétne výučbové jednotky). K tomu potrebuje zosúladiť viaceré profesijné schopnosti a znalosti (Janík, 2005).

Vo všeobecnejšej rovine ide o **teoretické znalosti odboru**. Učiteľ musí mať dobrý prehľad v teoretickom diskurze a to nielen v zmysle faktických znalostí, ale aj znalostí procedurálnych, ktoré umožňujú vidieť vzťah medzi poznaním a podobou, akou toto poznanie súvisí s ľudskými aktivitami, prípadne riešením problémových situácií. Mal by dokázať reagovať na otázky ako: *Čo je to gramotnosť? Akých oblastí ľudského poznania, schopností a skúseností sa týka? Prečo existujú rôzne vymedzenia (poňatia gramotnosti)? S čím súvisia a ako ovplyvňujú cieľové kategórie vzdelávania?* Tieto znalosti sú základnou oporou pre schopnosť učiteľa uvažovať o možnostiach vzdelávania s odstupom, ktorý je podmienkou

reflektívneho myslenia a vidieť za obsahom a formami vzdelávania v danej oblasti špecifické motívy a akcenty úzko súvisiace s konkrétnym teoretickým prúdom. Tým sa redukuje tendencia učiteľov uvažovať o všeobecnejšie rozšírených kategóriách vzdelávania ako o objektívne existujúcich kategóriách a naopak podporuje sa tendencia vidieť oblasti vzdelávania v súvislostiach a vo väzbe na kľúčové témy, ktoré sú v centre pozornosti konkrétnych teoretických prúdov.

V konkrétnejšej rovine ide o **znalosť učiva** a **znalosť vývinových špecifik a potrieb dieťaťa**. V súvislosti so *znalosťou učiva* ide o špecifickejšie znalosti, ktoré umožňujú konkrétnu oblasť vzdelávania rozložiť na jej integrálne zložky a uvažovať o nich v súvislostiach, ktoré sú relevantné vo vzťahu k vednému odboru, ktorý ich vyprodukoval. *Znalosť vývinových špecifik a potrieb dieťaťa* zase umožní voliť obsah vzdelávania primerane vývinovým osobitostiam dieťaťa a opierať sa vo výučbe o už osvojené poznanie a z motivačného hľadiska využívať jeho záujem a aktuálne skúsenosti.

3.1.1 Teoretické znalosti v oblasti jazykovej a literárnej gramotnosti

Táto oblasť poznania rieši problém vymedzenia toho, ako spoločnosť chápe, čo je gramotnosť, s akými oblasťami spoločenského i súkromného života jedinca súvisí, ako ich rôzne podoby vymedzenia gramotnosti ovplyvňujú, s akými vedomosťami, schopnosťami a skúsenosťami jedinca súvisí. Definovanie gramotnosti nemusí byť len nejakou teoretickou konštrukciou, ale prostredníctvom toho, ako sa gramotnosť vymedzuje, môže poskytovať aj základy pre porozumenie toho, kto bude považovaný za gramotného jedinca a aké znalosti, schopnosti, či skúsenosti jedinca ju budú indikovať. Bohatosť tohto diskurzu môžeme vidieť v snahe o čo najvýstižnejšie pojmové uchopenie a vymedzenie fenoménu gramotnosti, ktorý prebieha na pozadí úsilia vymedziť a zdôvodniť prívlastky gramotnosti. Hoci sa na prvý pohľad môže zdať, že v prípade hľadania vhodných prívlastkov gramotnosti ide hlavne o problém vhodného terminologického uchopenia gramotnosti, ktorý má čisto akademický charakter, treba si uvedomiť, že podnety pre takúto diskusiu pochádzajú z identifikovania problémov, ktoré to-ktoré už existujúce vymedzenie gramotnosti so sebou prináša napríklad aj do oblasti vzdelávania.

Toto prepojenie s oblasťou vzdelávania môžeme vidieť najpriamejšie v tom, keď spôsob, akým je gramotnosť vo všeobecnosti chápaná ovplyvňuje, ako bude vo vzdelávacom procese chápaný aj gramotný jedinec; aké vedomosti, schopnosti a skúsenosti sa budú na základe toho u neho cielene rozvíjať a aké nie a aká dôležitosť sa im bude pripisovať.

3.1.1.1 Ponímanie gramotnosti ako problém vymedzenia gramotnosti

Ak fenomén gramotnosti budeme chápať len ako psycholingvistickú schopnosť, ktorá sa bude podieľať na *kódovaní a dekódovaní textu*, budeme sa pohybovať v oblasti gramotnosti chápanej ako **bázová gramotnosť** (Gavora, 2003). V jadre rozvíjania gramotnosti jedinca bude snaha o rozvíjanie tejto psycholingvistickej schopnosti, či už v podobe predprípravných aktivít alebo v podobe samotného nácviku dekódovania a kódovania písanej reči. Problematika obsahovej analýzy písanej reči ustupuje v tomto prístupe do úzadia v prospech

nácviku techniky čítania a písania a v neskorších fázach sa považuje za viac-menej prirodzený následok osvojenia si techniky čítania a písania.

Iným prístupom bude chápanie **gramotnosti založenej na spracovávaní textových informácií**, kde čitateľ prestáva byť pasívnym prijímateľom informácií obsiahnutých v texte a stáva sa ich aktívnym spracovateľom (Gavora, 2003). Zaujímavé budú preto doterajšie vedomosti recipienta textu a procesy, ktoré sa podieľajú na prepájaní doterajšieho poznania recipienta s informáciami obsiahnutými v texte a čiastkové dedukcie a závery, ktoré na základe nich recipient vyvodzuje (Gavora, 1992). Takýto prístup vymedzenia gramotnosti sa bude zameriavať na rozvíjanie rôznych aspektov a úrovní porozumenia textu a osvojovaní stratégií narábania s informáciami v texte (napr. odlíšenie hlavných informácií od okrajových, vyselektovanie hlavnej myšlienky textu, apod.). V úzkom prepojení na takto vymedzenú gramotnosť je koncept **funkčnej gramotnosti**, ktorá sa špecificky zameriava na schopnosť uplatňovať postupy spracovávaní textových informácií v praktickej a spoločensky relevantnej podobe (Rabušicová, 2002), ako je napríklad používanie návodov priložených k výrobkom, úradných formulárov, orientácia v priestore na základe mapy, či textových označení v teréne apod. Funkčná gramotnosť sa svojím vymedzením presúva zo školského prostredia do prostredia každodenného života a rieši, ako sa osvojené postupy práce s textovými informáciami podieľajú na riešení každodenných problémových situácií.

V poslednom období sa v našich podmienkach čoraz častejšie hovorí o koncepte **kultúrnej gramotnosti**. Kým predchádzajúce koncepty gramotnosti sa zameriavali na procesy podieľajúce sa na chápaní čítania a písania ako psycho-sociálneho javu, koncept kultúrnej gramotnosti toto ponímanie rozširuje o *sociokultúrnu situovanosť gramotnosti*. Rozvíjanie gramotnosti človeka podľa tohto prístupu sa neodohráva v kultúrnom vákuu a preto ho nie je možné oddeliť od kultúry ľudského spoločenstva, ktorého členom sa jedinec stáva. Objektom gramotnosti preto nie sú izolované texty „zaznamenávajúce správy o svete, ale objekty gramotnosti ako významy v podobe siete textov, ktoré sa produkujú a reprodukovujú v sociálnej interakcii, v sociálnom živote a sociálnej participácii... Byť gramotný znamená rozumieť tejto sieti, teda tomu, ako funguje v sociálnych vzťahoch, ako funguje v štruktúre kultúrnej existencie spoločnosti, aký význam má pre ňu i pre samotný subjekt“ (Pupala, Zápotočná, 2001, s. 268). Proces čítania a písania v tomto ponímaní prekračuje limity individuálno-kognitívneho aktu a ukotvuje sa do socio-kultúrneho kontextu, v ktorom sa proces čítania a písania rozvíja sociálnou praxou. Realizuje a kultivuje sa v situáciách čítania rôznorodých textov, diskutovaním o nich a získavaním rôznych uhlov pohľadov na ne (Zápotočná, 2004).

Kým koncept kultúrnej gramotnosti sa spája skôr s adaptáciou jedinca na kultúrny priestor (ako uvádzajú Pupala a Zápotočná, 2001, v ponímaní konceptu kultúrnej gramotnosti ide skôr o čítanie v zmysle „world reading“ - čítanie sveta ako o „word reading“ - čítanie slov), koncept **lingvistickej gramotnosti** sa navracia k jazykovej povahe gramotnosti (Ravid, Tolchinsky, 2002). Byť lingvisticky gramotný znamená *vedieť používať jazyk v širokej palete jeho dimenzií, v oboch jeho modalitách, v celej šírke registrov a žánrov, v závislosti na situačnom kontexte a komunikačnom zámere a mať vedomú kontrolu nad používaním jazyka* (Pupala, Zápotočná, 2003).

Už z týchto vymedzení gramotnosti je zrejmé, že existujú viaceré cesty, ako vymedziť profil gramotného jedinca. Na základe týchto prístupov je možné zacieliť základnú orientáciu vzdelávacieho programu na rôzne aspekty rozvíjania gramotnosti. A to na základe toho, aké kompetencie, vedomosti alebo skúsenosti budú identifikované ako základná opora pre formovanie gramotného jedinca.

V prípade **bázovej gramotnosti** sa záujem upriamuje na neuropsychologické procesy zabezpečujúce proces dekódovania a kódovania písanej reči. Preto *gramotným bude ten jedinec, ktorý dokáže plynulo, formálne správne a primerane rýchlo dekódovať písaný záznam a bude schopný elementárneho porozumenia textu, ktoré sa pohybuje na úrovni identifikácie významov priamo obsiahnutých v texte*. Preto aj vzdelávací program vypracovaný na základe chápania gramotnosti ako bazálnej gramotnosti, sa bude zameriavať na sprostredkovanie a tréning týchto elementov čítania a písania. Vzdelávací program postavený na báze **gramotnosti ako spracovávaní informácií** obsiahnutých v texte sa zas bude sústrediť na *sprostredkovanie stratégií identifikácie rôznych typov informácií obsiahnutých v texte a na ich hodnotenie z hľadiska doterajších skúseností recipienta textu*. Koncept **funkčnej gramotnosti** zas zameria pozornosť na *prezentáciu základných foriem textov, ktoré sa vyskytujú v bežnom živote jedinca a bude ho oboznamovať, ako sa zorientovať v ich obsahu a ako ich použiť na riešenie každodenných problémových situácií*. Model **kultúrnej gramotnosti** bude podnecovať *poznávanie základných oblastí ľudského poznania, ktoré by si mal kultúrne kompetentný jedinec osvojiť tak, aby rozumel sociálnym situáciám a vedel sa v nich kompetentne pohybovať*. Model **lingvistickej gramotnosti** zas podnieti *sprostredkovávanie skúseností s čo najbohatšou paletou foriem a podôb používania jazyka tak, aby sa jedinec oboznámil so žánrami a registrami používania jazyka a vedel vedome kontrolovať výber komunikačných prostriedkov*.

Rôzne aspekty pohľadu na vymedzenie gramotnosti sú zároveň aj pripomienkou, že **gramotnosť nie je jasne a definitívne definovateľný fenomén**, ale je množinou schopností, vedomostí a skúseností jedinca, pri vymedzení ktorých môžeme vziať do úvahy viaceré oblasti privátneho i spoločenského života jedinca. Ukazuje tiež to, že problém vymedzenia gramotnosti je sociálne a kultúrne situovaný a jeho dominujúca podoba v súčasnom diskurze je výsledkom reakcie na doterajšie existujúce vymedzenia gramotnosti, ako aj na schopnosť jedinca prostredníctvom nadobudnutých schopností, vedomostí a skúseností (ktoré sa rozvíjali na podnet niektorého z vymedzení gramotnosti) reagovať na aktuálne spoločenské a vzdelávacie potreby jedinca. Preto aj štúdium tejto diskusie a argumentov, s ktorými zástancovia jednotlivých prístupov operujú, ozrejmuje práve túto sociálnu a kultúrnu situovanosť snáh o vymedzenie gramotnosti a ukazuje, aké aspekty gramotnosti je možné pod jej rozvíjaním zastrešiť a k akým následkom môže potenciálne viesť sústredenie sa na niektorý z týchto aspektov.

3.1.2 Znalosť učiva a znalosť vývinových špecifik a potrieb dieťaťa

Pri tvorbe kurikula *znalosť učiva a znalosť vývinových špecifik a potrieb dieťaťa* pôsobia v jednote. Učiteľ totiž musí súčasne uvažovať o systéme poznania, ktoré bude sprostredkovať v pedagogicky najúčinnějších formách tak, aby boli primerané schopnostiam žiaka (Shulman podľa Janík, 2005).

3.1.2.1 Príklad analýzy cieľových oblastí rozvíjania gramotnosti a ich vývinových súvislostí

Podstatným aspektom kurikula zameraného na rozvíjanie gramotnosti je definovanie cieľových oblastí gramotnosti, ktoré sa prostredníctvom vzdelávacieho programu budú rozvíjať. Jedným z modelov, ktorý definuje cieľové oblasti rozvíjania pregramotnosti (so

zameraním na čítanie a písanie, t.j. tzv. predčitateľskej gramotnosti) je model, ktorý na základe pôvodnej práce M. Adamsovej (1995) rozpracovala Anne van Kleecková (1998). Tento model bol podrobne objasnený v predchádzajúcom texte (v *kap. 2.6.1, str.36*) a jeho komplexnejšie rozpracovanie do podoby vzdelávacieho programu spolu s návrhmi didaktických aktivít je možné nájsť aj v publikácii od Z. Petrovej a M. Valáškovvej (2007). Pripomeňme si len, že **podľa tohto modelu narábanie s textom musí sledovať a integrovať rôzne typy informácií súčasne a to sa deje zapojením štyroch samostatných oblastí skúseností, poznania a kompetencií jedinca, tzv. „procesorov“**. Prvé dve oblasti, oblasť *kontextového a významového procesora*, sú zodpovedné za identifikáciu významových charakteristík textu. Tá spočíva jednak v identifikácii významov jednotlivých slov použitých v texte (môže ísť o všeobecnú slovnú zásobu dieťaťa, ale aj tzv. metalingvistickú slovnú zásobu týkajúcu sa písania a písanej kultúry) a súčasne v hľadaní súvislostí medzi významom slov a textu samotného s predchádzajúcimi skúsenosťami a poznaním jedinca (ktoré pokrýva všeobecné poznanie dieťaťa o svete, znalosť jazykových prostriedkov, ktoré komunikáciu umožňujú, schopnosť prerozprávať príbeh, zdôvodňovať i rozumieť povahe príbehu ako autonómnej, fiktívnej realite). Druhé dve oblasti, oblasť *fonologického a ortografického procesora*, sa podieľajú na rozpoznávaní a spracúvaní formálnych charakteristík textu a reči. To sa deje tým, že jedinec dokáže identifikovať tak grafické charakteristiky textu (poznávanie písmen a konceptu tlače), ako aj jednotky zvukovej štruktúry reči, ktoré majú vzťah k písanej reči (vnímanie formy slova a schopnosť jeho vedomej analýzy). Analýza cieľových oblastí predčitateľskej gramotnosti potom pokračuje vymedzením jednotlivých znalostí, schopností a skúseností, ktoré dieťa získava na to, aby sa z neho postupne stal čitateľsky gramotný jedinec (konkrétnejšie pozri Petrová, Valášková, 2007).

Anne van Kleecková (1998) však ďalej uvažuje aj o tom, *ako sa jednotlivé schopnosti, skúsenosti a poznatky, ktoré spracúvajú jednotlivé procesory, vyvíjajú vo vzájomnom vzťahu a ako a kedy ich možno cielene rozvíjať*. Na základe toho uvažuje o dvoch etapách vývinu pregramotnosti dieťaťa v predškolskom veku. V prvej etape zdôrazňuje **významové aspekty textu** a v druhej etape akcentuje **vytváranie vzťahu medzi formálnymi prvkami textu a písanej kultúry a významom textu**. Vychádza pri tom z predpokladu, že v počiatočnom období sú význam a forma rovnako dôležité. Preto je treba najprv začať poznávaním významu textu, potom pristúpiť k poznávaniu jej formálnych prvkov, následne prejsť k prepájaniu formy a významu. Neskôr, v období formálnej výučby čítania a písania, kedy už dieťa dokáže dekódovať text, treba prejsť plynule späť k porozumeniu významu textu, ktoré je v tejto fáze možné rozvíjať na vyššej úrovni (*pozri obr. č. 5, str. 44*).

Prvé obdobie, *obdobie kontaktovania dieťaťa s písanou rečou s dôrazom na význam písanej reči*, môže trvať do veku 3-4 rokov života dieťaťa. **V tomto období je základným cieľom, aby si bolo dieťa vedomé, že písaná reč a texty sú zmysluplné a majú praktické uplatnenie**. Dieťa poznáva, že ilustrácie v knihách sa vzťahujú k významu textu, je ich možné pomenovať, opísať ich a vysvetliť aktivity, ktoré znázorňujú. Postupne môžu prejsť k zdôvodňovaniu informácií, ktorých nositeľom je text – prostredníctvom dospelého sa dozvedá, ako preniknúť za rámec informácií priamo obsiahnutých v texte (interferencie, charakteristika postáv, udalostí príbehu, porovnanie informácií v texte so svojimi každodennými skúsenosťami). Na základe toho si dieťa osvojuje štruktúru príbehov a dokáže porozprávať vlastný príbeh (najprv len pomenovaním a opisom aktivít, neskôr aj tvorením príbehu na konkrétnu tému). Priamym kontaktom s písanou rečou a textami však dieťa prirodzene poznáva aj ich *formálne aspekty* a to konvencie tlače ako smerová orientácia textu (zľava doprava, zhora nadol, od titulnej strany knihy po jej koniec). Dieťa sa tiež môže

pokúšať o svoje prvé pokusy písomného záznamu informácie. Osvojenie abecedy (prostredníctvom piesne alebo riekanky) síce v tomto období dieťaťu ešte nepomôže vykonávať hláskovú analýzu slov, je však základom, na ktorom je možné v budúcnosti budovať. Prostredníctvom riekaniek a rytmických hier si začína byť vedomé zvukovej štruktúry reči a postupne dokáže identifikovať a tvoriť rýmy a rozčleniť slová na slabiky.

Druhé obdobie, *obdobie cieleného prepájania vzťahu medzi formou písanej reči a významom*, trvá v období neskoršieho predškolského veku (5-6 ročné dieťa). **V tomto období naďalej pretrváva poznávanie významu textu, pridružuje sa však k nemu poznávanie formy písanej reči.** Podstatným sa stáva osvojenie si jednotlivých písmen abecedy (poznávanie hlásky i poznávanie grafémy) a to vo väzbe na fonemické uvedomovanie detí. Deti síce nemusia písať konvenčným spôsobom, ale svoje poznanie smerovej orientácie písania a doterajšie čiastočné poznanie tvarov písma alebo písania (pseudopísmená, reverzie písmen, prípadne čmáranie a pod.) môžu využiť pri písaní vlastných textov s komunikačným zámerom. Pri spoločnom čítaní textu si deti tiež rozširujú metalingvistickú slovnú zásobu (t.j. osvoja si pojmy súvisiace s písanou rečou a písanou kultúrou ako napríklad písmeno, slovo, riadok atď.), ďalej si rozvíjajú svoje naratívne schopnosti a poznanie štruktúry príbehu (uvedenie príbehu, uvedenie východiskovej udalosti, reakcia na ňu, následok tejto reakcie a záver) a poznanie knižných konvencií (poznávajú, že knihy majú svojich autorov, ilustrátorov, venovanie apod.). Ďalej sa tiež rozvíja ich schopnosť uvažovať o informáciách sprostredkovaných v príbehu (deti tvoria predpoklady ako môže príbeh pokračovať, vysvetľujú, prečo sa udalosť odohrala v danej podobe).

3.1.3 Základné komponenty konštrukcie kurikula

Jedným zo všeobecne uznávaných rámcov pre tvorbu kurikula je ten, ktorý v 30. rokoch 20. storočia vytvoril Ralph Tyler – známy ako Tylerov princíp konštrukcie kurikula (Pasch et al., 1998). Samotnej tvorbe kurikula predchádza dôkladná analýza teoretických zdrojov konkrétnej oblasti vzdelávania a vytvorenie sumáru potenciálnych cieľov výučby, ktorými je možné pokryť danú oblasť vzdelávania. Tieto potenciálne ciele vzdelávania majú zodpovedať trom základným kategóriám:

1. *zvládnutie obsahu predmetu*: ciele, ktoré žiakom umožňujú pochopiť a zvládnuť základné učivo konkrétnej oblasti poznania,
2. *potreby spoločnosti*: ciele, ktoré súvisia s potrebami spoločnosti, v ktorej žiak žije,
3. *osobnostné potreby a záujmy žiaka*: ciele, ktoré súvisia s formovaním osobnosti žiaka.

Takýmto spôsobom vznikne suma všetkých potenciálnych cieľov výučby v tej-ktorej oblasti poznania, v ktorej sa škola môže angažovať. Z tohto súboru potom učiteľ urobí výber na základe toho, ku ktorému z prúdov filozofie výchovy sa prikláňa, pričom berie do úvahy poznatky vývinovej psychológie, podmienky školy a situáciu detí v triede. Výsledkom sú všeobecné ciele výučby, ktoré je možné rozpracovávať do podoby konkrétnych cieľov.

Pri tvorbe kurikula zameraného na rozvíjanie gramotnosti potom môže ísť o nasledujúce oblasti:

1. poznanie týkajúce sa obsahu, foriem a funkcií používania reči v našej kultúre v oboch modalitách jazyka (hovorenej aj písanej reči), vrátane vymedzenia schopností, vedomostí a skúseností jedinca, ktoré s nimi súvisia,
2. zámery rozvíjania gramotnosti v spoločnosti, s akými oblasťami spoločenského a privátneho života jedinca sa počíta pri rozvíjaní gramotnosti jedinca,
3. potreby dieťaťa/žiaka, jeho inklinácie v oblasti hovorenej a písanej kultúry a komunikácie.

Spôsobov, ako poňať **prvú oblasť** je niekoľko, podstatné však je, aby boli v kurikule zastúpené všetky kľúčové oblasti rozvíjania gramotnosti. V oblasti **poznávania písanej reči** môže ísť o *ponímanie knižnej kultúry a tlače* - porozumenie, aké funkcie plní tlač a knižná produkcia a akým spôsobom sa používa. Ďalej môže ísť o procesy *fonologického uvedomovania* – stimuláciu citlivosti dieťaťa na jednotky zvukovej stránky reči; *poznávanie písmen, fonémovo-grafémových korešpondencií, schopnosť dekódovať text* – ako základ osvojovania si čítania a písania v konvenčnej podobe; *písanie* – schopnosť zaznamenávať myšlienky do písomnej podoby; *porozumenie textu* – schopnosť počúvať čítanie príbehu a identifikovať jeho kľúčové elementy (McAfee, Leong, 2007). V oblasti **hovorenej podoby jazyka** môže ísť o *komunikačné konvencie* – schopnosť zapojiť sa konvenčným spôsobom do komunikácie; *poznávanie foriem a žánrov komunikácie* – schopnosť produkovať, reprodukovat', prípadne diskutovať o rôznych formách a žánroch komunikácie; *používať jazyk a voliť jazykové prostriedky primerane situácii* – implicitné poznanie v oblasti jednotlivých rovín jazyka a ich primeranú aplikáciu v komunikácii alebo učebných úlohách (Burns, Midgette, Leong, Bodrova, 2002). Rovnako o funkciách jazyka je možné uvažovať zohľadnením viacerých aspektov používania jazyka: vyjadrovanie a šírenie informácií - *informatívna funkcia*, nástroj na kontrolu, manipuláciu a reguláciu správania sa druhých i seba samého - *regulačná funkcia*, budovanie a formovanie sociálnych vzťahov - *interakčná funkcia*, dosahovanie vlastných zámerov, potrieb a túžob - *inštrumentálna funkcia*, budovanie, uvedomenia si a vyjadrovania vlastnej individuality - *personálna funkcia*, riešenie problémov, poznávanie - *heuristická funkcia* a tiež možnosť odpútať sa od fyzickej reality a vytvárať „vlastné svety“ - *imaginatívna funkcia* (Halliday, 1996, *pozri aj kap. 2.1.1, str. 19*).

V oblasti zohľadnenia **potrieb spoločnosti** sa odrážajú hlavné tendencie v spôsobe, akým spoločnosť na profil gramotného jedinca nahliada a na rozvíjanie akých znalostí a schopností sa na základe toho má školské vzdelávanie sústrediť. Tak, ako sme sa k tejto téme už vyjadrili v kapitole *3.1.1.1 Ponímanie gramotnosti ako problém vymedzenia gramotnosti*, toto ponímanie môže variovať od zameriavania sa na bazálne komponenty čítania a písania (bázová gramotnosť) až po chápanie gramotnosti ako základného nástroja pre participáciu jedinca na sociálnych, politických i ekonomických aktivitách (Persson, 2004). Vzhľadom na neustále prebiehajúcu diskusiu na pôde teórie gramotnosti i reflexií trendov v oblasti vzdelávania a spoločenskej situácie sa tieto priority môžu implicitne alebo explicitne meniť. Spoločnosť si môže klásť otázky ako: *Akú úlohu zohráva používanie, hovorenej aj písanej podoby, jazyka vo vývine mentálnych funkcií jedinca? Je možné prostredníctvom rozvíjania konkrétnych oblastí gramotnosti cielene prispievať k osobnostnému rozvoju jedincov? Ako používanie jazyka umožňuje členom spoločnosti zdieľať „spoločný svet“? Ako aktivity spojené s používaním jazyka zabezpečujú spoločenský rozvoj? Aké charakteristiky používania jazyka ho najlepšie umožňujú? Ako používanie jazyka umožňuje jedincovi stať sa plnohodnotným členom spoločnosti? Je možné prostredníctvom zmien v rozvíjaní konkrétnych oblastí gramotnosti prispieť k odstráneniu spoločenských problémov, prípadne im predchádzať?*

Keďže je škola spoločenským nástrojom reprodukcie a transformácie kultúry, konkrétne odpovede na takéto otázky sa môžu premietnuť aj do kurikulárnych dokumentov. A to môže mať podobu prehodnotenia základných tendencií, poslania školského vzdelávania, či posilnenia prítomnosti špecifických obsahových oblastí vo vzdelávaní alebo používania konkrétnych metód a stratégií vzdelávania, o ktorých sa predpokladá, že ich umožnia sprostredkovať.

V **oblasti potrieb a inklinácií dieťaťa/žiaka** sa berie do úvahy profit samotného žiaka nielen z hľadiska toho, aké vedomosti, schopnosti, skúsenosti a postoje týkajúce sa používania a poznania jazyka sú potrebné pre celkový rozvoj jeho osobnosti (na nadväzovanie a udržiavanie sociálneho styku, na získavanie a šírenie informácií, na trávenie voľného času). Je možné vziať do individuálnej inklinácie a skúsenosti žiakov a budovať na nich (Pasch et. al, 1998). V oblasti rozvíjania gramotnosti môže byť indikátorom rešpektovania individuálnych potrieb a záujmov žiakov zohľadnenie doterajších skúseností žiakov/detí s písanou kultúrou (či majú alebo nemajú vybudované základné čitateľské návyky, aký typ kníh žiaci preferujú z hľadiska žánru aj obsahu, či im doma rodičia čítajú, či používajú písanú reč v každodennom živote ako napríklad písanie odkazov, čítanie kníh a dennej tlače ako každodenná voľnočasová aktivita), aké situácie bežne zažívajú a s akými problémovými situáciami sa môžu stretnúť, aký štýl preferujú pri učení (napr. s využitím senzorickej, perцепčnej, senzomotorickej alebo verbálno-pojmovej cesty poznávania).

3.1.4 Kurikulum ako predmet analýzy

Poznanie teórie tvorby kurikula je dôležitým nástrojom reflexie tendencií v kurikulárnej politike umožňujúcim spracovať konkrétnu oblasť vzdelávania do podoby vzdelávacieho programu.

Na základe toho je potom pri analýze kurikula možné zamerať sa na viaceré oblasti. Tieto oblasti nie sú štandardne dané, súvisia najmä s ponímaním kurikula, ktoré určuje, aké komponenty by malo konkrétne kurikulum obsahovať. Vyberáme niektoré z takýchto komponentov (modifikované podľa Walterová, 1994; Průcha, 1997):

- *konceptia a zámery vzdelávania* – aké sú hlavné zámery vzdelávania na konkrétnom stupni vzdelávania, použitie akého pedagogického prístupu sa očakáva vo výučbe,
- *ciele a funkcie vzdelávania* – aké očakávania sú kladené na vzdelávacie pôsobenie v konkrétnej oblasti vzdelávania,
- *vzdelávací obsah* – aké konkrétne vedomosti, kompetencie a hodnoty si má dieťa/žiak osvojiť vo výučbe, aké postoje sa majú u neho vyformovať, k akým zmenám v oblasti jeho psychických funkcií má dôjsť,
- *metódy, postupy a stratégie vzdelávania* – použitie akých nemateriálnych vzdelávacích prostriedkov sa vo výučbe predpokladá ako najefektívnejšie pre dosiahnutie cieľov a zámerov vzdelávania,
- *metódy a postupy zisťovania a hodnotenia učebných výsledkov detí/žiakov* – aké konkrétne kritériá a nástroje sa majú použiť na hodnotenie detí/žiakov, v akej podobe sa majú zverejňovať,

- *výstupy vzdelávania/cieľové štandardy* – profil absolventa konkrétnej etapy vzdelávania vyjadrený ako konkrétne vedomosti, kompetencie, postoje, ktorými má dieťa/žiak disponovať.

Tieto oblasti analýzy kurikula ďalej použijeme, pokiaľ to koncepcia kurikula umožní, aj na analýzu oblasti oficiálneho kurikula zameraného na rozvíjanie gramotnosti, ktoré bolo schválené pre materské školy v roku 1999 (Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách) ako model jednoúrovňového kurikula a v roku 2008 (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie - ISCED 0) ako model dvojúrovňového kurikula.

Otázky a úlohy

1. Aký zmysel majú teoretické znalosti odboru týkajúce sa tvorby kurikula pre učiteľa v prípade, že sa priamo nepodieľa na tvorbe kurikula?
2. Akými etapami, podľa koncepcie Anne van Kleeckovej, prechádza vývin gramotnosti? Aké sú základné charakteristiky týchto etáp?
3. Ako je možné konkrétne použiť Tylerov princíp konštrukcie kurikula pri tvorbe kurikula v oblasti rozvíjania gramotnosti?

4 KONCEPCIA ROZVÍJANIA GRAMOTNOSTI DETÍ V PROGRAME VÝCHOVY A VZDELÁVANIA DETÍ V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH

Ak nahliadneme do doposiaľ existujúcich programových dokumentov pre výchovu a vzdelávanie detí v materských školách, tak zistíme, že základná koncepcia predškolskej výchovy zostávala vo svojej podstate nezmenená od 60. rokov 20. storočia až do roku 2008, ktorý s reformou vzdelávania priniesol aj nový systém tvorby vzdelávacích programov. Predovšetkým v oblastiach *jazykovej a literárnej výchovy*, ktorá obsahovo zastrešovala poznávanie hovorenej podoby jazyka a kontaktovanie dieťaťa so žánrami literatúry pre deti, a *výtvarnej výchovy*, ktorá sprostredkovávala prvotný kontakt dieťaťa s písaním, môžeme vidieť niekoľko opakujúcich sa zameraní, ktoré súvisia s deklarovaným hlavným cieľom pôsobenia MŠ – prípravou dieťaťa na vstup do 1. ročníka ZŠ.

4.1 Koncepcia a zámery vzdelávania

Pri analýze koncepcie rozvíjania tých oblastí ľudského poznania, ktoré patria pod poznávanie hovorenej a písanej podoby jazyka v Programe výchovy a vzdelávania detí v materských školách (1999, ďalej len PVVD), musíme pozornosť venovať trom cieľovým oblastiam predškolskej výchovy, ktoré túto oblasť pokrývali: *jazykovej výchove* (ako súčasť rozumovej výchovy), ktorej predmetom záujmu je hovorená podoba jazyka a svojim zameraním sa orientuje na kultiváciu hovorenej podoby jazyka s dôrazom na správnu výslovnosť, gramatickú správnosť, rozširovanie slovnej zásoby a rozvíjanie komunikatívnych schopností detí; *výtvarnej výchove* (ako súčasť umeleckej výchovy), do ktorej boli včlenené cvičenia na zvládnutie tvarových prvkov znakov písanej abecedy (tzv. grafomotorické cvičenia), ktoré smerujú k zvládnutiu formy písanej reči, ale neodkazujú na jej funkcie a význam a *literárnej výchove* (rovnako súčasť umeleckej výchovy), ktorá plnila predovšetkým esteticko-výchovnú funkciu, ale súčasne dieťaťu sprostredkovávala kontakt s písanou kultúrou. Už z toho je možné vidieť, že koncepcia rozvíjania jazykových schopností detí viažucich sa na oblasť hovorenej aj písanej podoby jazyka bola chápaná ako separované rozvíjanie troch na sebe nezávislých oblastí.

Rozvíjanie týchto oblastí bolo v PVVD koncepčne zastrešené úvodnými *Teoretickými východiskami predškolskej výchovy*, ktoré okrem všeobecných tendencií v predškolskej výchove inšpirovaných tvorivo-humanistickou výchovou (operujúce s konceptami ako právo dieťaťa na hru, na aktívne zapojenie dieťaťa do učenia, ale aj predpoklad, že dieťa v predškolskom veku je schopné sebaučenia a sebahodnotenia, preto hodnotenie dieťaťa učiteľkou nie je žiaduce apod.), obsahuje aj explicitné stanovenie základných vývinových špecifik a rozvojových možností dieťaťa, ktoré si kladie za cieľ objasniť a usmerniť edukačné pôsobenie učiteľky v MŠ. O vývine reči detí sa tu dozvedáme, že v 2. - 3. roku života dieťaťa sa „*intenzívne osvojuje a rozvíja reč dieťaťa*“ ... že pri rozširovaní slovnej zásoby je treba venovať „*adekvátnu pozornosť najprv pasívnemu a následne aktívnemu osvojovaniu slovnej zásoby*“ ... aby sa „*jazyk postupne stal prostriedkom dorozumievania sa so svetom a nástrojom myslenia*“ (s. 24). V 3. – 4. roku života dieťaťa „*výrazné pokroky možno zaznamenať z hľadiska rozvoja jazykovej správnosti rečového prejavu dieťaťa ako aj rozširovania slovnej zásoby*“ (s. 25) atď.

Z uvedených formulácií je zrejmé, že tieto informácie, ktoré by mali objasniť všeobecný zámer a kľúčové tendencie vzdelávania detí v oblasti hovorenej a písanej podoby jazyka, sú príliš formálne, niekedy nepresné a často odkazujú na, z hľadiska možností edukačného pôsobenia na dieťa, menej podstatné charakteristiky. Problematickým prvkom je tiež to, že sú tieto informácie uvedené bez toho, aby bolo zjavné, ako môžu tieto informácie učiteľke napomôcť pri plánovaní rozvíjania jazykových a literárnych schopností detí, ako aj to, že tieto informácie sú nedostatočne zdôvodnené. Predovšetkým je prekvapivé, že v PVVD môžeme naraziť aj na vyjadrenie typu: „*najdôležitejšími vývinovými úspechmi predškolského veku sú osvojenie si reči (okolo tretieho roku veku, pričom čistá výslovnosť sa dosahuje individuálne aj neskôr)*“ (s. 5), ktoré len problematcky objasní, prečo má učiteľka v MŠ venovať priestor rozvíjaniu tých oblastí rečového vývinu, ktoré samotný PVVD deklaruje ako vývinovo ukončené. V celkovej perspektíve, práve takéto nekonzistentné prvky v koncepcii a zámeroch predškolskej výchovy, vrhali na koncepciu PVVD negatívne svetlo.

4.2 Ciele a obsah vzdelávania

Keďže obsah poznávania hovorenej a písanej podoby jazyka bol v PVVD rozčlenený do troch oblastí, jazykovej, literárnej a výtvarnej výchovy, budeme ciele a obsah vzdelávania analyzovať prostredníctvom týchto oblastí.

Hlavný cieľ **jazykovej výchovy**, zabezpečiť okrem rozvíjania kognitívnych a nonkognitívnych funkcií jedinca aj osvojenie základov kultivovanej spisovnej slovenčiny ešte pred vstupom dieťaťa do základnej školy, bol konkrétnejšie špecifikovaný prostredníctvom čiastkových cieľov zameraných na viacero aspektov používania hovorenej podoby reči, ktoré ale majú spoločného menovateľa – správnosť, zreteľnosť a formálnosť reči detí.

Obsahom jazykovej výchovy boli štyri tematické celky: *rozvíjanie slovnej zásoby, spisovná výslovnosť a zreteľnosť reči* (zameraná na správnu artikuláciu hlások a prípadnú logopedickú prevenciu), *gramatická správnosť hovorených prejavov* a *rozvíjanie komunikatívnych schopností*, ktoré boli ďalej rozpracované do podoby úloh pre jednotlivé vekové kategórie detí (2-3, 3-4, 4-5 a 5-6 ročné deti).

V jednotlivých tematických celkoch išlo o kultiváciu nasledujúcich oblastí reči detí:

oblasť rozvíjania reči detí	koncepcia úloh pre výchovno-vzdelávaciu činnosť
rozvíjanie slovnej zásoby	Dieťa má vedieť: <ul style="list-style-type: none"> - reagovať na jednoduché inštrukcie, - pomenovať objekty vyskytujúce sa v jeho okolí, prípadne činnosti (najprv aktuálne prítomné, neskôr aj neprítomné), vzťahy medzi objektami, želania a myšlienky, - rozumieť významu dvojíc slov s rovnakým významom (synonymá), opačným významom (antonymá) a slov rovnako znejúcich (homonymá), - používať vo svojich vyjadreniach všetky slovné druhy, - „hrať sa so slovami“ v zmysle identifikácie a tvorby rýmov a schopnosti rozčleniť slovo na slabiky,

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>tvoriť jednoduché zovšeobecnenia,</i> - <i>vnímať a chápať zhody a rozdiely medzi slovami pochádzajúcimi zo slovnej zásoby spisovného jazyka a nárečí,</i> - <i>používať vo vyjadreniach zveličujúce výrazy a zdrobneniny.</i> - <i>používať v prirodzených situáciách vekuprímeranú slovnú zásobu.</i>
spisovná výslovnosť a zreteľnosť reči	<p>Dieťa má vedieť:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>reagovať na nejazykové sluchové podnety (identifikovať smer zdroja zvuku a zareagovať primerane jeho významu), rozlíšiť intenzitu, dĺžku a výšku zvuku,</i> - <i>rozpoznať artikulovanú reč a jej vlastnosti (smer zvuku, zdroj a signálne vlastnosti reči),</i> - <i>napodobňovať správnu výslovnosť jednotlivých hlások a hláskových skupín,</i> - <i>správne dýchať pri reči, speve, pohybových aktivitách,</i> - <i>používať reč s ohľadom na hlasovú hygienu,</i> - <i>vykonávať jednoduché analyticko-syntetické činnosti so slovami (rozklad slova na slabiky, tvorba slov zo slabík, rozlíšenie dĺžky samohlásky, identifikovať hlásku na začiatku a na konci slova,</i> - <i>primerane situácii používať hlasitosť reči, zreteľnosť, tempo reči, správne použiť slovný a vetný prízvuk.</i>
gramatická správnosť hovorených prejavov	<p>Dieťa má vedieť:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>vnímať a napodobňovať jazykový a rečový vzor učiteľky, intuitívne rozpoznať gramaticky správne vyjadrenia a tvoriť gramaticky správne vyjadrenia,</i> - <i>orientovať sa v gramatickom systéme jazyka (najmä rytmické krátenie, pravidelné a nepravidelné stupňovanie, používanie prechodníkov a činných prídavných prítomných).</i>
rozvíjanie komunikatívnych schopností	<p>Dieťa má vedieť:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>rozumieť významu jednoduchých inštrukcií,</i> - <i>primerane odvážne osloviť druhých s vlastnou žiadosťou, prosbou alebo oznamom,</i> - <i>rozprávať o charakteristických vlastnostiach objektov, javov a činností,</i> - <i>aktívne participovať na dialógu, nadviazať dialóg a udržiavať ho s ohľadom na osobnosť komunikačného partnera,</i> - <i>reprodukovať priebeh reálnych udalostí alebo počutého príbehu.</i>

Hlavným cieľom **výtvarnej výchovy** v oblasti súvisiacej s písanou rečou je rozvíjanie výtvarného vyjadrovania predstáv prostredníctvom grafomotoriky. Jednotlivé oblasti záujmu sú špecifikované v oblasti výtvarných techník a grafomotoriky, kde sú v súvislosti s výchovno-vzdelávacími aktivitami súvisiacimi s prípravou na nácvik čítania a písania, vymedzené ako nasledujúce úlohy:

- *správne držanie tela a sklon papiera pri kreslení,*
- *rozvíjanie koordinácie zraku a ruky, ktorá je potrebná pri písaní,*

- *graficky zaznamenávať pohyb dlane a prstov – oblúčiky obrátené hore a dolu, lomená línia, vlnovka, ležatá osmička, napodobňovať písanie („fiktívne písmo“).*

V tendenciách *jazykovej* aj *výtvarnej výchovy* je vidieť snahu koncipovať špecifické ciele a úlohy predškolskej výchovy s ohľadom na prípravu dieťaťa na výučbu čítania a písania prostredníctvom hláskovej analyticko-syntetickej metódy. Oboznamovanie dieťaťa s písanou rečou v konvenčnej podobe sa považuje za výsostnú doménu výučby na 1. stupni ZŠ, preto rámec kompetencií MŠ v oblasti poznávania písanej reči sa redukoval na prípravu na tento proces. Na *jazykovej výchove* sa rozvíjali fonologické schopnosti, ktoré mali vyúsťovať do schopnosti dieťaťa vyčleniť v slove hlásku ako východiska pre poznávanie grafém v 1. ročníku ZŠ (tzv. analyticko-syntetické cvičenia). V koncepcii *výtvarnej výchovy* boli prítomné predprípravné grafomotorické cvičenia, ktoré mali prispievať k rozvíjaniu jemnej motoriky, správneho držania písacej potreby (ceruzky), ale nie k sprostredkovaniu písania ako zmysluplnej, na cieľ zameranej aktivity, ktorej hlavným zmyslom je vyjadriť komunikačný zámer prostredníctvom znakového systému písma. Dôrazné bazírovanie na formálnej stránke (v ktorej sa oceňuje presnosť, precíznosť a správnosť realizovaných úkonov) v predprípravných cvičeniach predstavuje dieťaťu formu ako prvoradá parameter písania (čo je v súlade s trendom prítomným aj pri *nácviku* čítania a písania v 1. ročníku). V tejto súvislosti je zaujímavý už len samotný fakt, že tieto schopnosti sú u dieťaťa rozvíjané na *výtvarnej výchove*, ktorá im dáva skôr esteticko-výchovný ráz, ako ráz prostriedku, ktorý slúži na komunikáciu zámerov a koncepcne ich oddeľuje od oblasti písanej kultúry, ktorá je predmetom záujmu literárnej výchovy.

Literárna výchova si ako svoj hlavný cieľ a poslanie stanovuje „*kultivovať estetický prejav dieťaťa, utvárať trvalý pozitívny vzťah ku knihe, k literárnemu a dramatickému umeniu*“ (s.190). Obsahom literárnej výchovy sú: poézia (riekanky, vyčítanky, poézia lyrická a epická), próza (rozprávky, rozprávky o zvieratách – bájky, poviedky s detským hrdinom, práca s umelecko-náučnou literatúrou), dramatické umenie a dramatické vyjadrovanie postáv.

V rámci týchto tematických oblastí sú úlohy koncipované tak, aby dieťa:

- *citlivo vnímalo umelecko-estetické texty sprostredkované učiteľkou,*
- *dokázalo prednášať krátke literárne útvary,*
- *primerane využívalo umelecko-estetické útvary v spontánnych hrách (napr. riekanky, vyčítanky, uspávanky),*
- *dokázalo rozpoznať postavy v príbehu, jednoducho ich charakterizovať,*
- *dokázalo prijať mravné ponaučenie z príbehu,*
- *dokázalo reprodukovať alebo zdramatizovať dej príbehu,*
- *dokázalo prostredníctvom hračiek alebo bábok vyjadriť svoje pocity, viesť dialóg a dramaticky stvárniť jednoduchý námet.*

Aj kontakt s písaným textom, ktorý sa dial na literárnej výchove, má svoje špecifiká, ktoré súvisia s tým, že literárna výchova mala hlavne esteticko-výchovnú funkciu (rovnako ako zameranie neskorších fáz výučby čítania na 1. stupni ZŠ). Cieľ *výchovy literatúrou* bol zameraný na sprostredkovanie morálnych noriem spoločnosti v podobe, ktorá je pre deti

pútavá (v podobe textov pre deti z databázy literárno-umeleckých diel) a *výchova k literatúre*, ktorá v striktno literárno-vednom vymedzení, zabezpečuje prvotné kontaktovanie dieťaťa s literárno-vednými analýzami, t.j. vyčlenenie a charakterizovanie postáv literárneho diela, chápanie zákonitostí tvorby textu, ich výstavbovej štruktúry, poznávanie rozmanitých „veku primeraných“ žánrov literatúry pre deti a pod. Je tu teda zrejmá orientácia na umelecké žánre detskej literatúry a oceňuje sa viac schopnosť dieťaťa aktívne počúvať čítaný text, emocionálne primerane naň reagovať a prípadne vyvodiť z neho (alebo len porozumieť) morálne závery. Ako sme už naznačili v predchádzajúcom odseku, toto zameranie zameriava svoju pozornosť na dieťa ako recipienta textu, ale ponecháva bokom poznávanie tohto kultúrneho artefaktu cez priame aktívne narábanie s týmto médiom, t.j. budovanie jeho schopnosti poznávať písanú kultúru ako prostriedok uchovávaní informácií.

Zameranosť na formálne aspekty písanej reči a kontaktovanie detí s textami s literárno-výchovným zámerom má svoje dôsledky aj pre výučbu čítania a písania. **Dieťa, ktoré sa na počiatku výučby čítania a písania stretáva najprv s formou písanej reči, stretáva sa vlastne len s jednotkami reči, ktoré samé o sebe nemajú význam, čo neprispieva k jeho porozumeniu, že písaná reč má aj významovú stránku, či praktické využitie v komunikácii a regulácii vlastných mentálnych procesov, čo má negatívny dopad aj na motiváciu dieťaťa venovať osvojovaniu písanej reči primerané úsilie** (van Kleecková, 1998). Ak dieťa v predškolskom veku prichádza na literárnej výchove do styku s textami len ako recipient textu, nevytvára sa u neho predstava, že texty sú nositeľmi významov, ktoré sú zaznamenané prostredníctvom formálnych prvkov písanej reči. Zameranosť na literárny zážitok tak môže budovať u dieťaťa záujem o texty pre deti, ale nenapomáha významnejšie k porozumeniu čítania a písania ako zmysluplnej aktivity, ktorá vyžaduje zosúladenie významovej stránky textu so stránkou formálnou. V tomto zmysle je slabinou PVVD práve to, že nesprostredkuje dieťaťu počiatkové porozumenie čítania a písania ako zmysluplnej aktivity.

Pre ponímanie možností rozvíjania hovorenej a písanej podoby jazyka v PVVD je tiež príznačné to, že z palety funkcií jazyka (Halliday, 1996) sa sústreďí len na jednu z nich, funkciu *informatívnu*. Dieťa v MŠ sa tak prioritne oboznamuje s rečou ako nástrojom na vyjadrovanie a šírenie informácií, cielene však nepoznáva jazyk v jeho *regulačnej funkcii* (že reč sa využíva na ovplyvňovanie vlastného správania, že prostredníctvom komunikácie ľudia dosahujú svoje zámery a podľa toho, aké stratégie pri tom zvolia, sa im to darí úspešnejšie alebo menej úspešne), *interakčnej funkcii* (že prostredníctvom komunikácie nadväzujeme a udržiavame vzťah s druhými ľuďmi), *inštrumentálnej funkcii* (že jazyk je nástrojom na dosahovanie vlastných zámerov, potrieb a túžob), *funkcii personálnej* (že jazyk je prostriedkom aj nástrojom na utváranie, uvedomenie si a vyjadrovania vlastnej individuality), *funkcii heuristickej* (ako nástroj získavanie informácií o svete) a tiež *imaginatívnej funkcii* (ktorá používateľovi jazyka umožňuje odpútať sa od skutočnej „reality“ a utvárať vlastné svety). Tieto funkcie sa prirodzene prelínajú v rôznych situáciách používania jazyka, efektívne narábanie s jazykom však vyžaduje explicitne ich poznávať a učiť sa ich cielene využívať v závislosti od zámeru používateľa.

4.3 Problém koncepcie rozvíjania gramotnosti v MŠ a predstáv učiteľiek

Keďže PVVD bol hlavným pedagogickým dokumentom charakterizujúcim spôsob, akým sa malo v MŠ k hovorenej a písanej reči pristupovať, dobrým zdrojom pre analýzu koncepcie

rozvíjania gramotnosti detí sú aj poznanie a presvedčenia učiteliek v tejto oblasti, ktoré sa pod vplyvom PVVD vyformovali. Konceptia, ktorú PVVD prezentoval v oblasti hovorenej a písanej reči, totiž zásadným spôsobom formovala predstavy učiteliek v MŠ o tom, čo je cieľom jazykovej výchovy a prostredníctvom stimulácie ktorých oblastí a akým spôsobom je možné tieto ciele naplňať. A učiteľky v snahe dokumentovať svoju odbornosť a intencionálnosť svojho pôsobenia na rozvíjanie dieťa štandardne siahali po PVVD a ten im tak poskytoval návod na komunikáciu o edukačnej praxi, bol zdrojom názorov a presvedčení učiteliek, ktoré ovplyvňujú ich pohľad na edukačnú realitu - ako ju organizovať a ako ju hodnotiť (Petrová, 2005).

Tieto predstavy a presvedčenia môžu mať pre učiteľky silný osobný zmysel (napr. konzistencia jej predstáv s predstavami celej učiteľskej komunity, môže učiteľke dávať pocit istoty a spolupatričnosti, uľahčovať komunikáciu v tejto komunite apod.), súčasne však môžu v sebe konzervovať stereotypy, ktoré modernejšie prístupy k rozvíjaniu gramotnosti spochybňujú, alebo im aspoň neprípisujú rovnako vysokú váhu na úkor iných, možno dôležitejších oblastí. Práve preto, že boli tieto predstavy učiteliek dlhodobo formované pod vplyvom autoritatívneho pedagogického dokumentu, sú základom, ktorý rozhoduje o tom, ako je v učiteľskej komunite chápaná prax, aké problémy má, a rozhoduje aj o tom, aký význam sa bude pripisovať novým trendom, ktoré budú prichádzať zvonka a aké možnosti ich zapracovania do plánovania a realizácie výučbového procesu im budú pripisované. Môžu byť dokonca príčinou toho, že bude určitý nový prístup odmietnutý, prípadne v profesijnom diskurze nadobudne pozmenenú podobu, ktorá si po vonkajšej stránke zachová črty tohto fenoménu, ale po vnútornej stránke nadobudne podobu niečoho dobre známeho (Moscovici, 2000).

Keďže cesta transformácie týchto predstáv vedie cez uvedomenie si týchto predstáv a vedomú reflexiu ich obsahu i vplyvu na to, ako ovplyvňujú každodennú prax, ktorej sú vystavené deti v MŠ, je dobré takéto presvedčenia učiteliek poznať a vedieť, ako na ne reaguje odborný diskurz. Do tejto štúdie sme vybrali niekoľko z nich, ktoré sme identifikovali ako nosné sociálne reprezentácie rozvíjania reči detí v MŠ (Petrová, 2005).

4.3.1 Presvedčenia sprostredkované PVVD

4.3.1.1 Absencia písanej reči v predškolskej výchove?

„Predmetom záujmu MŠ v oblasti gramotnosti detí je hovorená podoba reči, predškolská výchova s písanou rečou neoperuje, pretože osvojovanie si písanej reči začína až v 1. ročníku ZŠ.“

Základom tohto predpokladu je predstava, že rozdiel medzi hovorenou a písanou podobou reči spočíva v odlišnej realizačnej podobe jedného a toho istého fenoménu, t.j. že písaná podoba reči je vlastne grafickým záznamom vypovedaného verbálne alebo toho, čo môže byť vypovedané. Keďže z funkčného hľadiska sa predpokladá, že ide o totožný proces, zvládnutie formálnych aspektov písma sa považuje za základnú podmienku pre narábanie s písanou podobou reči. A keďže počiatky toho možno v našom školskom systéme lokalizovať až do obdobia cieleného nácviku čítania a písania v 1. ročníku ZŠ, o rozvíjaní písanej reči v MŠ, ako oblasti rozvíjania gramotnosti, sa z tohto dôvodu neuvažuje. Takýto predpoklad je však vo svojej podstate skresľujúci. Toto zjednodušenie ponecháva stranou tie **špecifiká písanej**

komunikácie, ktoré súvisia so snahou preklenúť komunikačnú bariéru spôsobenú neprítomnosťou (časovou alebo priestorovou) komunikačného partnera, ktoré teda musia počítať aj s nástrahami takejto komunikácie – identifikáciou komunikačného odkazu bez možnosti bezprostredného vzájomného ovplyvňovania porozumenia. **Písaná reč je v tomto zmysle špecifickým spôsobom komunikácie, ktorý má svoju osobitú štruktúru i spôsob vyjadrovania komunikačných zámerov, odlišujúcich sa od komunikácie v hovorenej podobe jazyka.**

Pre komunikáciu v písanej podobe je špecifické to, že sa **odohráva medzi jedincami, ktorí nie sú v aktuálnom bezprostrednom kontakte**. To, že v prípade komunikácie v písanej podobe dochádza v neprítomnosti toho, komu niečo oznamujeme, má za následok, že vyjadrovanie komunikačného zámeru je odkázané primárne na *monologickú formu*. Tá vyžaduje *úplné rozvinutie komunikačného zámeru do jazykovej podoby*. Pre samotný priebeh komunikácie to znamená, že:

1. *Pri vyjadrovaní komunikačných zámerov sa komunikujúci nemôžu opierať o spoločný kontext a iné nejazykové prostriedky komunikácie*, nakoľko nie sú komunikačnému partnerovi prístupné. Formulovanie výpovedí preto musí vychádzať z predpokladu, že sa účastníci komunikácie vyskytujú v odlišných situáciách, na ktoré nie je možné sa len skratkovito alebo v náznakoch odvolať. Je ich potrebné, v prípade, že sú významné, podrobne objasniť takým spôsobom, ktorý by objasňoval komunikačnému partnerovi ich obsah v čo najvernejšej podobe. Pretože písaná komunikácia nedovoľuje redukovať vyjadrenia o tie aspekty situácie, ktoré sú komunikačnému partnerovi zrejmé, musí byť komunikačný zámer „pretlmočený“ do jazykovej podoby v čo najrozvinutejšej podobe.

2. To, že účastníci komunikácie nie sú v priamom kontakte spôsobuje, že *komunikujúci nemôžu vzájomné porozumenie v priebehu komunikácie bezprostredne monitorovať*. Preto komunikácia v písanej podobe musí adresátovi poskytovať všetky potrebné informácie a to v takej podobe, ktorá má zabrániť možným dezinterpretáciám komunikačného zámeru z jeho strany.

Písaná reč teda nie je jednoduchým prepisom (záznamom) hovoreného do grafickej podoby – je to špecifický spôsob komunikácie, t.j. vyjadrovania myšlienok, ktorý predpokladá špecifickú podobu medziľudského kontaktu (Wood, 1992). Z formálneho hľadiska ide o reč štylisticky maximálne rozvinutú, pretože jej podstatou je snaha sprostredkovať komunikačnému partnerovi komunikačný zámer v čo najvernejšej podobe bez opory v kontexte a bezprostrednej interakcii. Preto je písaná reč *slovne najbohatšou, najpresnejšou a najrozvinutejšou formou reči* (Vygotskij, 1978, s. 277).

Napriek tomu, že komunikácia v hovorenej a písanej podobe má svoje špecifiká a kľúčové odlišnosti, ktoré vyplývajú zo špecifických podmienok, za akých sa komunikácia realizuje, v reálnom živote sa tieto formy nemusia vždy vyskytovať v „čistej“ podobe. Tým, že je forma a charakter hovorenej a písanej reči ovplyvnený špecifickými podmienkami komunikácie a jej účelom, mení sa aj forma komunikácie spolu s tým, ako sa mení jej účel a podmienky za akých prebieha. To znamená, že aj komunikácia, ktorá prebieha v hovorenej podobe, môže mať charakter písanej reči a to vtedy, keď pri formulovaní výpovedí komunikujúci vychádza z predpokladu, že účastníci komunikácie nebudú mať možnosť vstupovať do komunikácie a meniť tým jej priebeh. Preto tak, ako je písaná aj hovorená podoba jazyka používaná v spoločenskom styku, špecifiká, na ktorých je založené ich odlišenie, môžu prenikať z písanej podoby do hovorenej podoby a naopak a ovplyvniť jej charakter i samotný priebeh

komunikácie. Výsledkom sú „hybridné“ komunikačné žánre ako napr. prednáška, ktorej formálna výstavba má charakter písanej reči (má monologický charakter bez nutnosti vstupovania do jej priebehu zo strany prijímateľov informácií) a realizuje sa v hovorenej podobe jazyka alebo rozprávanie príbehu, ktoré rovnako výstavbou rešpektuje charakter písanej podoby jazyka napriek tomu, že je samotný komunikačný odkaz sprostredkovaný v hovorenej podobe. Na druhej strane stojí napr. chatovanie, ktoré ako prostriedok komunikácie využíva písanú podobu jazyka, no má charakter bezprostrednej dialogickej komunikácie.

Z tohto dôvodu však ani situovanie nácviku formálnych aspektov písma a písania do 1. ročníka ZŠ nie je prekážkou toho, aby sa záujem predškolskej výchovy koncentroval aj na rozvíjanie písanej podoby reči alebo sa uvažovalo nad tým, ako MŠ sprostredkúva alebo môže napomáhať poznávaniu špecifik písanej komunikácie. Jednak to, že dieťa je aj recipientom nie len producentom písaného, ale aj spomínaná „hybridizácia“ jazykových realizačných foriem vytvára podmienky na to, aby bolo dieťa kontaktované s písanou rečou a poznávalo jej špecifický charakter a formu bez toho, aby k písaniu samotnému muselo dôjsť. Predmetom takéhoto záujmu môžu byť (často aj sú, napríklad v súvislosti s literárnou výchovou) také oblasti, ktorých poznávaním môže dieťa získavať skúsenosti s písanou rečou (s jej špecifickým charakterom) ešte predtým, ako si osvojí konvenčné formálne pravidlá záznamu myšlienok do písanej podoby, čo je umožnené jednoducho tým, že špecifický charakter a formálnu štruktúru žánrov písanej reči je možné sprostredkovať aj s použitím hovorenej podoby reči.

4.3.1.2 Limity napodobňovania v osvojovaní si jazykových kompetencií detí

„Základným mechanizmom osvojovania si reči je napodobňovanie, preto je dôležitý korektný rečový vzor učiteľky v MŠ.“

PVVD i samotné učiteľky vymedzujú odlišnosti medzi domácim prostredím a prostredím v MŠ tým, že MŠ, na rozdiel od rodiny, vytvára pre dieťa „dostatok príležitostí na napodobňovanie zreteľnej výslovnosti hlások, hláskových skupín a gramaticky správneho a spisovného používania slov, slovných spojení a rôznych vetných vzorcov v reči“ (s. 124). Respektíve, že prostredie MŠ prispieva k efektívnejšiemu rozvíjaniu jazykových kompetencií tým, že učiteľka vytvára pre dieťa korektný rečový vzor (Petrová, 2005).

Takáto formulácia má korene v behaviorálnej psychológii a zakladá sa na predpoklade, že učenie (akýchkoľvek živých organizmov, nielen človeka) je výsledkom aktívneho pôsobenia prostredia na jedinca, ktoré selektuje vplyvy, ktoré majú formovať správanie sa učiaceho jedinca a overuje ich efektívnosť. Napodobňovanie má v tomto vymedzení charakter mechanického kopírovania správania sa druhých, ktoré učiaci sa jedinca preberá do svojho repertoáru správania sa. Z tohto dôvodu sa prítomnosť korektného rečového vzoru považuje za zdroj korektného používania jazyka a teda aj prostriedku efektívnejšieho učenia. Tento inšpiračný zdroj je ľahko čitateľný v javoch, na ktoré PVVD upriamuje pozornosť i v niektorých deklaráciách tohto dokumentu. Stačí si všimnúť napríklad to, že sa medzi čiastkovými cieľmi JV objavuje na prvom mieste cieľ: „*utvárať u dieťaťa správne jazykové a rečové návyky a zručnosti*“ (s. 123), že „*učiteľka poskytuje deťom kultivovaný vzor spisovnej slovenčiny*“ a „*rozširuje slovnú zásobu detí a rozvíja gramatickú stavbu reči (predovšetkým správnym rečovým vzorom)*“ (s. 126). V oblasti osvojovania si rodného jazyka

tento predpoklad kritizoval už v 50. tých rokoch 20. storočia Noam Chomsky (1959), ktorý svoju kritiku postavil na argumentácii, že bežná dialogická komunikácia je vo svojej prirodzenej podobe agramatická. Prehovory jednotlivcov sú často skratkovité, obsahujú prerušenia výpovedí, repetície podstatných informácií a často sú aj nedokončené a preto nie sú korektným modelom pre napodobňovanie v pravom slova zmysle. Na základe toho potom nie je možné prostredníctvom napodobňovania vysvetliť fakt, že dieťa postupne dospeje ku schopnosti produkovať gramaticky správne výpovede. Svojou hypotézou o existencii tzv. univerzálnej gramatiky nasmeroval pozornosť odbornej verejnosti na kognitívne procesy, ktoré zabezpečujú utváranie intuitívnej gramatiky u človeka, ktorá riadi používanie jazyka aj napriek tomu, že si ich jedinec musí explicitne uvedomovať.

Podporou tejto hypotézy sú výskumné zistenia (napr. Brown, Cazden, Bellugi, 1969), ktoré v podstate dokumentujú to, že dieťa nie je schopné napodobňovať čokoľvek, pretože „imitácia je možná len v tom rozsahu a v takej forme, ktorá je sprevádzaná porozumením“ (Vygotskij podľa Chaiklin, 2003). **Kľúčom k efektívnemu učeniu preto nie je schopnosť mechanicky zopakovať úkon po niekom druhom, ale chápať, za akým účelom druhá osoba daný úkon vykonala a ako daná behaviorálna stratégia súvisí so zmysluplným konaním.** Z vývinového hľadiska tak nie je podstatné, či jedinec dokáže reprodukovať činnosť, ale to, ako mu napomôže osvojená stratégia iniciovať a udržiavať sociokultúrne hodnotnejšie interakcie so sociálnou realitou (Zuckermanová, 2004).

Učiteľka v MŠ preto nie je a ani nemôže byť korektným rečovým vzorom minimálne v oblasti gramatiky, lebo samotný charakter hovorenej podoby reči túto možnosť popiera. Súčasne však osvojovanie si jazyka zaberá podstatne širšiu paletu psychologických tém, prostredníctvom ktorých učenie nie je tematizované ako schopnosť vykonať to, čo vykonala druhá osoba, ale ako schopnosť porozumieť dôvodom, prečo daná osoba konala takýmto spôsobom a ako súvisí použitá komunikačná stratégia s dosahovaním komunikačného zámeru hovoriaceho. Toto posúva chápanie roly učiteľky v MŠ ako rečového vzoru k tomu, že učiteľka ako reprezentant oficiálnej kultúry má predostierať deťom stratégie používania jazyka s použitím oficiálneho (spisovného) jazyka nie za účelom mechanického napodobňovania, ale poznávania toho, že konkrétne stratégie komunikácie sú konvenčné a ich použitie uľahčí dosahovanie konkrétnych komunikačných zámerov. **Preto nie je v prvom rade dôležité, či učiteľka vždy a za každých okolností bazíruje na spisovnej podobe reči u seba aj u detí, ale to, či komunikácia medzi učiteľkou a dieťaťom prebieha v zmysluplnom kontexte a obohacuje repertoár komunikačných stratégií dieťaťa.**

4.3.1.3 Formalizované rečové cvičenia a ich potenciál pre rozvíjanie jazykových kompetencií detí

„Významným príspevkom k rozvíjaniu jazykových kompetencií detí sú špeciálne, formalizované rečové cvičenia.“

V tejto predstave sa opäť reprodukovujú základné mechanizmy učenia formulované behaviorálnou psychológiou založené na tom, že prostredie môže selektovať podnety, ktorých pôsobeniu je jedinec vystavený a navodzovaním opakovania daných operácií podporí učenie. Preto, ak sa vytvoria podmienky na to, aby dieťa osvojovanú operáciu opakovalo (t.j. precvičovalo si ju) dochádza tým k automatizácii vykonávania danej operácie a teda aj k lepšiemu osvojeniu si úkonu. Súčasťou predškolskej edukačnej praxe sú rozmanité

oromotorické cvičenia, ktoré majú napomôcť korektnej výslovnosti jednotlivých hlások, recitácia riekaniek alebo iných krátkych literárnych žánrov z rovnakého dôvodu, pomenovávanie obrázkov alebo reálnych objektov, udalostí a osôb ako prostriedok obohacovania slovnéj zásoby detí, formalizované cvičenia na upevňovanie gramatických pravidiel, a pod. Ich spoločným menovateľom je to, že všetky tieto aktivity vyčleňujú konkrétne pravidlo alebo konvenciu späť s jazykom a včleňujú ich do úlohy, ktorá navodzuje ich mechanickú reprodukciu alebo repetíciu bez ohľadu na zmysluplnosť kontextu, v akom sa s týmito pravidlami operuje. Otázne je, že ak sa takýto tréning deje (s týmto zámerom), či naozaj postačuje k zovšeobecneniu nacvičovaných pravidiel pre ich používanie v iných situáciách, v akých došlo k ich nácviku. Rovnako otázne je to, či je takýto tréning v skutočnosti nutný.

Nemožno jednoznačne tvrdiť, že nácvik (alebo tréning) je zo svojej podstaty málo efektívnou stratégiou učenia. **V prípade jazykových kompetencií je však potrebné zvažovať, akým spôsobom sú jednotlivé oblasti jazykových kompetencií osvojované, aké podmienky vplývajú na ich rozvoj.** Minimálne treba vidieť rozdiel medzi tým, či je cieľom edukačných aktivít formovanie konkrétnej schopnosti (*tzv. procedurálne poznanie*) alebo získanie konkrétneho explicitného poznatku (*tzv. deklaratívne poznanie*).

V prvom prípade, v prípade **procedurálneho poznania**, pokrývajú výsledné efekty edukačného pôsobenia schopnosť dieťaťa používať jazyk ako komunikačný prostriedok. Ak hovoríme o osvojovaní si hovorenej podoby jazyka, tak to za normálnych okolností (t.j. v prípade, keď dieťa nemá narušený vývin reči a to z akýchkoľvek dôvodov a v akejkoľvek oblasti) v podstate nevyžaduje aktívnu výučbu zo strany druhých. Postačuje len toľko, že sa dieťa vyskytuje v jazykovo podnetnom prostredí, t.j. medzi ľuďmi, ktorí s ním normálne komunikujú a vyžadujú od neho, aby na komunikáciu používalo jazyk, a ktorí stupňujú svoje nároky na konvenčnosť výpovedí dieťaťa spolu s tým, ako sa dieťa stáva kompetentnejším používateľom jazyka. Samotné osvojovanie si jazyka potom prebieha tak, že sa dieťa snaží dosahovať svoje komunikačné zámery v čo najefektívnejšej podobe a k tomu mu ako východisko slúžia komunikačné situácie s druhými – zdatnejšími používateľmi jazyka. V nich dieťa zisťuje, ako istá forma výpovede súvisí s dosahovaním konkrétneho komunikačného zámeru, v nich si overuje platnosť svojich predpokladov a koriguje ich v súlade s reakciami druhých ľudí. Takéto podmienky sú pre dieťa o to podnetnejšie, o čo pestrejšiu paletu situácií dieťaťu priamo ponúkajú alebo sprostredkávajú, a do akej miery dospelí rešpektujú rečové kompetencie dieťaťa a ako napomáhajú porozumeniu vzťahu medzi slovami, ktoré používajú a komunikačným zámerom, ktorý sa prostredníctvom nich dosahuje (napr. Tomasello, 1992; Bruner, 1981, 1975). Takýto náhľad na rečový vývin dieťaťa potom upriamuje pozornosť na samotný priebeh rečového vývinu dieťaťa a pokúša sa rekonštruovať významné míľniky, ktorými vývin reči dieťaťa normálne prechádza a na snahu identifikovať pravidelnosti, ktoré sú pre domáce jazykové podmienky typické. Napriek tomu, že sa takéto štúdie môžu od seba odlišovať (napr. tým, aké aspekty ľudskej komunikácie považujú za významné a ktoré za menej významné v konkrétnom vývinovom období) to, čo ich spája je predpoklad, že vývin schopnosti komunikovať v hovorenej podobe jazyka prebieha v podstate spontánnym spôsobom, na čo upozorňujú prirodzené prístupy k rozvíjaniu gramotnosti (*pozri kap. 2.1.1, str. 18*), aj keď je pre to podmienkou účasť druhých ľudí, ktorí sa snažia s dieťaťom komunikovať³⁶.

³⁶ Podrobnejšie sme o týchto témach písali v štúdiách Petrová (2003 a, b).

Inou situáciou je sprostredkovanie explicitného poznania o jazyku, tzv. **deklaratívneho poznania**. V tomto prípade sú predmetom výučby lingvistické pravidlá, ktoré rečovú komunikáciu reflektujú z pohľadu jazyka ako systému abstraktných pravidiel, ktoré sú základom metalingvistickej jazykovej kompetencie jedinca (*pozri oblasť lingvistickej dimenzie gramotnosti v kap. 2.1, str.17-18*). Môže ísť o poznávanie pravidiel, ktoré jedinec dokáže prakticky aplikovať v konkrétnych komunikačných situáciách, ale ich existencie si nie je vedomý (tzv. implicitné poznanie) alebo o intencionálne poznávanie jazyka, ktoré nemusí byť v priamom vzťahu s každodennými komunikačnými situáciami, ale umožňuje hlbší vhl'ad do variability jazykových foriem a funkcií. Zmyslom takejto výučby je oddelenie lingvistických pravidiel od konkrétnych situácií používania jazyka, odlišenie formy reči od významu konkrétnych rečových jednotiek, ktoré môže (ak presiahne hladinu memorizácie) zvýšiť efektivitu dosahovania komunikačných zámerov cieľným výberom jazykovo-komunikačných prostriedkov. V takomto prípade môžu byť formálne vzdelávanie a tréning opodstatnené, pretože ide o výučbu pravidiel, ktoré nie sú prirodzené, ale majú konvenčný teoretický charakter. **Zmysel takéhoto formalizovaného vzdelávania spočíva v tom, že odčleňuje lingvistické pravidlo od konkrétnej situácie používania jazyka a demonštruje spôsob, akým sa toto pravidlo uplatňuje v konkrétnych situáciách, pre ktoré je to pravidlo relevantné.** V PVVD však nachádzame len tri oblasti, v ktorých v skutočnosti ide o poznávanie jazyka: 1. tréning fonemického uvedomovania, ktoré má za cieľ rozčleniť reč na jednotky, ktoré nemajú význam z komunikačného hľadiska ale z hľadiska formy a zapadajú do kontextu výučby čítania a písania hláskovou analyticko-syntetickou metódou, 2. diferenciacia slovnej zásoby z hľadiska obsahu a formy (vzťah medzi významom slova a formou slova – synonymá, homonymá a antonymá) a 3. poznávanie základných konvencií vedenia a udržiavania dialógu. Ostatné oblasti rozvíjania reči detí vedené týmto spôsobom sú v podstate formalizovanými aktivitami, ktoré sa síce snažia cielene angažovať v rozvíjaní používania jazyka (nie explicitného poznania jazyka!), ale bez toho, aby sa riešila ich efektivita a zmyslupnosť. Takýmto príkladom z našej predškolskej výchovy sú aktivity, ktoré deklarujú svoj cieľ v oblasti rozvíjania gramatickej správnosti reči detí. Ide o úlohy, ktoré majú v podstate sprostredkovať nácvik konkrétneho gramatického pravidla, ale bez toho, aby bolo toto pravidlo deťom explicitne objasnené. Ide potom vlastne len o izolované formalizované cvičenia (napr. tvorby množného čísla typu: jeden stôl – dva _____, jeden kôš – dva _____), ktoré monitorujú implicitnú znalosť skloňovania slov a vlastne tým, že sú založené len na reprodukcii doterajšieho poznania dieťaťa, nemajú potenciál poskytnúť dieťaťu nové poznanie.

Ak hovoríme o explicitnom poznávaní konkrétnych lingvistických pravidiel, môže formalizovaná výučba pravidla v prvotných etapách výučby uľahčiť jeho osvojenie si, pretože sa konkrétne pravidlo demonštruje cielene v typických situáciách a zámerne zvýrazňuje jeho typické použitie. A hoci precvičovanie aplikácie jazykového pravidla v typicky učebných úlohách môže uľahčiť participáciu dieťaťa na úlohách školského charakteru, otázne je, nakoľko dokáže takýto typ aktivít, v prípade, že vzdelávanie neprekročí hranice mechanického nácviku konkrétneho úkonu, sprostredkovať porozumenie a vedomú kontrolu nad vlastnou rečovou produkciou. To ale nie je otázka toho, či sú formalizované učebné aktivity relevantné pre explicitné poznávanie jazykových pravidiel, ale toho, či mechanický nácvik týchto pravidiel vyčerpáva možnosti jeho poznávania.

Situácia s osvojovaním si písanej reči je trochu komplikovanejšia. I keď na odbornej pôde existujú štúdie, ktoré obracajú svoju pozornosť na vymedzovanie vývinu tých oblastí jazykových kompetencií, ktoré súvisia s písanou rečou, ich závery nie sú až také jednoznačné

a univerzálne zovšeobecniteľné. Súvisí to s tým, že osvojovanie si písanej podoby jazyka nie je čisto spontánnou záležitosťou, ale je závislé tak od situácií, v ktorých dieťa prichádza do styku s písanou podobou jazyka, ako aj od zámerného vymedzovania podstatných prvkov písanej reči a ich sprostredkovania dieťaťu. Niektoré jednotky písanej reči totiž nie je možné odvodiť z ich použitia, pretože samé o sebe nie sú nositeľmi významu (grafémy a slabiky). Preto z hľadiska priebehu osvojovania si písanej reči nie je ani tak podstatné to, či v rámci neho existujú nejaké pravidelnosti, ktoré možno zovšeobecniť do podoby typických vývinových štádií, ale to, **aké oblasti jazykových kompetencií sú zodpovedné za jeho priebeh a ako je možné osvojovanie si písanej reči ovplyvniť a v niektorých aspektoch aj umožniť cieľovými aktivitami**. Preto sú v tomto zmysle pre nás podstatné dve súvislosti osvojovania si písanej podoby jazyka:

1. Poznávanie písanej podoby jazyka v konvenčnej podobe je v podstatnej miere výsledkom intencionálneho poznávania, ktoré sa prevažne spája s explicitným poznávaním predovšetkým v školských podmienkach a súčasne počíta s tým, že

2. dieťa prichádza do kontaktu s písanou rečou aj mimo oblastí školského vzdelávania a prostredia, čo je pre neho taktiež východiskom pre oboznamovanie sa s funkciami a formálnymi aspektmi písanej komunikácie a písanej reči.

Napriek tomu, že skúsenosti dieťaťa v predškolskom veku s písanou kultúrou môžu byť relatívne bohaté, sú ovplyvnené tým, že ich dieťa nezískalo cieľovým a systematickým spôsobom. S písanou kultúrou dieťa môže prísť do styku už v rodinnom prostredí prostredníctvom knižiek, ktoré mu rodičia čítajú, pozorovaním a poznávaním aktivít dospelých, ktorí písanú reč používajú na zaznamenávanie si informácií, na ktoré sa chcú v blízkej alebo vzdialenej budúcnosti rozpamätať, alebo len trávia svoj voľný čas čítaním kníh, novín alebo časopisov. V takýchto situáciách si dieťa prirodzene vytvára svoju vlastnú predstavu o tom, na čo tieto aktivity slúžia a začína tieto aktivity napodobňovať. Ide však o poznanie, ktoré sa buduje nesystematickým poznávaním písanej kultúry a preto ani nemusí javiť všetky známky konvenčnosti. Dôkazom toho, že dieťa poznáva funkcie a formu písanej reči bez toho, aby vedelo konvenčne písať alebo čítať sú však rozmanité predkonvenčné stratégie, ktoré používa na záznam alebo identifikáciu myšlienok v písanej podobe.

Tieto predkonvenčné stratégie sú výsledkom skúseností detí s písmom a súvisia s predpokladmi detí, akému účelu písmo slúži, a s akými aktivitami sa spája. Na ilustráciu vyberáme niektoré z nich (napr. Sandbank, 1992; Kučera, Viktorová, 1998; Harnúšková, 2003):

- dieťa vie odlíšiť ilustráciu od samotného textu v knihe a vie, že sa s knihou spája špecifická ľudská aktivita – čítanie,
- dieťa pozná niektoré všeobecné charakteristiky písma a písania: imituje písanie ako motorický akt, a vie ho odlíšiť od inej činnosti – kreslenia, zaznamenáva špecifické znaky, tzv. pseudopísmená v ustálenej smerovej orientácii (zľava-doprava a zhora-nadol),
- dieťa zaznamenáva svoje vlastné meno (prípadne nejaké znaky, ktoré ho zastupujú, iniciály svojho mena) na vlastné produkty s cieľom informovať druhých, že ono samé je autorom produktu, prípadne mu patrí,

- dieťa vie, že písanie slúži na zaznamenávanie myšlienok, a že treba mať špecifické znalosti, aby sme dokázali zaznamenané myšlienky identifikovať (obdobie „*písať viem, ale čítať ešte nie*“),
- dieťa používa rozličné stratégie, ktorými interpretuje obsah textu: prostredníctvom ilustrácií, ktorými je text doplnený, vizuálne zapamätaných slov, ktorých význam pozná a ktoré v texte rozpozná a pod.

Preto, ak naše uvažovanie o písanej reči presahuje hranice toho, že písanie je komunikácia prebiehajúca v grafickej podobe, potom sa záujem začína orientovať na získavanie schopnosti operovať s pravidlami, ktoré riadia používanie písanej reči, ktoré majú konvenčný charakter a ktorých zvládnutie je podmienkou osvojenia si písanej reči za účelom obojstranného porozumenia. Používanie písanej reči je potom v pravom slova zmysle komunikáciou, ktorá v podstatne väčšej miere (v porovnaní s hovorenou podobou reči) vyžaduje explicitnú znalosť lingvistických pravidiel minimálne v tom zmysle, že jazykové jednotky, s akými písaná reč operuje, sú aj jednotkami abstraktnými, ktoré nemajú väzbu na prirodzené používanie jazyka, ale na jeho formálne aspekty (grafémy a slabiky). V prípade osvojovania si písanej reči sú potom formalizované výučbové aktivity opodstatnené v takých prípadoch, keď sprostredkujú jedincom práve poznanie, ktoré nemá svoj prirodzený ekvivalent. Rovnako, ako v prípade hovorenej podoby jazyka je však diskutabilné, do akej miery formalizované učebné aktivity dokážu sprostredkovať objem pravidiel, ktoré umožnia používanie písanej reči na vedome regulovanej úrovni a obsiahnuť súčasne aj varietu funkcií, ktoré písaná reč nadobúda.

4.3.1.4 Realizačná podoba jazykovej výchovy a jej vplyv na rozvíjanie kognitívnych operácií detí

„Jazyková výchova premost'uje všetky výchovné zložky, lebo na každej z nich sa komunikuje, čím dochádza súčasne k rozvíjaniu poznania a myslenia dieťaťa.“

Napriek tomu, že PVVD deklaruje, že „*jazyk a reč sprevádza takmer všetky výchovno-vzdelávacie činnosti dieťaťa v materskej škole*“ a že je „*možno chápať jazykovú výchovu ako integrujúcu výchovnú zložku*“ (s. 123), že sa toto prepojenie podieľa na rozvíjaní poznania a myslenia dieťaťa, otázna je reálna významová podoba tejto deklarácie pre konkrétnych adresátov - učiteľky v MŠ. Táto deklarácia nadobúda podobu zjednodušeného ponímania, ktoré problematiku vzťahu jazyka – poznania a poznávania – myslenia redukuje na triviálne konštatovanie, že najdôležitejším komunikačným prostriedkom v predškolskej výchove je hovorená podoba jazyka a preto je akákoľvek komunikácia v podstate stimulujúcim podnetom pre rozvíjanie širokej palety jazykových kompetencií detí. Rovnako, že aktivity definované v PVVD v oblasti jazykovej výchovy je možné vhodne zaradiť do výučbových aktivít prioritne súvisiacich s inými výchovnými zložkami alebo do akýchkoľvek iných aktivít (Petrová, 2005). Takéto konštatovanie, samozrejme, nevystihuje podstatu vzťahu medzi jazykom a myslením a poznaním jedinca.

V našej štúdií (Petrová, 2007) sme sa cielene zamerali na identifikáciu vzťahu medzi otázkami a úlohami, ktorými učiteľka riadi výučbu (konkrétne v kontexte jazykovej a literárnej výchovy) a kognitívnymi operáciami, ktoré sú potrebné pre ich plnenie a zistili sme tendenciu učiteľiek zaraďovať do výučbového procesu prednostne otázky a úlohy, ktoré v podstate len vyzývajú na reprodukciu alebo identifikáciu už poznaného (najmä úlohy

zamerané na pomenovanie obrázka). Čo však bolo ešte zaujímavejšie, napriek možnostiam, ktoré predškolská výchova potenciálne má v tejto oblasti, učiteľky často rezignujú na rozvíjanie kognitívne vyšších operácií aj napriek tomu, že ich pôvodne iniciovali (napr. z úlohy pôvodne zameranej na porovnávanie sa stane úloha na pomenovanie objektu na obrázku, alebo produkovanie ľubovoľných rozdielov bez toho, aby sa riešilo to, či sú v kontexte zadania relevantné, výzvy na hodnotenie a predpoklady redukujúce sa na vyslovenie vlastného „názoru“ bez ohľadu na zmyslupnosť vo vzťahu k úlohe, predchádzajúcej skúsenosti a pod.). Typológia aktivít, ktoré sú zaraďované do predškolskej výchovy naznačuje, že záujem o rozvíjanie poznania a myslenia detí v MŠ je skôr deklaratívny ako cielený, čo je len prirodzeným dôsledkom toho, že samotný PVVD neponúka konkrétny metodický návod, ako sa má MŠ v oblasti rozvíjania myslenia a poznania angažovať.

V kontexte vzdelávania je podstatnejšie nie triviálne konštatovanie, že reč je nástrojom myslenia a autoregulátorom správania sa (pozri PVVD), ale vysporiadanie sa s tým, aká podoba poznania a riešenia problémových situácií sa má vo vzdelávaní formovať. V školskom učení sa nemožno opierať o presvedčenie, že každý kontakt dieťaťa s kompetentnejším druhým môže mať na jeho vývin vplyv, ale je potrebné definovať oblasti, ktoré je možné a potrebné v konkrétnom období systematicky a cielené rozvíjať. Potom sa natíska otázka, aké kognitívne nástroje má vzdelávanie jedincovi poskytovať za týmto účelom a ako sa viažu na kultúrne (a edukačne) relevantné aktivity. **Stratégie riešenia problémových situácií sa totiž predtým, ako sa stanú individuálnou stratégiou, musia objaviť v interpersonálnom styku** (Vygotskij, 1978). Pre školské vzdelávanie to znamená cielenú snahu o nachádzanie a definovanie tém, ktoré majú byť predmetom výučby spolu s kultúrnymi nástrojmi, ktoré reprezentujú podstatné stratégie na riešenie relevantných problémových situácií spätých s danou oblasťou poznania. Potom je možné hovoriť nielen o všeobecnom vzťahu medzi jazykom, myslením a poznaním, ale aj o tom, aké kognitívne nástroje umožňuje vzdelávanie implantovať do myslenia dieťaťa a nakoľko tieto kognitívne nástroje umožnia jedincovi porozumieť sociálnej praxi a efektívne na nej participovať.

PVVD učiteľkám poskytol presne vymedzenú štruktúru oblastí, ktorým museli v rámci výchovy a vzdelávania detí v MŠ venovať pozornosť v konkrétnom vekovom období života dieťaťa. Ako sme to demonštrovali v predchádzajúcej časti textu, koncepcia rozvíjania hovorenej a písanej podoby jazyka bola zo strany učiteliek v MŠ prijímaná (zo svojej oficiálnej autoritatívnej podoby) ako komplexný dokument, ktorý dostatočne pokrýva oblasti rozvíjania hovorenej a písanej podoby jazyka. Popri presvedčení, ktoré tento dokument u učiteliek v MŠ vybudoval, podnecoval využívanie konkrétnych profesijných kompetencií, pričom na iné z nich sa vzhľadom na charakter dokumentu nevyvíjali, resp. sa na ich rozvoj nekládol dôraz.

4.4 Profesionálne kompetencie a poznanie učiteľov vyžadované pri plánovaní výučby podľa PVVD

PVVD bol založený na princípe, že jednotlivé oblasti vzdelávania detí v predškolskom veku, konkrétne ciele viažuce sa na obsah a kompetencie, ktoré si deti majú osvojiť v jednotlivých vekových obdobiach, boli vopred centrálné stanovené a v oblasti plánovania sa od učiteľky len očakávalo, že dokáže pripraviť výučbové aktivity primerané plneniu jednotlivých konkrétnych cieľov výučby. Tento typ vzdelávacieho programu (tzv. centrálné vytvorené

kurikulum) nechával celú zodpovednosť za celkovú koncepciu vzdelávania detí na štátnej koncepcii vzdelávania. Tým sa zabezpečovalo, že vzdelávacie programy budú zohľadňovať priority spoločnosti vo vzdelávaní a u všetkých žiakov sa budú rozvíjať konkrétne špecifikované schopnosti a vedomosti potrebné pre jeho ďalšie vzdelávanie, či jeho ďalší život v spoločnosti. Môžeme si položiť otázku, aké výhody, resp. nevýhody prináša takáto koncepcia vzdelávania v oblasti rozvíjania gramotnosti.

V prvom rade si v koncepcii špecifických cieľov môžeme všimnúť, že vymedzené oblasti záujmu a ciele týkajúce sa hovorenej a písanej podoby jazyka nemajú charakter rozvíjania gramotnosti, ale skôr tréningu rečových schopností detí (jazyková výchova), tréningu grafomotoriky (výtvarná výchova) a formovania detského čitateľa s hlavným dôrazom na individuálne prežívanie dieťaťa pri recepcii textu (literárna výchova). Po obsahovej stránke oblasti rozvíjania gramotnosti viac-menej chýbajú, preto je PVVD považovateľný za tzv. *prázdne kurikulum* (pozri 1. kapitola).

Z hľadiska koncepcie oblastí záujmu nedokázal PVVD reagovať na aktuálne tendencie v rozvíjaní gramotnosti, ktoré sa viac ako na formu a správnosť používania jazyka (v hovorenej i písanej podobe) a esteticko-umelecké aspekty textu zameriavajú na funkčnosť a zmysluplnosť používania rozmanitých registrov a žánrov reči. Ich predmetom sú širšie chápané jazykové kompetencie, ktoré pokrývajú viaceré oblasti skúseností, vedomostí a schopností dieťaťa, týkajúce sa oboch modalít jazyka - hovorenej i písanej reči, používania i poznania jazyka (Ravid, Tolchinsky, 2002) a obsahu i formy jazyka (Adams, 1995; van Kleeck, 1998). Vo zvýšenej miere sú zdôrazňované rozmanité funkcie reči v intrapersonálnej i interpersonálnej rovine. Jazyk nie je chápaný ako čisto abstraktný lingvistický systém, ale sa viac zdôrazňuje kultúrny a sociálny rozmer jeho používania, čo v oblasti rozvíjania gramotnosti vedie k snahe o poznávanie a používanie jazyka v zmysluplných a kontextualizovaných učebných situáciách (Zápotočná, 2001).

Ako vidíme v analýze presvedčení učiteliek MŠ, PVVD tým, že operoval dlhé obdobie s rovnakou koncepciou rozvíjania reči detí, zafixoval viaceré princípy rozvíjania reči detí. Môžeme si všimnúť, že sa preceňuje rečový vzor učiteľky, ktorá na základe toho vidí svoju prvoradú úlohu v tom, že prezentuje deťom vzor spisovnej slovenčiny a trénuje deti v používaní verejného jazyka v jeho jednotlivých rovinách, čím sprostredkováva dieťaťu podobu jazyka, s ktorou deti nemusia prichádzať do styku v rodinnom prostredí. Na jednej strane sa síce zabezpečuje, že si dieťa bude osvojovať verejný jazyk ešte pred vstupom do 1. ročníka ZŠ, na druhej strane však stavia učiteľku, z hľadiska jej odborného rastu, do pasívnej pozície. Tým, že jej najdôležitejšou úlohou je byť korektným rečovým vzorom pre deti, klesajú nároky na jej schopnosť identifikovať dôležité oblasti vývinu dieťaťa, ktoré sa spájajú s rozvíjaním gramotnosti, diagnostikovať úroveň ich osvojenia, či plánovať ich rozvíjanie s ohľadom na špecifické funkcie používania jazyka. Jej úloha má skôr charakter rozlišovania správnych rečových prejavov detí od nesprávnych a odstraňovanie prípadných odchýlok od normy. Navyše samotný fakt, že učiteľky chápu presah svojho pôsobenia v oblasti rečového vývinu do jednotlivých oblastí vývinu dieťaťa v tom zmysle, že každá komunikácia s dieťaťom má vplyv na vývin rečových schopností detí, len potvrdzuje istú rezignáciu na plánovanie a systematický rozvoj dieťaťa. Paradoxom je, že je to práve cielené rozvíjanie reči detí (protikladné s vyššie uvedeným presvedčením), prostredníctvom ktorého učiteľky argumentujú v prospech svojej odbornosti (Petrová, 2005).

Je, samozrejme, na mieste otázka, či je reálne a nevyhnutné od učiteliek očakávať, že sa budú vedieť zorientovať v základnom teoretickom diskurze, ktorý sa vedie na pôde teórie

gramotnosti a vytvárať vzdelávacie programy zohľadňujúce tak jednotlivé oblasti rozvíjania gramotnosti i podmienky a priebeh ich vývinu a popritom zväžiť aj špecifické potreby detí. Tento typ aktivity vyžaduje značnú mieru teoretického myslenia, schopnosť transformovať teoretické konštrukcie do podoby konkrétnych vzdelávacích oblastí a stratégií a predvídať mieru rozvinutia konkrétnych oblastí mentálneho vývinu dieťaťa a ich vplyv na schopnosť dieťaťa zapojiť sa do aktivít spojených s jeho školským i mimoškolským životom. A tento typ uvažovania je možné len ťažko očakávať ako výsledok dominujúceho stredoškolského vzdelávania učiteliek pre MŠ, ktoré má bližšie k odovzdávaniu profesijných skúseností ako k akademickému vzdelávaniu (viac Pupala, Petrová, 2009).

V prípade centrálne vytvoreného kurikula, akým bol PVVD, nie je problémom to, či umožňuje alebo neumožňuje učiteľom vnášať vlastné predstavy o vzdelávaní do priebehu výučby, ale skôr to, či štátne orgány poverené riadením a kontrolou výchovno-vzdelávacích inštitúcií, dokážu dostatočne jasne vymedziť a priebežne aj inovovať koncepciu vzdelávania s prihliadnutím na aktuálny teoretický diskurz vedený v konkrétnych oblastiach. Ako sme to uviedli v predchádzajúcej časti textu, práve tento aspekt PVVD sa ukazuje ako najproblematickejší. Rizikovým prvkom tejto koncepcie teda nie je individuálna predstava učiteľky o základnom cieľovom smerovaní výučby, ktorú by mohla vnieť do plánovania výučby, ale (ne)schopnosť štátnych orgánov pôsobiacich v oblasti výchovy a vzdelávania postaviť oficiálne deklarované priority vzdelávania na pevnejšie základy. Autorita centrálne vytvoreného kurikula totiž spočíva práve v tom, že ju učiteľky musia akceptovať ako záväznú normu pre plánovanie výučby.

Otázky a úlohy

1. Objasnite nadväznosť medzi rozvíjaním hovorenej a písanej reči v PVVD a výučbou čítania a písania prostredníctvom hláskovej analyticko-syntetickej metódy.
2. V čom sa odlišuje hovorená a písaná podoba jazyka?
3. Uveďte limity chápania učiteľky ako rečového vzoru pri rozvíjaní reči detí v MŠ.

5 GRAMOTNOSŤ V ŠTÁTNYM VZDELÁVACOM PROGRAME PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE

Zásadným momentom, ktorý reforma vzdelávania priniesla pre plánovanie predprimárneho (a samozrejme aj vyšších stupňov) vzdelávania je potreba definovať základné kurikulárne dokumenty na dvoch úrovniach – na úrovni národného kurikula a na úrovni kurikulárnych dokumentov vypracovaných samotnými školami. Hoci by sa na prvý pohľad mohlo zdať, že takýto model tvorby kurikula je vítaným prostriedkom, ako vniesť do systému vzdelávania viac priestoru pre individuálne rozdiely medzi MŠ, rešpektovať očakávania rodičov na vzdelávanie, sám o sebe nie je zárukou kvalitnejšej prípravy detí v MŠ. Je skôr otvorenou možnosťou pre implantovanie individuálnych koncepcií výučby učiteľa do procesu plánovania a realizácie výučby. Kľúčovým predpokladom pre realizáciu úspešnej reformy takéhoto typu je preto – na jednej strane - jasná deklarácia očakávaní kladených na obsahovú i procesnú stránku predprimárneho vzdelávania (príprava oporných bodov pre cieľové požiadavky vzdelávania, ktoré majú zabezpečiť jasnú orientáciu v týchto prioritách apod.), na druhej strane potom odborná pripravenosť učiteliek v MŠ, ktoré majú vytvárať školské vzdelávacie programy. A to od tvorcov štátneho vzdelávacieho programu vyžaduje jasnú koncepciu priorít v jednotlivých oblastiach vzdelávania detí. A od tvorcov školských vzdelávacích programov vedomosti i profesijné kompetencie súvisiace s tvorbou kurikula, ktoré v našich odborných podmienkach nemalo doposiaľ zmysel u učiteľov rozvíjať.

5.1 Cieľové kategórie predprimárneho vzdelávania v oblasti rozvíjania gramotnosti

Aby sme mohli prejsť k analýze potenciálu cieľových kategórií Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie (2008, ďalej len ŠVP) pre rozvíjanie gramotnosti, je potrebné vymedziť základné oblasti, v ktorých sa ŠVP tejto problematiky dotýka. ŠVP operuje s niekoľkými opornými bodmi vymedzujúcimi základné priority v oblasti predprimárneho vzdelávania: 1. ciele výchovy a vzdelávania, 2. profil absolventa MŠ v podobe základných kompetencií a 3. cieľové požiadavky, v jednotlivých vzdelávacích oblastiach, ktoré má dieťa dosiahnuť na konci predškolského veku v podobe vzdelávacích štandardov.

5.1.1 Ciele výchovy a vzdelávania

Na základe konštatovania ŠVP je cieľom predprimárneho vzdelávania „dosiahnuť optimálnu perцепčno-motorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a život v spoločnosti“ (s. 5). To sa má diať prostredníctvom nasledujúcich cieľov:

- *naplňať potrebu dieťaťa po sociálnom kontakte, zabezpečiť adaptáciu na školské prostredie,*
- *podporiť vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu hrou,*
- *rozvíjať celú osobnosť dieťaťa,*

- *posilňovať úctu k rodičom, národným hodnotám, k štátnemu jazyku, k ľudským právam, rešpektovať všeludské hodnoty,*
- *pripravovať dieťa na život v slobodnej spoločnosti,*
- *pripraviť ho na celoživotné vzdelávanie,*
- *naučiť ho kooperovať v skupine a preberať na seba primeranú zodpovednosť,*
- *naučiť sa chrániť si svoje zdravie a chrániť životné prostredie (s. 5-6).*

5.1.2 Profíl absolventa

Na základe **profilu absolventa** predprimárneho vzdelávania, absolvent MŠ získa poznatky a schopnosti, ktoré majú význam vo vzťahu k základom kultúrnej, *čitateľskej*, matematickej a prírodovednej gramotnosti. V konkrétnej podobe ho vyjadrujú rozvíjané **kompetencie dieťaťa predškolského veku**, ktoré si má dieťa osvojiť v procese výučby v MŠ. V oblasti rozvíjania gramotnosti dieťaťa ide o čiastkové schopnosti v oblasti psychomotorickej, komunikatívnej a informačnej kompetencie.

Dieťa v závere predškolského veku v oblasti psychomotorickej kompetencie prejavuje „*grafomotorickú gramotnosť*“.

V oblasti komunikatívnej kompetencie:

- *vedie monológ, nadväzuje a vedie dialóg a rozhovor s deťmi i dospelými,*
- *počúva aktívne a s porozumením myšlienky a informácie z rôznych médií,*
- *vyjadruje a komunikuje svoje myšlienky, názory,*
- *reprodukuje oznamy, texty,*
- *volí primeraný, kreatívny spôsob komunikácie vzhľadom na situáciu,*
- *komunikuje osvojené poznatky,*
- *prejavuje predčitateľskú gramotnosť,*
- *chápe a rozlišuje, že niektorí ľudia sa dorozumievajú aj inými jazykmi.*

V oblasti informačnej kompetencie:

- *využíva rôzne zdroje získavania a zhromažďovania informácií aj mimo materskú školu (od osôb v okolí, z detských kníh, časopisov a encyklopédií, prostredníctvom informačno-komunikačných technológií, z rôznych médií).*

5.1.3 Vzdelávacie oblasti a vzdelávacie štandardy

ŠVP vymedzuje obsah vzdelávania pod názvom *Dieťa a svet* prostredníctvom štyroch tematických celkov: Ja som, Ľudia, Príroda a Kultúra. V rámci nich sú definované obsahové a výkonové štandardy, ktoré zohľadňujú tri vzdelávacie oblasti rozvoja osobnosti dieťaťa: percepuálno-motorickú, kognitívnu a sociálno-emocionálnu.

Obsahové štandardy, podľa vymedzenia samotných autorov ŠVP, majú vymedzovať základný rozsah učiva, ktoré má dieťa zvládnuť a sú záväzkom pre učiteľa (s. 14). Ich výsledná podoba však dokumentuje, že sa tvorcom ŠVP nepodarilo obsah predprimárneho vzdelávania vymedziť v dostatočne jednoznačnej podobe. Namiesto jasne špecifikovaného učiva v podobe reálnych vedomostí, ktoré si deti majú v priebehu predprimárneho vzdelávania osvojiť (aké pojmy, zovšeobecnenia a fakty si má dieťa osvojiť v rámci konkrétnych tém), sú obsahové štandardy len akýmiisi kľúčovými slovami tematického zamerania výučby (ako inak možno chápať heslovité konštrukcie typu: grafomotorika, pasívna a aktívna slovná zásoba, počúvanie s porozumením, spisovná podoba jazyka atď.). Pre samotnú analýzu sú teda nepoužiteľné.

Výkonové štandardy priamo vymedzujú niekoľko špecifických cieľov vzdelávania, ktoré je možné chápať v nejakej väzbe na oblasť rozvíjania gramotnosti detí. Treba však podotknúť, že výkonové štandardy, ktoré je možné v nejakej väzbe chápať vo vzťahu k rozvíjaniu gramotnosti, tu síce uvádzame v usporiadanej podobe, v samotnom ŠVP sú však rozptýlené značne nekoncepčným spôsobom.

TEMATICKÝ OKRUH	OBLASŤ ROZVOJA OSOBNOSTI DIEŤAŤA	VÝKONOVÝ ŠTANDARD
JA SOM	Percepuálno-motorická	<ul style="list-style-type: none">- využívať koordináciu zraku a ruky,- znázorňovať graficky motivovaný pohyb vychádzajúci z ramenného kĺbu (kývanie, mletie, hojdanie, navíjanie), zápästia (vertikálne línie, horizontálne línie, krivky, slučky) a pohybu dlane a prstov (horný a dolný oblúk, lomená línia, vlnovka ležatá osmička, fiktívne písmo).
	Sociálno-emocionálna	<ul style="list-style-type: none">- nadviazať neverbálny a verbálny kontakt s inými deťmi a dospelými,- predstaviť seba a svojho kamaráta,- počúvať s porozumením,- rozširovať si pasívnu a aktívnu slovnú zásobu,- uplatniť aktívnu slovnú zásobu vzhľadom na obsahový kontext (zmysluplne sa rozprávať o svojich pocitoch, zážitkoch a dojmach),- vedieť sluchom rozlišovať jednotlivé hlásky v slove, ich kvalitu a lokalizáciu,- vyslovovať správne a zreteľne všetky hlásky a hláskové skupiny,

		<ul style="list-style-type: none"> - uplatňovať spisovnú podobu materinského jazyka, - používať synonymá, antonymá a homonymá a vytvárať rýmy, - uplatňovať schopnosť analyticko-syntetických hier a činností so slovami.
ĽUDIA	Kognitívna	<ul style="list-style-type: none"> - počúvať s porozumením, - reagovať neslovne na otázky a pokyny, - reagovať slovne na jednoduché otázky jednoslovnou, viacslovnou odpoveďou alebo jednoduchou frázou,
KULTÚRA	Sociálno-emocionálna	<ul style="list-style-type: none"> - prejavíť záujem o knihy, písmená, číslice, orientovať sa v knihách, - počúvať s porozumením a citovým zaangažovaním detskú ľudovú a autorskú poéziu, rozprávky a príbehy, - vnímať s citovým zaangažovaním bábkové divadlo a iné detské divadlo (čínohru, spevohru), - zapamätať si a prednášať krátke literárne útvary, napr. riekanky, hádanky, vyčítanky, krátke detské básne, atď., - reprodukovať voľne ľudové a autorské rozprávky a príbehy, - vyjadriť rôznymi umeleckými výrazovými prostriedkami (výtvarne, hudobne, dramaticky, hudobno-dramaticky) pocity a dojmy z rozprávok, príbehov a divadla, - „čítať“ kreslený príbeh a obrázkový seriál, - „písať“ obrázkový list.

Novým špecifikom ŠVP je vyčlenenie vzdelávacích oblastí predprimárneho vzdelávania ako tematických okruhov. Prívrženci **tematického/integrovaného prístupu k vymedzeniu učiva** vidia jeho potenciál v možnosti efektívnejšie integrovať poznanie, prepojiť ho so skúsenosťami detí a sprostredkovať im analýzu konkrétnej situácie (alebo témy) z viacerých aspektov. Od tohto typu poznávania sa očakáva, že dieťa dosiahne poznanie o predmetných témach v prepojení na každodenné skúsenosti dieťaťa a súčasne môže mať vyučujúci ľahšie pod kontrolou všestranný rozvoj dieťa (Podhájecká, 2007).

To, čo sa z jedného uhlu pohľadu môže javiť ako výhodný prostriedok, môže z iného uhlu pohľadu pôsobiť ako rušivý zásah do systému osvojovania poznatkov v školskom prostredí. Pod vplyvom takéhoto tematicky zameraného prístupu k vymedzeniu učiva **zaniká dôraz na systém poznatkov, ktoré si má dieťa osvojiť**. Vymedzenie oblastí vzdelávania v podobe tematických okruhov rozptyľuje tieto poznatky do viacerých tém, čím v podstate rozbieja integritu osvojovania poznania viazanú na vedecký diskurz. To má, paradoxne, za následok,

že dieťa síce môže vidieť prepojenie osvojovaného poznania so svojimi skúsenosťami, prichádza však o možnosť profitovať zo systematického poznávania obklopujúcej reality. Nehovoriac o tom, že poznatky, ktoré si dieťa osvojuje v školskom prostredí, by z podstaty školského učenia nemali mať povahu laických skúseností a názorov učiteľky, ale majú vyplývať z poznania, ktoré naša spoločnosť uznáva za platné a dôležité na prenos z jednej generácie na druhú. A toto poznanie je organizované spolu so špecifickými metódami poznávania v poznatkovom systéme jednotlivých vedeckých disciplín. Preto nie je prekvapivé, že za tradičnými obsahovými oblasťami výchovy a vzdelávania v MŠ (tzv. zložkami) je možné nájsť priamu väzbu na konkrétne vedecké disciplíny, rovnako ako je tomu bežne aj za výučbovými oblasťami v primárnom, sekundárnom i terciárnom vzdelávaní. Tematický/integrovaný prístup k vymedzeniu učiva túto väzbu stráca a tým **vytrhuje poznanie z prirodzených (ale nie nutne každodenných) súvislostí, ktoré jednotlivé poznatky ukotvujú do objektivnejších, zmysluplnejších súvislostí, aké ponúka každodenná realita.**

Snaha nahliadať na predmet vzdelávania z viacerých uhlov pohľadov prináša tiež vážne riziko, že poznatky a skúsenosti, ktoré dieťa takýmto prístupom k vzdelávaniu získa, budú síce rozvetvené, čo sa týka ich väzby na rôzne oblasti vzdelávania, ale **poznanie konkrétnej oblasti vzdelávania zostane povrchné, bez obsiahnutia systému poznania a hlbších súvislostí, ktoré vplynú z ich väzby na objasňovanie konkrétnej vednej oblasti.** Takáto výučba tiež len problematcky dospeje k prijateľným, odborne akceptovateľným zovšeobecňujúcim záverom, ktoré je možné chápať ako univerzálne princípy a zákonitosti. Nehovoriac už o tom, že učiteľky pre MŠ nie sú na tvorbu integrovaných vzdelávacích projektov odborne pripravené, čo pravdepodobne do oblasti predprimárneho vzdelávania prinesie v lepšom prípade **trivializáciu poznania** a v horšom prípade **budovanie miskonceptí u detí** (Mason, 1996).

Ak sa učiteľka bude snažiť dôsledne rešpektovať ideu tematického vymedzenia učiva a plánovanie výučby podriadi výsostne rozpracovávaní výučbových tém, poľahky môže stratiť prehľad o všeobecnom smerovaní predprimárneho vzdelávania vo vzťahu k pripravenosti dieťaťa na vstup do ZŠ. Aj napriek formálnym deklaráciám, že ideálom školského vzdelávania je všestranne rozvinutý jedinec (pozri ciele inštitucionálnej výchovy v ŠVP, s. 5-6), v reálnej rovine sa tento ideál nutne podrobí selekcii, ktorá vysunie do popredia len niektoré parametre tohto ideálu. A aj napriek všetkým tvorivo-humanistickým témam v domácom vzdelávaní, ktoré zdôrazňujú hru, prežívanie a sebarozvoj dieťa ako základ fungovania kvalitnej školy, pokiaľ je najzákladnejším cieľom predprimárneho vzdelávania *„dosiahnuť optimálnu perceptuálno-motorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti,*“ (ŠVP, s. 5), téma pripravenosti detí na vstup do ZŠ bude najľahšie spracovateľná jej väzbou na oblasti a priebeh vzdelávania, ktoré sú predmetom záujmu ZŠ. V nej totiž učiteľ dokáže nájsť priamočiaru väzbu medzi tým, čo rozvíja u dieťaťa MŠ a nevyhnutnými požiadavkami potrebnými na počiatočné fázy zaškolovania detí v ZŠ. Keď sa na problém vymedzovania obsahových oblastí vzdelávania pozeráme z tohto uhla pohľadu je zrejmé, že jednotlivé oblasti záujmu MŠ nie sú náhodné, ale majú vzťah k tomu, akým výzvam bude musieť dieťa čeliť vo výučbe v ZŠ. Ak máme uviesť konkrétny príklad, tak dieťa sa operáciám analýzy slova na hlásky (tzv. fonematické uvedomovanie) neučí preto, aby sa z neho stal *„dobrý..., múdry..., aktívny..., šťastný..., a zodpovedný ... človek“* (parafrázované podľa ŠVP, s. 5) či preto, aby sa z neho stala všestranne rozvinutá osobnosť, ale preto, lebo schopnosť sluchovej analýzy slova na hlásky je potrebná pre úspešné zvládnutie techniky čítania prostredníctvom

hláskovej analyticko-syntetickej metódy, ktorá sa u nás dominantne používa vo výučbe čítania v 1. ročníku ZŠ.

Nehovoriac o tom, že **vzťah medzi obsahovými oblasťami vzdelávania v MŠ aj ZŠ má aj didakticko-metodickú dimenziu**. Pri učení totiž zohráva úlohu nielen to, čo sa učíme, ale aj akým spôsobom sa to učíme. Konkretizácia tohto problému spadá do oblasti odborových didaktík, ktoré dokážu najlepšie reagovať na možnosti osvojovania poznatkov v špecifických oblastiach (vedeckého) poznania. Tematické vymedzenie učiva stavia učiteľa do situácie, kedy zameriava svoju pozornosť hlavne na spracovanie výučbového obsahu do tematických oblastí a sústreďí sa na výber výučbových aktivít tak, aby čo najlepšie reprezentovali základné poznatky, či kompetencie, ktoré si má dieťa v rámci nich osvojiť. Snaha „integrvať“ v rámci jedného tematického celku rôzne oblasti poznania a poznávania a zabezpečiť rozvoj všetkých troch oblastí rozvoja osobnosti dieťaťa (perceptuálno-motorická, kognitívna a sociálno-emocionálna), prácu s témou triešti na viacero, zvyčajne nesúrodých aktivít, ktoré môžu veľmi ľahko stratiť zo zreteľa základný systém štruktúry poznatkov a typické operácie, ktoré je možné v rámci neho vykonávať. A to má svoje dôsledky na kontinuitu osvojovaného poznania v MŠ a ZŠ. Napríklad predstava o funkciách písanej reči a možnostiach narábania s písaným textom, ktorú dieťa nadobudne prostredníctvom aktivít realizovaných v MŠ, sa v neskoršom období premietne do jeho čitateľských záujmov a v širšom meradle (keďže sa písaná reč používa v škole ako základný prostriedok učenia) aj do jeho školskej úspešnosti, atď. **Odborové didaktiky tým, že vidia obsah školského učenia cez optiku štruktúry konkrétnej oblasti vedeckého poznania a súčasne cez optiku vývinových špecifik dieťaťa či žiaka, udržiavajú nadväznosť medzi jednotlivými oblasťami výučby podstatne prehľadnejším spôsobom**. Preto ak bude učiteľ chcieť zabezpečiť vnútornú kontinuitu medzi nadväzujúcimi oblasťami poznania v MŠ a ZŠ, bude musieť ísť za limity tematického vymedzenia učiva. A to tým, že rozloží systém obsahových a výkonových požiadaviek vymedzených v jednotlivých tematických oblastiach a oblastiach rozvíjania osobnosti dieťaťa, s ktorými operuje ŠVP, do oblastí korešpondujúcich s tradičnými výchovno-vzdelávacími zložkami a pri konkrétnom plánovaní sa oprie o poznatky z príslušajúcich odborových didaktík.

Podobný problém prináša aj snaha operovať pri plánovaní výučby vo všetkých troch oblastiach rozvoja osobnosti jedinca (perceptuálno-motorická, kognitívna a sociálno-emocionálna). Táto tendencia je snahou preklenúť tak často kritizované zameranie slovenského vzdelávania v tradičnej podobe na osvojovanie si vedomostí (tematizovaného ako problém osvojovania si tzv. „neživých“ vedomostí, na rozdiel od vedomostí „živých“), zdanlivo jasným zdôraznením, že *„učiteľ zohľadňuje potrebu celostného rozvoja osobnosti dieťaťa a vyvážené rozvíja perceptuálno-motorickú, kognitívnu a sociálno-emocionálnu oblasť.“* (ŠVP, s. 6). Hoci na prvý pohľad sa môže javiť toto konštatovanie len všeobecným odporúčaním, priority národného kurikula, ktoré v nejakej podobe bude musieť akceptovať každá MŠ pri tvorbe svojho školského vzdelávacieho programu, sú už konkrétnejšie. Nehovoriac o tom, že koncipovanie štruktúry obsahových a výkonových štandardov v jednotlivých tematických oblastiach tejto tendencii dáva explicitný rámec a svojou autoritatívnou povahou aj opodstatnenie.

Prečo je táto tendencia mäťúca? Jednoducho preto, lebo odpútava pozornosť učiteľov od podstaty výučbových aktivít a plánovanie výučby podriaďuje stratégii, ktorá nemá nič spoločné s hlbšou podstatou vplyvu výučbových aktivít na vývin poznania a psychických funkcií jedinca. Nemožno sa domnievať, že jednoducho tým, že MŠ ponúkne dieťaťu v rámci konkrétnej tematickej jednotky výučbové aktivity rôzneho charakteru, zabezpečí vyvážený

rozvoj celej osobnosti dieťaťa. To, akú oblasť osobnosti konkrétna výučbová aktivita zasahuje, vyplýva z charakteru oblasti poznania, ktorú konkrétna výučbová aktivita reprezentuje a z charakteru operácií, ktoré sú nutné na jej osvojenie. Je napríklad úplne prirodzené, že výučbové aktivity z oblasti kultúry tela a pohybu budú prioritne senzomotorického charakteru a ich presah do oblasti kognitívneho a socio-emocionálneho vývinu bude len sekundárnou záležitosťou. A pokiaľ sa učiteľ nezameria v rámci nich na kognitívnu oblasť, kognitívny vývin dieťaťa rozhodne neutrpí, pretože existujú iné oblasti vzdelávania, ktoré zo svojej podstaty túto oblasť rozvíjajú. Takto môžeme napríklad uvažovať o vytváraní konceptu tlače. Predpokladajme, že sa jeho osvojovanie bude diať prostredníctvom priamej manipulácie dieťaťa s knihou. Takáto manipulácia však nebude vo svojej podstate manipuláciou motorického charakteru, napriek tomu, že motorický systém dieťaťa bude v činnosti zapojený, ale kognitívneho charakteru, pretože bude (a má) sledovať osvojovanie základných konvencií narábania s knihou, akou je smerová orientácia pri čítaní, znalosť titulnej strany knihy a pod.

Tendencia hľadať v osvojovaných oblastiach systém v zmysle toho, ako v jednotlivých tematických celkoch zabezpečiť vyvážený rozvoj troch oblastí osobnostného rozvoja dieťaťa je preto redundantná a zavádzajúca. Redundantná v tom zmysle, že učiteľov núti uvažovať prioritne nad oblasťami, ktoré sa rozvíjajú u dieťaťa pod vplyvom prirodzenej povahy výučbových aktivít. A zavádzajúca preto, lebo nanucuje rovnocennosť v rozvíjaní oblastí osobnosti dieťaťa, hoci jasná tendencia v domácom školskom vzdelávaní tradične smeruje k prevahe kognitívnych a rozvíjaní intelektuálnych operácií.

Ak teda chceme zosumarizovať základné problematické prvky celkovej koncepcie ŠVP, ich podstatou je **rozptýlenosť cieľových kategórií predprimárneho vzdelávania do podoby, ktorá ponúka len málo oporných bodov pre hľadanie vzájomných súvislostí nutných pre konštruovanie kvalitného školského vzdelávacieho programu**. Pri tvorbe školského vzdelávacieho programu stojí pred MŠ úloha identifikovať učebný obsah, ktorý stojí na pozadí obsahových a výkonových štandardov a rozplánovať ho do učebných jednotiek zachovávajúcich vzájomnú súvislosť a nadväznosť rozvíjania základných kompetencií dieťaťa v predškolskom veku. To však naráža na jednu závažnú komplikáciu. **ŠVP neposkytuje jednoznačné záchytné body, ktoré by tvorbu školských vzdelávacích programov umožnili zasadiť do konkrétnych, odborne relevantných, súvislostí**. Namiesto nich majú MŠ k dispozícii podstatne vägnejšie vymedzenú väzbu medzi kľúčovými kompetenciami dieťaťa v predškolskom veku a vzdelávacími štandardami rozčlenenými do tematických oblastí bez jasného presahu do vedných disciplín, ktoré sa podieľajú na tvorbe poznania.

5.2 Kritické miesta ŠVP v oblasti jazyka a komunikácie

Je ťažké vyjadriť sa k profilu absolventa MŠ, pretože, už aj na základe vyjadrenia tvorcov ŠVP, ide len o relatívne vymedzenie schopností, ktoré má dieťa dosiahnuť. **Kompetencie, ktoré sa majú u dieťaťa rozvinúť prostredníctvom predprimárneho vzdelávania, sú nastavené tak, že sú v podstate nepoužiteľné na to, aby sa prostredníctvom nich sledovalo plnenie učebných progresov detí** (viac k tejto téme pozri Pupala, 2009).

Orientácii v prioritách predprimárneho vzdelávania v oblasti jazyka a komunikácie však veľmi nenapomáhajú ani **vzdelávacie štandardy** definované v jednotlivých tematických oblastiach predprimárneho vzdelávania. Tie by mali, v ideálnom prípade, fungovať ako

univerzálny zjednocujúci prvok minimálneho poznania a schopností, ktorými by mali deti disponovať v čase, keď budú opúšťať rozdielne MŠ. **Svojou všeobecnou formuláciou však majú skôr charakter neurčitých fráz ako jasných indikátorov očakávaných výkonov a poznania absolventov MŠ.** Ako príklad môžeme uviesť výkonový štandard vymedzený ako schopnosť dieťaťa *sluchom rozlišovať jednotlivé hlásky v slove, ich kvalitu a lokalizáciu* (tematický celok JA SOM, socio-emocionálna oblasť). Schopnosť dieťaťa rozlíšiť kvalitu hlásky môže byť chápaná viacerými spôsobmi, a to ako schopnosť dieťaťa určiť dĺžku samohlásky (krátka a dlhá samohláska), ale aj ako schopnosť odlíšiť samohlásku od spoluhlásky, alebo aj identifikovať mäkkú a tvrdú spoluhlásku. Porozumenie výpovednej hodnoty tohto výkonového štandardu navyše komplikuje fakt, že je zaradený do socio-emocionálnej oblasti vývinu dieťaťa, hoci sluchová analýza slova je predovšetkým záležitosťou kognitívnych operácií. Nehovoriac už o tom, že je zaradenie tohto výkonového štandardu do tematického celku JA SOM prekvapivé. Sluchová analýza reči totiž nie je ľubovoľná a nesúvisí ani so sebaopoznaním dieťaťa, ale s jeho schopnosťou rozčleniť reč na lingvisticky relevantné jednotky, ktoré vyplývajú z charakteru jazyka ako kultúrneho artefaktu. Rovnako, výkonový štandard *orientovať sa v knihách* (tematický celok KULTÚRA, socio-emocionálna oblasť) môže v sebe skrývať schopnosť dieťaťa zachovávať smerovú orientáciu pri čítaní alebo prezeraní knihy alebo klásť na poznanie dieťaťa vyššie nároky, súvisiace s jednotlivými položkami knižných konvencií a konceptu tlače (pozri Petrová, 2007/08). Takéto vymedzenia vzdelávacích štandardov ponecháva hodnotenie efektov výučby na interpretačných schopnostiach učiteľiek v MŠ a je pre hodnotenie výkonov detí **prakticky nefunkčným.**

Iný problém pôsobia **vzdelávacie štandardy, ktoré ignorujú zákonitosti normálneho vývinu detí.** V ŠVP sa objavuje niekoľko výkonových štandardov, ktoré súvisia s rečovým a kognitívnym vývinom dieťaťa, ale sú v predškolskom veku ako štandardy úplne irelevantné. Takým je výkonový štandard vymedzený ako schopnosť dieťaťa *nadviazať verbálny a neverbálny kontakt s inými deťmi a dospelými* (tematický okruh JA SOM, socio-emocionálna oblasť). Schopnosť *nadviazať neverbálny kontakt s druhými* sa v podobe tzv. *protokomunikácie objavuje* čoskoro po narodení dieťaťa. Dieťa nadväzuje a udržiava očný kontakt s druhými, zostáva vo vzájomnom kontakte s druhou osobou prostredníctvom dyadického vyjadrovania emócií dotykmi, zvukmi, resp. inými neverbálnymi prostriedkami (Tomassello, 2002). O schopnosti *nadviazať verbálny kontakt* je možné hovoriť v období, keď povie prvé slovo s komunikačným odkazom (cca. 1 rok života dieťaťa). Rovnako výkonový štandard týkajúci sa schopnosti dieťaťa *reagovať neslovne na otázky a pokyny* (tematický okruh LUDIA, kognitívna oblasť) je **výrazne vývinovo podhodnotený.** Táto schopnosť sa u dieťaťa objavuje už v predrečovom období a je evidentná v podobe prvotných interakčných rutín, ktorých príkladom môžu byť interakcie typu: Kde je ... ? Ukáž ... ! a pod. (Bruner, 1981).

Rovnako problematické sú výkonové štandardy, ktoré sa síce vzťahujú k rečovému vývinu detí v predškolskom veku, ale ich formulácia **neumožňuje identifikovať konkrétne očakávania kladené na poznanie a činnosť dieťaťa.** Sem patria výkonové štandardy typu *rozširovať si aktívnu a pasívnu slovnú zásobu; používať synonymá, antonymá a homonymá* (tematický okruh JA SOM, socio-emocionálna oblasť), Takéto „štandardy“ odkazujú na procesuálnu stránku vývinu reči detí a **nemajú potenciál poskytnúť hodnotiace kritériá pre výkony detí.**

Vzhľadom na nejednoznačnosť prepojenia medzi základnými kompetenciami detí a vzdelávacími štandardami, ktoré má MŠ u dieťaťa rozvinúť a na **absentujúcu koncepciu**

rozvíjania gramotnosti detí, ktorá by odkrývala a jasne definovala jej priority v predškolskom veku, sú MŠ pri tvorbe svojich školských vzdelávacích programov odkázané na vlastné informačné zdroje. Ťarcha definovania možností, ako sa zvládnutie vzdelávacích štandardov (a v akej konkrétnej podobe) odrazí v nadobudnutí základných kompetencií (t.j. **hľadanie koncepcie rozvíjania kultúrnej a čitateľskej gramotnosti detí v oblasti jazyka a komunikácie**) sa jednoducho presúva na tvorcov školských vzdelávacích programov. Ak sa preto MŠ chce reálne podieľať na formovaní gramotnosti detí, mechanické plnenie vzdelávacích štandardov bez základného porozumenia problematike môže toto úsilie nasmerovať do slepej uličky. **V tejto situácii nadobúda odborná pripravenosť učiteliek MŠ úplne nový význam.** Orientácia učiteliek MŠ v lingvistických, psychologických i pedagogicko-didaktických súvislostiach rozvíjania gramotnosti detí prestáva byť len vonkajším prejavom vzdelania. Stáva sa významným nástrojom umožňujúcim cielene konštruovať oblasti školského vzdelávacieho programu súvisiace s rozvíjaním gramotnosti v súlade s profilom MŠ.

5.3 Došlo k nejakej obsahovej reforme?

Kritické hlasy proti tradičnej didaktike čítania a písania zaznievali z domácej odbornej pôdy už od začiatku 90. rokov 20. storočia. V centre tejto kritiky stál dominujúci akcent na nácvik techniky čítania a písania a formálne parametre hodnotenia čitateľských a pisateľských výkonov žiakov, ktoré sa udomácnili v našom vzdelávacom systéme. V kontraste s tým sa zdôrazňovala funkčnosť a zmysluplnosť čítania a písania ako psycho-socio-kultúrnej aktivity (Zápotočná, 2004). Na základe toho sa od materskej školy očakávalo, že bude dieťaťu poskytovať príležitosti, aby poznávalo jazyk a princípy komunikácie v hovorenej a písanej podobe v zmysluplných situáciách s akcentom na porozumenie komunikačnému obsahu. V tomto zmysle mala zmena koncepcie rozvíjania reči detí v predškolskom veku smerovať k odbúraní nácviku pravidiel používania reči, ktoré sa v MŠ presadilo v podobe jazykovej výchovy a ponúknuť jasnú predstavu o konkrétnych možnostiach rozvíjania gramotnosti detí. Ak sa na potenciál prebiehajúcej reformy predprimárneho vzdelávania pozeráme z tohto uhla pohľadu, zedefinovanie základných kompetencií a vzdelávacích štandardov v ŠVP signalizuje, že k takémuto koncepčnému posunu v skutočnosti nedošlo. Namiesto premyslenej a jasne špecifikovanej koncepcie rozvíjania gramotnosti detí predkladá ŠVP v novom pojmovom uchopení niektoré čiastkové ciele a úlohy jazykovej a literárnej výchovy prevzaté z PVVD. Preto aj napriek deklaratívnej snahe postaviť profil absolventa MŠ (v oblasti jazyka a komunikácie) vo vzťahu k formovaniu kultúrnej a čitateľskej gramotnosti, **má táto koncepcia len obmedzený potenciál ponúknuť hodnotnejšiu alternatívu k tradíciám v rozvíjaní reči detí v MŠ**, ktoré sa vyformovali na báze doposiaľ existujúcej koncepcie jazykovej a literárnej výchovy.

Ak z koncepcie výkonových štandardov uvádzaných v ŠVP vyselektujeme tie, ktoré majú vzťah k rozvíjaniu gramotnosti a dáme ich do vzťahu s úlohami z PVVD musíme si všimnúť, že ŠVP operuje s veľmi podobnými konceptmi rozvíjania hovorenej a písanej podoby jazyka detí.

V oblasti hovorenej podoby jazyka je zastúpených niekoľko oblastí rozvíjania reči detí: **správna výslovnosť a zreteľnosť reči** (výkonový štandard *vyslovovať správne a zreteľne všetky hlásky a hláskové skupiny* v socio-emocionálnej oblasti tematického celku *Ja som*), **rozvíjanie slovnej zásoby dieťaťa** (výkonové štandardy *rozširovať si pasívnu a aktívnu*

slovnú zásobu; uplatniť aktívnu slovnú zásobu vzhľadom na obsahový kontext, zmysluplne sa rozprávať o svojich pocitoch, zážitkoch a dojmach; používať synonymá, antonymá a homonymá v socio-emocionálnej oblasti tematického celku Ja som) a **komunikačné kompetencie** v podobe výkonových štandardov *nadviazať neverbálny a verbálny kontakt s inými deťmi a dospelými; predstaviť seba a svojho kamaráta; počúvať s porozumením* (socio-emocionálna oblasť tematického celku Ja som) a *počúvať s porozumením; reagovať neslovne na otázky a pokyny; reagovať slovné na jednoduché otázky jednoslovnou, viacslovnou odpoveďou alebo jednoduchou frázou* (kognitívna oblasť tematického celku Ľudia) a to všetko v medziach spisovnej slovenčiny (výkonový štandard *uplatňovať spisovnú podobu materinského jazyka* v socio-emocionálnej oblasti tematického celku Ja som).

Pre oblasť osvojovania si písanej podoby jazyka sú prítomné výkonové štandardy týkajúce sa rozvoja **grafomotoriky** detí (tematický celok Ja som, senzomotorická oblasť), zameriavajúce sa na vizuomotorickú koordináciu pri kresbe alebo grafomotorických cvičeniach a zvládnutie niektorých základných tvarových prvkov písma. Rovnako, ako v PVVD, sú tieto aktivity zameriavajúce sa na nácvik formy písanej reči, zakomponované medzi ciele súvisiace s výtvarnou výchovou. S výučbou písania prostredníctvom hláskovej analyticko-syntetickej metódou súvisia aj výkonové štandardy z oblasti rozvíjania **fonologického uvedomovania** (konkrétne: *vedieť sluchom rozlišovať jednotlivé hlásky v slove, ich kvalitu a lokalizáciu; uplatňovať schopnosť analyticko-syntetických hier a činností so slovami; vytvárať rýmy*), ktoré sa objavujú v socio-emocionálnej oblasti tematického celku Ja som. V oblasti záujmu o písanú podobu jazyka sú istým obohatením, výkonové štandardy z oblasti **textu a písanej kultúry**, ktoré v PVVD prítomné neboli. Popri tradičných cieľoch literárnej výchovy zameraných na počúvanie detskej poézie a prózy, na citové zaangažovanie dieťaťa pri sledovaní literárno-dramatických útvarov, na schopnosť dieťaťa reprodukovať dej rozprávky a príbehu alebo sa naučiť prednášať krátke literárne útvary (pozri socio-emocionálna oblasť tematického celku Kultúra) sa objavujú aj náznaky záujmu o čítanie a písanie detí. Ide síce o dosť nejasné a veľmi opatrné formulácie výkonových štandardov, ako „*prejaviť záujem o knihy a písmeňá, orientovať sa v knihách, „čítať“ kreslený príbeh a obrázkový seriál, „písať“ obrázkový list*“ (pozri socio-emocionálna oblasť tematického celku Kultúra), ktoré akoby vznikali hľadaním kompromisu medzi snahou o rozvíjanie predčitateľskej gramotnosti detí v MŠ a snahou neprekračovať doposiaľ akceptovanú hranicu pôsobnosti MŠ v osvojovaní si písanej reči. Prvýkrát sa v nich však objavuje oficiálny priestor pre poznávanie písmen a formálnych aspektov knižnej produkcie už aj na pôde MŠ.

Tieto výkonové štandardy, aj napriek tomuto obohateniu, však vykazujú veľmi podobnú predstavu o možnostiach rozvíjania písanej reči a písanej kultúry detí v podmienkach predprimárneho vzdelávania, aká sa objavovala už v PVVD. V koncepcii výkonových štandardov vidíme jasné cieľové zamerania pre oblasť osvojovania si písanej reči a písanej kultúry: 1. rozvíjanie komunikačných kompetencií (s dôrazom na správnosť a rozvinutosť prehovorov), 2. kontaktovanie dieťaťa so svetom literatúry pre deti, či už v podobe poézie, prózy, krátkych literárnych útvarov a literárno-dramatických útvarov a 3. príprava dieťaťa na výučbu čítania a písania prostredníctvom hláskovej analyticko-syntetickej metódy. V prípade rozvíjania komunikačných kompetencií sa ŠVP zameriava na formovanie schopnosti dieťaťa používať základné komunikačné konvencie – schopnosť dieťaťa vstúpiť do dialógu s druhou osobou, počúvať druhých a primerane reagovať na otázky či inštrukcie druhej osoby. V druhom prípade ide o základný rozhľad v žánroch literatúry pre deti a na rozvíjanie elementárnej schopnosti zameriavať svoju pozornosť na čítaný text a vedieť vhodne emocionálne reagovať na jeho obsah, či zvládnuť reprodukciu príbehu. V treťom prípade ide

o zvládnutie formálnych aspektov reči, ktoré sú základom pre výučbu čítania a písania – základné grafomotorické návyky a zvládnutie tvarových prvkov písma vo vzťahu k osvojovaniu si formy písanej podoby reči a rozvíjanie fonologických procesov vo vzťahu k vytvoreniu predstavy hlásky, ktorá je podmienkou pre osvojovanie si pravidiel fonémo-grafémového prevodu. No i napriek nesmelému pokusu začleniť do koncepcie ŠVP výkonové štandardy s tematikou poznávania čítania a písania ako kultúrnych aktivít, táto oblasť zostala mimo reálneho záujmu tvorcov koncepcie ŠVP. Akoby tvorcovia ŠVP dokázali akceptovať, že dieťa môže mať aj v predškolskom veku záujem o písanie a čítanie, ale už nedokázu na tento záujem reagovať – vytvárať podmienky na praktizovanie a rozvíjanie tohto záujmu. Úplne bokom záujmu tak zostávajú oblasti poznania dieťaťa, akými sú jeho predstava o formálnych a obsahových aspektov písanej kultúry (ako napr. koncept tlače, knižné konvencie) ich vzťah k porozumeniu textu; funkcie a motívy písania ako kultúrne tvarovanej a zmysluplnej aktivity. To sú oblasti, ktorých absencia sa predškolskej výchove roky vytýkala zo strany kognitívne i prirodzene motivovaných prístupov k rozvíjaniu gramotnosti detí (*kap. 2.1.1. – 2.2.1 str.18-27*).

5.4 Profesionálne kompetencie a poznanie učiteliek potrebné pri tvorbe ŠkVP

Svojou difúznou koncepciou ŠVP program postavil učiteľky v MŠ pred veľmi náročnú úlohu. Jednak preto, že tvorba školských vzdelávacích programov doposiaľ nepatrila medzi oblasti, v ktorých učiteľky získavali vzdelanie. Preto plánovanie výučby v MŠ, v krátkodobej aj dlhodobej perspektíve, vyžaduje u učiteliek zmenu pohľadu na narábanie so základnými cieľovými kategóriami vzdelávania. Dvojúrovňové kurikulum totiž do systému plánovania v MŠ prináša decentráciu, t.j. možnosť spracovávať školské vzdelávacie programy do podoby, ktorá síce v plnej miere rešpektuje základnú cieľovú orientáciu predprimárneho vzdelávania a vymedzeného profilu absolventa, ale umožňuje ich plnenie plánovať spôsobom, ktorý zodpovedá zámerom MŠ. A v tomto prípade už materským školám nebude postačovať len schopnosť transformovať jednotlivé ciele/úlohy výučby do podoby časovo-tematických plánov, tak ako to bolo v prípade jednoúrovňového kurikula v PVVD.

Ak sa zameriame len na oblasť rozvíjania gramotnosti, MŠ bude musieť v prvom rade vedieť zadefinovať svoje hlavné zámery v tejto oblasti. To je možné iba v prípade, že sa učiteľky zorientujú v odbornom teoretickom diskurze a dokážu transformovať teoreticky formulované priority (zodpovedať si v podstate otázku, aké koncepcie gramotnosti existujú, na čo v oblasti vzdelávania kladú dôraz, aké konkrétne cieľové kategórie tieto oblasti najlepšie reprezentujú, ako je možné ich rozvíjanie vidieť v perspektíve vývinu a vzdelávania dieťaťa jednotlivých vekových kategórií) do podoby školských vzdelávacích osnov v konzistentnej podobe.

Súbežne s touto analýzou teoretického diskurzu musia učiteľky, ktoré ŠkVP pripravujú, vykonať aj analýzu cieľových kategórií ŠVP. Nehovoriac o tom, že už zosúladenie týchto cieľových kategórií (ciele vzdelávania a profil absolventa v podobe kompetencií so vzdelávacími štandardmi) do kompaktného celku, nie je vôbec jednoduchá úloha. Ani profil absolventa definovaný ŠVP v podobe kompetencií a ani vzdelávacie štandardy nie sú dostatočne jasne špecifikované na to, aby učiteľkám poskytli jednoznačné kritériá na posúdenie a hodnotenie efektov vzdelávania. Učiteľka v tomto prípade potrebuje skutočne kvalitné teoretické poznanie v tejto oblasti, aby pri príprave ŠkVP eliminovala chybné konštrukcie ŠVP a našla spoločné prieniky cieľových kategórií ŠVP a zámerov rozvíjania gramotnosti, ktoré si ako svoju prioritu zadefinuje MŠ. Snahe priniesť do predprimárneho

vzdelávania nové poňatie prístupu k jazyku a komunikácii prostredníctvom konceptu predčitateľskej gramotnosti určite neprispieva fakt, že ŠVP vo svojej koncepcii len reprodukoval (s novým koncepčným uchopením organizácie špecifických cieľov vzdelávania do podoby integrovaných vzdelávacích oblastí) cieľové kategórie, s ktorými pracoval už PVVD. Tento prvok v koncepcii špecifických cieľov ŠVP zvyšuje riziko, že MŠ namiesto toho, aby investovali čas a úsilie do štúdia relevantnej odbornej literatúry, ktorá im umožní preklenúť doterajšie limity v poznávaní hovorenej a písanej podoby jazyka podľa koncepcie PVVD, budú, po obsahovej a koncepčnej stránke, reprodukovat' model plánovania zaužívaný v ére PVVD.

Tejto situácii nenapomáha ani nedostatok podporného materiálu pre implementáciu reformy vzdelávania a tvorbu ŠkVP, ktoré by učiteľkám v praktickej podobe ukázali, aké možnosti v oblasti plánovania JLG existujú, aké špecifické zámery môže mať MŠ zadefinované v oblasti rozvíjania JLG a ako odlišné zámery ovplyvnia koncipovanie ŠkVP.

Výzvou pre učiteľky teda ani nie je to, že sa musia zaoberať novými kategóriami v oblasti rozvíjania gramotnosti, ale možnosť ísť za hranice doterajšej praxe a prevziať zodpovednosť za konkrétne rozpracovanie cieľových kategórií vzdelávania do podoby, ktorá bude mať jasne špecifikovaný zámer. Preto profesijné kompetencie učiteľky týkajúce sa tvorby kurikula, ktoré budú najviac vyžadovať rozvoj, sa budú vzťahovať na teoretické znalosti učiteľky v príslušnom odbore, jej schopnosť diagnostikovať potreby detí a plánovať v súlade s vývinovými špecifikami konkrétnej vekovej kategórie detí so súčasným zachovaním štruktúry a nadväznosti sprostredkovaného poznania a kompetencií.

Otázky a úlohy

1. Aké sú podobnosti a rozdiely medzi koncepciou kurikula v PVVD a ŠVP?
2. Uveďte argumenty v prospech a proti tematickému/integrovanému prístupu k vymedzeniu učiva v kurikule.
3. Prostredníctvom konkrétneho príkladu uveďte aspoň tri problematické aspekty formulácie výkonových štandardov v ŠVP.

Záver

Dôležitosť rozvíjania gramotnosti je zdôrazňovaná práve z toho dôvodu, že čítanie a písanie je kľúčové v spoločnosti, ktorá písanú reč bežne využíva na medziludskú komunikáciu. Schopnosť čítať a písať v nej dáva jedincovi možnosť participovať na spoločenských aktivitách, byť nezávislý na druhých pri orientácii v kultúre spoločnosti.

Napriek tomu, že na domácom trhu s odbornou literatúrou je v súčasnej dobe dostatok textov, ktoré argumentujú v prospech rozvíjania gramotnosti detí ako na cieľ orientovanej a v zmysluplnom kontexte ukotvanej kultúrnej aktivity a aj teoretický diskurz poskytuje mnohé pohľady, ako gramotnosť ponímať, aké sú jej dimenzie a komponenty, zdá sa, že tvorcovia národných kurikulárnych dokumentov pre MŠ zostávajú voči takýmto tendenciám viac-menej rezistentní.

A hoci tradície už dlhé desaťročia do popredia kladú tréning hovorenej podoby jazyka ako dôležitú oblasť vzdelávania dieťaťa v predškolskom veku v oblasti komunikácie, odborný diskurz v oblasti rozvíjania gramotnosti do popredia kladie osvojovanie si schopnosti čítať a písať. Záujem sa orientuje na:

- porozumenie povahy osvojovania si schopnosti čítať a písať ako prirodzenej ľudskej aktivity,
- hľadanie možností/ciest, akými je možné schopnosť čítať a písať deťom sprostredkovať,
- zisťovanie úrovne osvojovania si schopnosti čítať a písať a možností, ako tieto schopnosti ďalej rozvíjať (Owen, Pumfrey, 1995b).

Ak sa bude chcieť slovenské predprimárne vzdelávanie v oblasti osvojovania si hovorenej aj písanej podoby jazyka vymaniť z tendencií, ktoré nabralo v 60. rokoch 20. storočia z behaviorálne orientovaných psychologických prúdov a ich náhľadov na učenie, bude musieť tieto tendencie zvážiť a hľadať spôsoby, akými je ich možné zakomponovať do kurikula pre predprimárne vzdelávanie. Pri osvojovaní si schopnosti čítať a písať totiž nejde len o nadobudnutie úzko špecializovaných operácií potrebných pre identifikáciu komponentov písanej reči, ale o osvojenie kultúrneho nástroja, ktorý spoločnosť využíva na to, aby uchovávala a sprostredkovala významy. To ako efektívne jedinec tento kultúrny nástroj používa, závisí od situácií a spôsobov akými si ho osvojuje. Tieto situácie a spôsoby sprostredkovania totiž jedincovi ukazujú, v akých situáciách, za akým účelom a akým spôsobom je možné písanú reč použiť. A to, či jedinec bude schopný písanú reč využívať kultúrne relevantným spôsobom závisí od toho, či si ju bude ako takýto kultúrny nástroj osvojovať.

Vzhľadom na difúznosť, v akej je rozvíjanie gramotnosti v oficiálnom dokumente pre MŠ (ŠVP) prezentované, je teoretické vysporiadanie sa s týmito otázkami kľúčové pre každého študenta, ktorý sa pripravuje na profesiu učiteľa pre MŠ i každú učiteľku v MŠ. Bez neho totiž veľmi ľahko sklzne do zaužívaných stereotypov a z plánovania výučby sa stane nekonceptný výber výučbových aktivít, ktoré stratia zo zreteľa to, čo je podstatné, t.j. jasný zámer, vedomie a perspektívu cieľa. Cieľa, ku ktorému by jazykové vzdelávanie v tomto vývinovo špecifickom období malo nielen smerovať, ale k jeho napĺňaniu - rozvíjaniu gramotnosti v širokom spektre jej dimenzií a funkcií – aj významne prispievať.

Literatúra

ADAMS, M. J. 1995. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

ANTONACCI, P., HEDLEY, C. 1994 (Eds.): *Natural approaches to reading and writing*. New Jersey: Publ. Corporation.

BAMBERG, M. 2002. Literacy and development as discourse, cognition or as both? *In: Journal of Child Language*, 29, str. 449-452.

BIEMILLER, A. 2006. Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. *In: D.K. Dickinson, S.B. Neuman (Eds): Handbook of early literacy research*. Vol. 2, London: The Guilford Press, str. 41-51. ISBN: 1-59385-184-7

BLACK, A., AMMON, P. 1992. A developmental-Constructivist approach to teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43 (5), s-323-335.

BROWN, R., C. CAZDEN, U. BELLUGI. 1969. The child's grammar from I to III. *In: J. P. HILL (Ed.). Minnesota Symposium on Child Psychology, Volume 2*, Minneapolis: University of Minnesota Press, s. 28 - 73.

BRUNER, J. S. 1975. From Communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3, (3), s. 255 – 287.

BRUNER, J. S. 1981. The social context of language acquisition. *Language and Communication*, 1, (2/3), s.155 – 178.

BURNS, M. S., MIDGETTE, D., LEONG, D., BODROVA, E. 2002. Prekindergarten Benchmarks for Language and Literacy: Progress Made and Challenges to Be Met. NIEER Working Papers. National Institute for Early Education Research (NIEER). K dispozícii: <http://nieer.org/resources/research/prekinderLLbechmarksburns.pdf>.

BUS, A. G. 2003. Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development. *In: S. B. Neuman, D. K. Dickinson (Eds.): Handbook of early literacy research*. Vol. 1, London: The Guilford Press, s.179-191.

CARR, T.H., POLLATSEK, A. 1985. Recognizing printed words: A look at current models. *In: D. Besner, T. G. Waller, G.E. MacKinnon (Eds.): Reading Research: Advances in Theory and Practice (Vol.5)*, Orlando, FL: Academic Press.

CLAY, M. M. 1993. *An observation survey of early literacy achievement*. Auckland: Heinemann.

DICKINSON, D.K., NEUMAN, S.B. 2006. (Eds): *Handbook of early literacy research*. Vol. 2, London: The Guilford Press, 459 s.

DOMBEY, H. 1995. New moves in early literacy learning in Europe. *In: P. Owen, P. Pumfrey (Eds.): Children learning to read: International concerns*. Vol. 1., str. 95-104. London: The Falmer Press.

- EHRI, L.C., Roberts, T. 2006. The roots of learning to read and write: Acquisition of letters and phonemic awareness. In: D.K. Dickinson, S.B. Neuman (Eds): Handbook of early literacy research. Vol. 2, London: The Guilford Press, str. 113-131.
- FERREIRO, E. 1985. Literacy development: A psychogenetic perspective. In: D.R. Olson, N. Torrance, A. Hildyard (Eds.): Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- FERREIRO, E. 1990. Literacy development: Psychogenesis. In: Y.M. Goodman (Ed.): How children construct literacy: Piagetian perspectives. Newark - Delaware : IRA.
- GAVORA, P. 1992. Žiak a text. Bratislava: SPN.
- GAVORA, P. 2003. Modely a úrovne gramotnosti,. In: P. Gavora, O. Zápotočná a kol.: Gramotnosť – vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, s. 11-25.
- GERGEN, K. J. 1998. Constructionism and realism: How are we to go on? In: I.Parker (Ed.): Social Constructionism, Discourse and Realism. London: Sage, s. 147-155.
- GOODMAN, K. 1986: What's whole in whole language. New Hampshire: Heineman Education Books, Inc.
- GOODMAN, Y. M. 1990 (Ed.): How children construct literacy: Piagetian perspectives. Newark - Delaware : IRA.
- GOSWAMI, U. 2003. Early phonological development and the acquisition of literacy. In: S.B. Neuman, D.K. Dickinson (Eds.): Handbook of early literacy research. Vol. 1, London: The Guilford Press, s. 111-125.
- GRAZIANO, P.A. 2007. The role of emotion regulation in children's early academic success. In: Journal of School Psychology, 45, 1, p. 3-19.
- HAGÉGE, C. 1998. Človek a reč. Lingvistický príspevek k humanitným vedom. Praha: Karolinum.
- HALLIDAY, M. A. K. 1996. Relevant models of language. In: B. M. Power, R. S. Hubbard (Eds.): Language Development. A Reader for Teachers. London: Prentice-Hall International (UK) Limited, s. 36 - 41.
- HARNÚŠKOVÁ, M. 2003. Jazykovo-literárny prejav intelektovo nadaných detí predškolského veku. In: B. PUPALA, O. ZÁPOTOČNÁ a kol.: *Rané štúdie o ranej gramotnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 105 - 126.
- HIRSCH, E.D., KETT, J.F., TREFIL, J. 2002. The new dictionary of cultural literacy. Boston: Houghton Mifflin Comp.
- HOFF, E. 2006. Environmental support for language acquisition. In: D.K. Dickinson, S.B. Neuman (Eds): Handbook of early literacy research. Vol. 2, London: The Guilford Press, s. 163-172.

- HOSKISSON, K., TOMPKINS, G. E. 1987. Language arts: Content and teaching strategies. Toronto : Merrill Publ. Company & Bell - Howell Information Company.
- HRUBY, G.G. 2001. Sociological, postmodern and new realism perspectives in social constructionism: Implications for literacy research. *Reading Research Quarterly*, 36, s. 48-62.
- CHAIKLIN, S. 2003. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In: A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, S. Miller (Eds.): *Vygotsky's Educational Theory and Practice in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 39 - 64.
- CHOMSKY, N. 1959. A Review of B. F. Skinner's verbal behavior. *Language*, 35 (1), s. 26 – 58.
- CHOMSKY, N. 1966. Syntaktické struktury. Praha: Academia.
- JANÍK, T. 2005. Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. Brno: Paido.
- KOŽÍŠEK, J. 1929. Počátky čtení. Metodický průvodce čítankou malých - "Poupata". Praha: Státní nakladatelství.
- KRUPA, V., GENZOR, J. 1989. Písmo světa. Bratislava : Obzor.
- KUCER, S. B. 2001. Dimensions of literacy: A Conceptual base for teaching reading and writing in school settings. New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- KUČERA, M., I. VIKTOROVÁ. 1998. Čtení/psaní v první třídě. In: Pražská skupina školní etnografie: *První třída*. Praha: PdF UK v Praze, s. 61 – 167.
- LANDRY, S. H., SMITH, K.E. 2006. The influence of parenting on emerging literacy skills. In: D.K. Diskinson, S.B. Neuman (Eds): *Handbook of early literacy research*. Vol. 2, London: The Guilford Press, s. 135-148.
- MARKOVIČOVÁ, E., 2003. Materská škola a jej vplyv na úroveň gramotnosti detí predškolského veku. Diplomová práca. Bratislava: PdF UK, 100 s.
- MASON, T. C. 1996. Integrated curricula: Potential and problems. *Journal of Teacher Education*, Vol. 47, September 1996, s. 263-270
- MATĚJČEK, Z., 2000. Reading – joy and sorrow. In: P.Gavora, O.Zápotočná (Eds.): *Identity and Diversity in Literacy Development: Proceedings of Papers from the Central European Conference on Reading*. Bratislava: SRA- SLJŠ, str. 110-113.
- MCAFEE, O., LEONG, D. J. 2007. *Assessing and Guiding Young Children's Development and Learning*. Pearson Allyn & Bacon Prentice Hall.
- McKEOWN, M. G., BECK, I. L. 2006. Encouraging young children's language interactions with stories. In: D.K. Dickinson, S.B. Neuman (Eds): *Handbook of early literacy research*. Vol. 2, London: The Guilford Press, s. 281-294.

- MIKULAJOVÁ, M., DUJČÍKOVÁ, O. 2001. V krajine slov a hlások: Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. Efkonina. Bratislava: Dialóg, s.r.o.
- MORROW, L. M., SCHICKEDANZ, J. A. 2006. The relationship between sociodramatic play and literacy development. In: D.K. Dickinson, S.B. Neuman (Eds): Handbook of early literacy research. Vol. 2, London: The Guilford Press, str. 269-280. ISBN: 1-59385-184-7
- 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.
- NEUMAN, S. B., DICKINSON, D. K. (Eds.). 2003. Handbook of early literacy research. Vol. 1, London: The Guilford Press, 483 s.
- OWEN, P., PUMFREY, P. 1995a. Children learning to read: International Concerns. Vol. . Emergent and Developing Reading: Messages for Teachers. Vol. 1, London: The Falmer Press.
- OWEN, P., PUMFREY, P. 1995b. Introduction: International concerns and controversies. In: P. Owen, P. Pumfrey (Eds.): Children Learning to Read: International Concerns. Vol. 2. Curriculum and Assessment Issues: Messages for Teachers. London: The Falmer Press.
- OZANIAKOVÁ, M. 2003. Súčasná knižnica a jej podiel na rozvoji gramotnosti detí. Diplomová práca, Pdf UK, Bratislava.
- PASCH, M. a kol. 1998. *Od vzdelávacieho programu k vyučovací hodine*. Praha: Portál.
- PENNAC, D. 1999. Jako román. Praha: SOFA.
- PERSSON, U. - B. 2004. *What constitutes a School where literacy thrives?* Príspevok prezentovaný na pracovnom stretnutí reprezentantov IRA v Rethymone, na Kréte 8 – 9. januára 2004.
- PETROVÁ, Z. 2003a. Povaha a funkcie jazyka – pokus o transdisciplinárny prístup. In: B. Pupala, O. Zápotočná a kol.: *Rané štúdie o ranej gramotnosti*. Bratislava: UK, 2003, s. 21 – 31.
- PETROVÁ, Z. 2003b. Teórie osvojovania si jazyka – psychologické a lingvistické koncepcie. In: B. Pupala, O. Zápotočná a kol.: *Rané štúdie o ranej gramotnosti*. Bratislava: UK, 2003, s. 32 – 53
- PETROVÁ, Z. 2005. Rozvíjanie reči detí v ponímaní učiteliek v materských školách: Sociálnoreprezentacionalistický prístup (dizertačná práca). Bratislava: UK Pdf.
- PETROVÁ, Z. 2007. Otázky a inštrukcie učiteľa/učiteľky ako zdroj rozvíjania kognitívnych operácií detí v MŠ. (príspevok na konferencii ČAPV, České Budějovice)
- PETROVÁ, Z. 2007/2008. Možnosti poznávania písanej reči a písanej kultúry v predškolskej výchove. *Predškolská výchova*. LXII, 2007/2008, č. 2, s. 1 - 8.

- PETROVÁ, Z., VALÁŠKOVÁ, M. 2007. Jazyková a literárna gramotnosť v MŠ: Teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania. Bratislava: Renesans pre PdF TU a ŠPÚ.
- PIANTA, R. C. 2006. Teacher-child relationship and early literacy. In: D.K. Dickinson, S.B. Neuman (Eds): Handbook of early literacy research. Vol. 2, London: The Guilford Press, str. 149-162.
- PODHÁJECKÁ, M. 2007. Edukačný program – dôležitý fenomén zvyšovania kvality školy. In: M. Miňová (Ed.): Kvalita materskej školy v teórii a praxi. Prešov: MPC Prešov, s. 162-169.
- Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách.* 1999. Bratislava: MŠ SR.
- PRŮCHA, J. 1997. Moderní pedagogika. Praha: Portál.
- PUPALA, B. 2009. Obsahová reforma materskej školy – koniec predškolskej pedagogiky? In: *Manažment školy v praxi*, č. 2, s. 27-30.
- PUPALA, B., ZÁPOTOČNÁ, O. 2001. Vzdelávanie ako formovanie kultúrnej gramotnosti. In: Z. Kolláriková, B. Pupala (Eds.): Predškolská a elementárna pedagogika/Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, str. 261- 269.
- PUPALA, B., ZÁPOTOČNÁ, O. 2003. Gramotnosť ako lingvistická kompetencia: Úvod k štúdiám o ranej gramotnosti. In: B. Pupala, O. Zápotočná (eds.): Rané štúdie o ranej gramotnosti. Bratislava: Vydavateľstvo UK, str. 7 – 20.
- PUPALA, B., PETROVÁ, Z. 2009. The Problem of theory and practice in university course theory and methods of literacy development. *The New Educational Review*, roč. 18, č. 2, s. 197 – 214.
- RABUŠICOVÁ, M. 2002. Gramotnost: staré téma v novém pohledu. Brno: MU FiF a nakladatelství Georgetown.
- RAVID, D., TOLCHINSKY, L. 2002. Developing linguistic literacy: A Comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29 (2).
- REED, M., WEBSTER, A., BEVERIDGE, M. 1995. The conceptual basis for a literacy curriculum. In: P.Owen, P.Pumfrey (Eds.): Children learning to read: International concerns 1; Emergent and developing reading – messages for teachers. London: Falmer Press, s.161-180.
- RIEBEN, L., PERFETTI, Ch. A., 1991(Eds.): Learning to read: Basic research and its implications. Hillsdale -New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc.
- ROSKOS, K., VUKELICH, C. 2006. Early literacy policy and pedagogy. In: D.K. Dickinson, S.B. Neuman (Eds): Handbook of early literacy research. Vol. 2, London: The Guilford Press, s. 295-308.
- ROZIN, P., GLEITMAN, L. R. 1977. The structure and acquisition of reading II: The reading process and the acquisition of the alphabetic principle. In: A.S. Reber, D. L. Scarborough

- (Eds.): Towards a psychology of reading. Hillsdale – New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc., s. 55-141.
- SANDBANK, A. 1992. Emergent literacy: Children's ways of writing in preschool years. In: *Emergent Literacy in Early Childhood Education. (Course on Emergent Literacy in Early Childhood Education, Haifa, 25. October – 20. December 1992). UNESCO, s. 119 - 132.*
- SANTANA, I. S. 2000. Literacy research in Latin Amerika. In: M.L.Kamil et al.(Eds.): *Handbook of Reading Research: Vol.III.* Newark: International Reading Association, str. 41-52.
- SEGUIN, R. 1991. Curriculum development and implementation of teaching programmes. UNESCO rep. ED-91/WS-17.
- ŠÉNÉCHAL, M., OUELLETTE, G., RODNEY, D. 2006. The misunderstood giant: On predictive role of vocabulary. In: D.K. Dickinson, S.B. Neuman (Eds): *Handbook of early literacy research. Vol. 2,* London: The Guilford Press, str. 173-182. ISBN: 1-59385-184-7
- SMITH, F. 1994. *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers.
- SPENCER, M. M. 1988. *How text read what readers learn.* Victoria-Canada: Abel.
- STANOVICH, K. E. 1986. Matthew effects in reading: Some consequences in individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21,* str. 360-407.
- STANOVICH, K. E. 2000. *Progress in understanding reading. Scientific foundations and new frontiers.* New York – London: The Guilford Press.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie – ISCED 0. Bratislava: ŠPÚ, 2008.
- ŠTEFÁNIK, J. 2000. *Jeden človek dva jazyky.* Bratislava: Academic electronic Press.
- ŠTUTIKA, M. 2003. Narábanie s nonalfabetickými písomnými sústavami ako východisko k uchopeniu abecedy. In: P. Gavora, O. Zápotočná: *Gramotnosť: Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania.* Bratislava: Vydavateľstvo UK.
- ŠTUTIKA, M., 2007. *Od obrázkov k písmenám.* Bratislava: Renesans.
- ŠTUTIKOVÁ, L. 2003: *Sledovanie raných prejavov gramotnosti – vývin metodiky podľa M.M. Clay.* Diplomová práca, PdFUK, Bratislava.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. 1991. *Detské písmo: Chyby a poruchy.* Bratislava: Bradlo.
- TOMASELLO, M. 1992. The social bases of language acquisition. *Social Development, 1 (1),* s. 67 – 87.
- VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie.* Praha: Portál.
- VAN KLEECK, A. 1995. Emphasizing form and meaning separately in prereading and early reading instruction. In: *Topics in Language Disorders, 16, 1,* p. 27-49.

- VAN KLEECK, A. 1998. Preliteracy domains and stages: Laying the foundations for beginning reading. *Journal of Childhood Communication Development*, 20 (1), s. 33 – 51.
- VIKTOROVÁ, I. 2001. Psychogenetická teorie E. Ferreirové. In: J. Doležalová (ed.): Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní. Hradec Králové : Gaudeamus, s. 21 - 31.
- VRUBELOVÁ, M. 2000. Analýza detských písomných produktov na začiatku 1. ročníka základnej školy. Bratislava: PdF UK, Diplomová práca.
- VYGOTSKIJ, L. S. 1978. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.
- WAGNEROVÁ, J. 1996. Jak naučit číst podle genetické metody. Plzeň : Pedagogická fakulta ZČÚ.
- WAGNEROVÁ, J. 1997. Učíme se číst. Praha : SPN.
- WALTEROVÁ, E. 1994. Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě. Brno: MU.
- WOOD, D. 1992. Culture, language and child development. *Language and Education*, 6 (2,3 & 4), s. 123 – 140.
- WOODCOCK, R. W., CLARK, C. R., DAVIES, C. O. 1968. The Peabody rebus reading program. Minn: Circle Press, American Guidance Service.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 1998. Antropogenetické a ontogenetické paralely vývinu komunikácie písanou rečou. In: Cahiers du CeFReS, č. 15, s. 139-149.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2001. Počiatkový rozvoj literárnej gramotnosti. In: Z. Kolláriková a B. Pupala (Eds.): *Předškolní a primární pedagogika/předškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, s. 271 – 305.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2003. Pedagogické reflexie vývinu písanej reči. In: P. Gavora, O. Zápotočná (Eds.): *Gramotnosť: Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava : Univerzita Komenského, s. 21-29.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2004. Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach. Bratislava: Album.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2005. Hodnotenie raných prejavov gramotnosti ako východisko diferencovaného vyučovania čítania v 1. ročníku ZŠ. In *Pedagogická revue*. Roč. 57, č. 5.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2008. Kognitívno-psychologické prístupy k výskumu čítania a ich dopady na vzdelávaciu prax. *Pedagogika*, 58, č. 2, s. 104-116.
- ZÁPOTOČNÁ, O., HOŠKOVÁ, Ľ. 2000. Možnosti stimulácie gramotnosti detí predškolského veku. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. Roč. 47, č.3/4, s. 71-85.
- ZÁPOTOČNÁ, O., PUPALA, B., HOŠKOVÁ, Ľ. 2001. Continuity and discontinuity in early literacy development in Slovakia. In: *Other ways of seeing: Diversity in language and literacy*

1. Ireland: Reading association of Ireland, s. 112-118. (12th European conference on reading. Dublin, 1. – 4. 7. 2001).

ZÁPOTOČNÁ, O., BÖHMOVÁ, E. 2003. Implicitno-deduktívne metódy osvojovania si abecedného kódu. In: P. Gavora, O. Zápotočná: Gramotnosť: Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava: Vydavateľstvo UK, S. 51- 68.

ZÁPOTOČNÁ, O., KOŽÍKOVÁ, Š. 2007. Rébusová čítanka: Program rozvíjania fonologických schopností. Bratislava: Renesans.

ZUCKERMAN, G. 2004. Development of reflection through learning activity. *European Journal of Psychology of Education*, 19 (1), s. 9 – 18.

Správy z projektov PIRLS a PISA

OBRANCOVÁ, E., HELDOVÁ, D., LUKAČKOVÁ, Z., SKLENÁROVÁ, I. 2004. Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ: Výsledky medzinárodnej štúdie PIRLS 2001. Bratislava: ŠPÚ. ISBN: 80-85756-85-4

LADÁNYIOVÁ, E.: Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. Národná správa zo štúdie PIRLS 2006. Bratislava: ŠPÚ, 2007. ISBN: 978-80-89225-38-5

KORŠŇÁKOVÁ, P, TOMENGOVÁ, A.: PISA SK 2003 - Národná správa. Učíme sa pre budúcnosť. Bratislava: ŠPÚ, 2004, 40 s. ISBN: 80-85756-87-0

KORŠŇÁKOVÁ, P., KOVÁČOVÁ, J.: Národná správa OECD PISA Slovensko 2006. Bratislava: ŠPÚ, 2007. ISBN: 978-80-89225-37-8