

K OTÁZKE VÝBERU CUDZOJAZYČNÉHO LITERÁRNEHO TEXTU V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Eubica Horváthová

Univerzita Komenského v Bratislave

Abstract: The paper deals with criteria for choosing a literary text suitable for teaching English as a foreign language to pupils at primary schools. We present a literary text as meaningful, nontrivial, authentic language teaching input with its peculiarities and potential difficulty.

Key words: literary text, authentic text, choice of literary text, difficulty of literary texts, foreign language teaching, primary school

Literatúra a práca s umeleckým textom ponúka inšpiratívnu „cestu“ k plneniu tak vzdelávacích (kognitívnych), ako aj výchovných (afektívnych, postojových) a výcvikových (psychomotorických) cieľov nielen vo výučbe predmetu slovenský jazyk a literatúra, ale aj vo výučbe cudzích jazykov. Napriek znepokojujúcim výsledkom viacerých výskumov (testovaní), ktoré dokumentujú znižujúci sa záujem detí o čítanie umeleckej literatúry, ich slabé porozumenie textu a nízku schopnosť empatie, učitelia cudzích jazykov na 1. stupni základnej školy (ako aj autori učebníc) sa na túto inšpiratívnu cestu využívania literárnych textov v cudzojazyčnej výučbe vydávajú len zriedkavo. M. Kostelníková (2008) na základe výsledkov analýz a výskumov uskutočnených na Katedre anglického jazyka PdF UK od r. 1999 konštatuje, že učebnice anglického jazyka používané bežne v základných a stredných školách na Slovensku neobsahujú dostatočné množstvo literárnych textov a že aktivity, ktoré sa na ne viažu, sa zameriavajú prevažne len na porozumenie textu, gramatiku, pochopenie slovnej zásoby a na písanie, pričom len zriedkavo slúžia ako impulz na dialóg.

LITERÁRNY TEXT V CUDZOJAZYČNEJ VÝUČBE

Priaznivci literárnych textov v cudzojazyčnom vyučovaní si uvedomujú ich dôležitú úlohu pri komplexnom rozvoji osobnosti žiaka – jeho kognitívnej, emocionálnej a afektívnej stránky (Lenčová, 2008), pri rozvoji motivácie, samostatnosti a tvorivosti žiaka (Homolová, 2003), literárny text považujú za kultúrny model, jazykový model a model osobného rastu (Carter, 1991), za zdroj bohatstva cudzieho jazyka, z ktorého by žiak mal vyťažiť čo najviac „zo stránky akustickej, grafickej, morfosyntaktickej, sémantickej, ale tiež všetky zvláštnosti konotatívne, pragmatické a kultúrne“ (Kyloušková, 2009/2010, s. 86), za

podnet na dialóg, diskusiu o morálnych a etických hodnotách, kultúrnych podobnostiach i rozdieloch, za podnet na vyjadrenie názorov a pocitov (Kostelníková, 2008).

Jazyk a literatúra sa spolupodieľajú na utváraní ľudskej osobnosti a plnia v živote každého človeka (teda i žiaka) viaceré významné funkcie. H. Kylvoušková (2009/2010) pripisuje literatúre (literárnemu textu) popri komunikatívnej a estetickej funkcii aj formatívnu, štylistickú, kulturologickú a relaxačnú rolu. Zameriava sa na proces literárnej komunikácie a chápe ju ako špecifický druh jazykovej komunikácie, pri ktorej dochádza jednak k priamej interakcii medzi čitateľom a textom a jednak k nepriamej interakcii medzi autorom a čitateľom. Literárny text považuje za špecifický druh textu, ktorý by sa podľa nej vzhľadom na svoju osobitosť nemal používať na lexikálne a gramatické cvičenia, nácvik resumé, výučbu reálií, na preklad alebo prekladové cvičenia realizované ihneď po prečítaní textu bez jeho predchádzajúceho využitia na kreatívne aktivity a ani ako model správnej formy jazyka, ktorú by žiaci mali napodobňovať (tamže, s. 86).

A. Duff a A. Maley (1991) naopak nepovažujú literatúru v cudzojazyčnej výučbe za niečo „posvätné“, nedotknuteľné, ich hlavným cieľom je využiť literárne texty na učenie jazyka, a preto akúkoľvek činnosť s textom plniacu tento účel považujú za oprávnenú. V ich prístupe teda vonkoncom nejde o tradičné štúdium literatúry (napr. prostredníctvom hĺbkovej analýzy textu), zameriavajú sa skôr na aktivity, ktoré povzbudzujú žiakov, aby vlastnými slovami vyjadrili, čo si myslia, a podopreli svoje názory priamym odvolaním sa na text.

Hoci uvedení autori sa primárne nezaoberajú plnohodnotným využívaním literatúry v cudzojazyčnej výučbe na 1. stupni základnej školy a niektorí z nich obmedzujú efektívne využitie literárnych textov najmä na výučbu žiakov na minimálne stredne pokročilej (*intermediate*) úrovni ovládania cudzieho jazyka (Lazar, 1993), sme presvedčení, že s literatúrou možno pracovať i pri žiakoch ovládajúcich cudzí jazyk na nižšej úrovni. I. Žemberová (2008) pri práci s najmladšími žiakmi navrhuje využívať detskú literatúru ako východiskový materiál pre zmysluplné a zábavné činnosti, prostredníctvom ktorých sa s ňou budú hrať a zároveň sa budú aj učiť cieľový jazyk.

Napriek tomu, že si uvedomujeme aj úskalía a objektívne obmedzenia využitia literárnych textov v počiatočnom cudzojazyčnom vzdelávaní žiakov na 1. stupni ZŠ, pokladáme ich za dôležitý prostriedok nielen pri budovaní jazykovej a komunikačnej kompetencie žiaka, ale aj pri komplexnom rozvoji jeho osobnosti, formovaní jeho hodnôt a postojov, týkajúcich sa aj posudzovania inakosti ľudí a kultúr, pri prehľbovaní jeho estetických a emocionálnych zážitkov a fantázie. Proces osvojovania si cudzieho jazyka a formovania osobnosti žiaka prostredníctvom rôznorodých literárnych textov považujeme za komplexný a dlhodobý proces bez okamžitých (niekedy aj bez objektívne merateľných) výsledkov a chápeme ho v súlade s Nunanovou predstavou o postupe pri osvojovaní si druhého (resp. cudzieho) jazyka. Nunan (1996) nesúhlasí s predpokladom, že osvojovanie si cudzieho jazyka je lineárny proces, počas ktorého si žiaci v tom istom čase dokonale osvojujú vždy len jeden jazykový prvok, čo pomenúva metaforou stavebnicového prvku – *building block metaphor* (tamže s. 16). Namieta, že žiaci sa pravdepodobne učia naraz nie jeden, ale hneď niekoľko prvkov súčasne

a nedokonale, zabúdajú ich, pričom novoosvojený prvok kolide s predchádzajúcim prvkom, čím sa dočasne narúša stabilita vyvíjajúceho sa jazykového systému. Preto sa Nunan na proces osvojovania si cudzieho jazyka nepozera cez metaforu stavby budovy, ale ponúka novú metaforu – záhradu, v ktorej rastie množstvo rastlín súčasne, aj keď rozdielnou rýchlosťou, pričom niektoré z nich sú pošliapané, iné povzbudené vhodným hnojivom, niektoré trpia v tieni, iné na slnku. Zástancovia komunikatívneho prístupu k vyučovaniu cudzích jazykov tiež tvrdia, že jazyk nemožno učiť nacvičovaním partiálnych zručností, ale autentickou komunikáciou, ktorá je komplexná (Repka, 1997), pričom u učiacich sa preferujú skôr plynulosť ich prejavu pred správnosťou – chyby preto považujú za prirodzenú (a dôležitú) súčasť učebného procesu (Lightbown – Spada, 1997).

VÝBER LITERÁRNEHO TEXTU

Výber cudzojazyčného literárneho textu využiteľného vo vyučovacom procese podlieha viacerým všeobecným kritériám. G. Lazar (1993, s. 56) uvádza tri oblasti a v rámci nich okruhy kritérií, ktoré je potrebné brať do úvahy pri výbere vhodného literárneho textu, a to faktory súvisiace s typom kurzu (napr. úroveň študentov, dôvod, prečo sa učia angličtinu, dĺžka a intenzita kurzu), faktory súvisiace s typom žiakov (napr. vek, intelektuálna zrelosť, emocionálne porozumenie, záujmy, kultúrne pozadie, jazykové a literárne vzdelanie), faktory súvisiace so samotným textom (napr. dostupnosť, dĺžka, využiteľnosť, súlad so sylabom). V nasledujúcej časti práce sa zameriame na výber vhodného literárneho textu vzhľadom na uvedené tri základné skupiny faktorov, ktoré podrobíme vlastnej analýze.

Faktory súvisiace s typom kurzu

V prípade vyučovania angličtiny ako cudzieho jazyka na 1. stupni slovenských základných škôl ide o predmet, ktorý je zatiaľ v prvých dvoch ročníkoch nepovinný, ale celkom bežný, až od 3. ročníka sa stáva povinným, s časovou dotáciou tri hodiny týždenne, od 4. ročníka štyri hodiny týždenne. Školáci sa však s angličtinou nestretávajú po prvý raz až v škole – mnohé 6 – 7-ročné deti začínajúce povinnú školskú dochádzku absolvovali kurzy anglického jazyka už v materskej škole a svoje prvé kontakty s ňou majú aj prostredníctvom kreslených filmov či počítačových hier, čo sa odráža najmä v miere ovládania (často len izolovaných) prvkov slovnej zásoby. Vzhľadom na dĺžku obdobia, počas ktorého sa výučba 1. cudzieho jazyka v súčasnosti realizuje (môže trvať do skončenia strednej školy až 13 rokov), učitelia, ako aj tvorcovia učebníc stoja pred náročnou a závažnou úlohou udržať motiváciu žiakov počas mnohých rokov štúdia. Práve prvé dva ročníky v základnej škole by mohli vo výučbe (nepovinného) anglického jazyka poskytnúť priestor aj na experimentovanie s obsahom a formami výučby, ktoré by čo najviac motivovali žiakov a pomohli udržať ich záujem o štúdium cudzieho jazyka aj v budúcnosti. Nazdávame sa, že rôznorodá práca s rozmanitými literárnymi textami môže byť predovšetkým (ale nielen) na 1. stupni ZŠ silným motivačným faktorom.

Faktory súvisiace s typom žiakov

Literárny text zámerne vytvorený pre detského adresáta by mal disponovať istými predpokladmi zohľadňujúcimi jeho „vekovo-recepčné dispozície“ (Kopál, 1989). Literatúra pre deti a mládež by svojím špecifickým modelovaním reality a tvorbou estetického kódu (tamže) mala vytvárať predpoklady pre príjem, recepciu textu práve detským príjemcom. Dôležitým krokom pri výbere vhodného literárneho textu je posúdenie, či text korešponduje jednak so špecifickými schopnosťami, potrebami, záujmami a očakávaniami adresáta v mladšom školskom veku (čiže s jeho ontogenetickou a osobnostnou charakteristikou), jednak zároveň aj s jeho len pomaly sa zvyšujúcou úrovňou ovládania cudzieho jazyka. Text by mal teda spĺňať isté obsahové a formálne kritériá, na základe ktorých možno z pestrej ponuky literatúry určenej pre deti a mládež vybrať literárny text vhodne využiteľný v cudzojazyčnej výučbe.

V rámci charakteristiky detí ako učiacich sa cudzí jazyk sa najčastejšie uvádza ich prirodzená zvedavosť, hravosť a predstavivosť, obmedzená dĺžka pozornosti a koncentrácie, schopnosť dobre napodobňovať počuté zvuky, učiť sa pozorovaním, počúvaním, napodobňovaním, vykonávaním rôznych činností či neschopnosť celkom chápať gramatické pravidlá. Deti obľubujú opakovanie a rutiny zaužívané vo výučbe, pokúšajú sa pochopiť situáciu aj prostredníctvom neverbálnych signálov, no keď nerozumejú, nepýtajú sa a nepriznávajú sa k tomu, že niečo nevedia (Slattery – Willis, 2001; Scott – Ytreberg, 1990). Predpokladá sa, že u detí dominuje pravá hemisféra, preto je vhodné učiť ich cudzí jazyk celostne a prostredníctvom vlastnej skúsenosti (Lojová, 2005). Dôležité je tiež nielen akceptovať, ale aj podporovať u detí využívanie neverbálnych a rôznych kompenzačných prostriedkov a umožniť im reagovať vykonaním požadovanej činnosti, čo je bežnou súčasťou autentickej komunikácie (Repka, 1997).

Všeobecne platí, že ak žiak – čitateľ, poslucháč – pracuje s obsahom, ktorý ho skutočne zaujíma, tento záujem môže do značnej miery prevýšiť ostatné faktory ovplyvňujúce učenie sa cudzieho jazyka (Krashen – Terrel, 1988). Zohľadniť preto treba nielen záujmy žiakov v istom veku, potrebné je brať do úvahy i osobitosti v zájmoch chlapcov a dievčat a snažiť sa tak i vo výučbe anglického jazyka uplatňovať rodovo citlivú pedagogiku. Je všeobecne známe, že záujmy chlapcov a dievčat sú rozdielne, čo sa premieta i do výberu tematiky a žánrov literatúry, ktorú čítajú vo voľnom čase. Kým charakter textov, ktoré sa prevažne objavujú v učebniciach a čítankách, zvyčajne korešponduje so záujmami a povahovými špecifikami dievčat, chlapci so svojou záľubou v dobrodružnej a vedecko-fantastickej literatúre nemajú toľko možností saturovať svoje potreby prostredníctvom školského (literárneho) vzdelávania. V súčasnosti, keď sa už komiks začína čoraz viac chápať ako plnohodnotný (literárny) žáner, javí sa ako výhodné zaradiť tento typ vizuálneho textu nielen do obsahu vyučovania materinského, ale i cudzieho jazyka. Podľa J. White (1996) sa chlapci ako nadšení konzumenti komiksov ich čítaním dokonca pripravujú na učenie sa z rôznych školských učebníc, ktorých jazyk je často ťažký a autoritatívny, keďže aj v komiksových príbehoch z fantastického sveta science-fiction sa vyskytujú často nepreložiteľné lexikálne prvky, „technické pojmy“, ktoré sa zvyrazňujú tučným písmom alebo veľkými písmenami – podobne ako kľúčové slová a pojmy v učebniciach.

Deti čítajú vo svojom voľnom čase čoraz menej, pred literárnymi textami uprednostňujú populárno-náučnú literatúru a dievčatá čítajú viac než chlapci (Lenčová, 2008), preto by sme nemali zatracovať a podceňovať ani úlohu komiksov (oblíbených práve u chlapcov) pri rozvíjaní čitateľskej kompetencie žiakov. Čítanie komiksov je komplexnou úlohou – nevyžaduje len prosté dekódovanie slov, ale aj pochopenie spoločenských, jazykových a kultúrnych konvencií komiksu (Tilley, 2008).

Zohľadniť pri výbere vhodného literárneho textu potenciálny záujem žiakov o jeho obsah a tak zabezpečiť, aby bol text pre nich skutočne zaujímavý a motivujúci, je však často náročnejšie (a subjektívnejšie), než posúdiť jeho formálnu stránku, napr. použité lexikálne či syntaktické prostriedky.

Žiak ako recipient cudzojazyčného literárneho textu, vnímaného sluchom alebo zrakom, využíva pri jeho dekódovaní základné, všeobecné vedomosti (*background knowledge*) v podobe abstraktných kognitívnych štruktúr, schém, ktoré inkorporujú zo všeobecných vedomostí o veciach a udalostiach (Lazar, 1993, s. 9). Keďže tieto kognitívne štruktúry sa vytvárajú aj na základe poznatkov získaných v istom kultúrnom prostredí, pochopenie cudzojazyčného, inokultúrneho literárneho textu môže závisieť aj od miery poznania tejto kultúry. Je úlohou učiteľa, aby zdroje prípadných kultúrnych ťažkostí v texte identifikoval a navrhol spôsob, ako sa s nimi pri práci s textom vo vyučovanom procese vyrovnáť.

V súvislosti s percepciou literárneho textu Lazar (1993) uvažuje aj o literárnej kompetencii a jej komponentoch, ktoré sa v závislosti od typu kurzu a žiakov môžu pohybovať od prostej schopnosti sledovať a chápať udalosti príbehu až po komplexnú schopnosť rozpoznať a posúdiť celú škálu žánrov. Keďže primárnym cieľom vyučovania cudzieho jazyka nie je nadobudnutie literárnej kompetencie, umelecká literatúra pochopiteľne nie je ani obsahom, predmetom štúdia, ale len jedným zo zdrojov, ktoré možno využiť pri najrôznejších aktivitách v rámci cudzojazyčnej výučby. Využívanie literárnych textov vo výučbe však môže viesť aj k mimovoľnému nadobúdaniu a rozvoju literárnej kompetencie žiakov ako sprievodnému javu popri cieleňom budovaní jazykovej a komunikačnej kompetencie. Je pravdepodobné, že žiaci, ktorí v cudzojazyčnej výučbe pracujú aj s literárnymi textami, rozvíjajú si popri jazykovej a komunikačnej kompetencii sekundárne i kompetenciu literárnu.

Faktory súvisiace so samotným textom

Prostredníctvom umeleckej literatúry žiaci prichádzajú do kontaktu s rytmicky viazanou rečou poézie i rytmicky neviazanou rečou prózy, pociťujú rozdiel medzi sujetovými literárnymi druhmi (epikou a drámou) a nesujetovou lyrikou a získavajú skúsenosti s recipovaním rôznych literárnych žánrov (ako aj žánrových variantov a žánrových foriem). Z. Stanislavová (2010) v procese recepcie literárneho diela pripisuje významnú úlohu žánrovému kódu, pod ktorým rozumie „povedomie určitého modelu písania“ (tamže, s. 38), žánrovú predstavu, ktorá recipientovi „uľahčuje komunikáciu s dielom, pretože morfológické znaky žánru mu pomáhajú orientovať sa v jeho vnútornej významovej i tvarovej organizácii“ (tamže, s. 39). Za textové indicie žánrového, resp. aj

druhového kódu Z. Stanislavová považuje najmä titul a podtitul, štruktúrne znaky textu charakteristické pre konkrétny žáner (napr. v rozprávkach typické začiatkové a záverečné formuly, trojstupňové rozvíjanie konfliktu, číselnú symboliku), prítomnosť alebo neprítomnosť príbehu, veršovanú alebo prozaickú formu diela (tamže).

Dominantným epickým žánrom pre deti v mladšom školskom veku je rozprávka. Výhody jej využitia v cudzojazyčnej výučbe sa spájajú aj s existenciou rôznych verzií (autorských modifikácií, adaptácií) pôvodných rozprávok (Horváthová, 2011). Rozprávkový literárny text môže byť transformovaný aj do komiksovej podoby. Komiks a rozprávka sa podľa P. Karpinského (1997) vyznačujú viacerými paralelami, napr. typizáciou istých modelov ľudského správania, ustálenými typmi postáv či happy endom, čo podľa nás umožňuje prirodzene adaptovať pôvodný rozprávkový text na komiks. V prípade adaptovaných rozprávkových komiksov ich text predstavuje skrátenú, koncíznu verziu knižného textu, pričom sa využívajú a zachovávajú niektoré charakteristické znaky komiksu, ako je dejová skratka a elipsa, zmena minulého času sloviem na prítomný (Karpinský, 1997), explicitne vyjadrená vnútorná reč i myšlienky postáv atď. V školskej praxi možno tento typ adaptácie literárneho textu využiť aj v jazykovom (nielen cudzojazyčnom) vzdelávaní žiakov na 1. stupni ZŠ, a to napr. pri nácviku reprodukcie obsahu textu na základe vytvorenej debovej osnovy – v tomto špecifickom prípade obrázkovej aj slovnej súčasne. Abstrahovaním od nepodstatných prvkov deja si žiak rozvíja myšlienkové procesy a výberom konkrétnych výpovedí, citátov priamo z cudzojazyčného textu si precvičuje rôzne stratégie potrebné pri práci s (cudzojazyčným) textom, čítanie s porozumením i prepis častí textu, čím sa zároveň zdokonaľuje v cudzom jazyku. V cudzojazyčnej výučbe však možno využiť aj pôvodný rozprávkový komiks. Komiks ako synkretický, hybridný žáner, využívajúci a spájajúci prvky výtvarného, filmového a divadelného umenia s literárnym umením, výrazne vplýva na zmyslové vnímanie čitateľa, čím napomáha celkové pochopenie príbehu.

Rovnako ako známe rozprávkové príbehy aj pôvodné riekanky sa môžu stať podnetom pre novú, originálnu tvorbu, čo dokazujú napr. veľmi úspešné antológie poézie pre deti *The New Adventures of Mother Goose: Gentle Rhymes for Happy Times* (1999), *Mary Had a Little Lam and Other Silly Rhymes* (2004) alebo *Peter, Peter, Pizza Eater and Other Silly Rhymes* (2006) zostavené Bruceom Lanskyom (je jedným z autorov vybratých básničiek). Vo veselých a zábavných riekankách, ktoré boli do týchto antológií zaradené, nájdeme mnohé z populárnych postáv známych z pôvodných, klasických riekaniek (napr. *Georgie Porgie, Humpty Dumpty, Jack and Jill*), ako aj zachovanú pôvodnú veršovú a rytmickú schému, no v porovnaní s viacerými klasickými riekankami (*Mother Goose Nursery Rhymes*) už nie sú kruté, zastrešujúce či nezmyselné: *There was an old lady who lived in a shoe, / which wasn't too bad when the winter winds blew. / But the strong summer sun was too hot to handle, / so she packed up her stuff and moved to a sandal.* (Bruce Lansky, 1999); *There was an old woman who lived in a shoe. / She had so many children, she didn't know what to do. / She gave them some broth without any bread; / And whipped them all soundly and put them to bed.* (Mother Goose Nursery Rhymes)

Jedinečné výhody poézie vo vyučovaní cudzieho jazyka A. Maley a A. Duff (1990) vidia predovšetkým v jej univerzálnosti, viacvýznamovosti (mnohoznačnosti), motivácii, zapamätateľnosti, kompaktnosti, netriviálnosti a schopnosti vyvolať osobnú reakciu. Univerzálnosť poézie vysvetľujú univerzálnosťou tém (ako láska, deti, príroda atď.), ktoré možno nájsť v poézii všetkých kultúrnych spoločností, a tiež skutočnosťou, že recipient pozná konvencie vzťahujúce sa na jazyk poézie (ako je rytmus, rým, metrum, aliterácia, asonancia, prenášanie významu, refrén atď.) už z materinského jazyka. Pre interpretáciu a pochopenie obraznosti poézie sú však dôležité (popri istej intelektuálnej a emocionálnej zrelosti) aj asociácie recipienta, čiastočne závislé práve aj od zvykov a konvencií platných v spoločnosti, v ktorej recipient žije (Lazar, 1993, s. 106), univerzálnosť teda nie je bezpodmienečne inherentnou vlastnosťou poézie. Rovnako znalosť literárnych konvencií je u žiakov na 1. stupni ZŠ obmedzená, prípadné problémy spojené s recepciou poézie však možno odstrániť alebo eliminovať výberom vhodného textu, ako aj aktivít, ktoré sa naň viažu. Prostredníctvom básní, ktoré sa žiak naučí naspamäť, podvedome absorbuje aj gramatické a lexikálne informácie, ktoré sa mu neskôr môžu automaticky vynoriť z pamäti bez toho, aby si ich bol vedomý (Maley – Duff, 1990, s. 11).

Využitím pohybu, spevu alebo kresby pri práci s cudzojazyčným literárnym textom umožníme deťom, ktorých dominantnou zložkou inteligencie nie je jazyková zložka, aby si osvojovali cudzí jazyk v súlade so špecifikami vývoja ich osobnosti. Prepojiť všetky tieto aktivity je možné aj pri nácviku jednoduchších divadelných predstavení. C. Grahamová (1988) ponúka vo svojom prepise niekoľkých známych rozprávok do formy detských predstavení (s dôrazom na rytmus a rým) všeobecné návrhy, ako si počínať od prvého zoznámenia sa s rozprávkou až po jej dramaturgiu. V uvedenom algoritme navrhuje postup od učiteľovho prerozprávania rozprávky vlastnými slovami (resp. od prečítania rozprávkového príbehu), cez počúvanie nahrávky a zborové opakovanie jednotlivých replík žiakmi až k rozdeleniu rolí a nácviku samotného divadelného predstavenia vrátane výroby jednoduchých kulís a kostýmov.

Za veľkú výhodu a výraznú motiváciu pre učiteľov i žiakov možno v súvislosti s využívaním cudzojazyčných literárnych textov považovať nielen ich grafickú, ale i zvukovú prezentáciu (najmä v prípade poézie, ale aj kratšej prózy) na internetových stránkach (napr. na www.poetryarchive.org). Na internete je možné nájsť i zhudobnené básne (napr. Alligators all around, One was Johnny, Chicken Soup with Rice: A Book of Months a iné od Mauricea Sendaka na www.lyricsmania.com) a výnimočne možno objaviť aj samotných autorov prednášajúcich vlastnú tvorbu (napr. jedinečné predstavenie Michaela Rosena We're Going on a Bear Hunt na www.michaelrosen.co.uk).

Autentický text verus zjednodušený text

Využívanie autentických textov vo výučbe cudzích jazykov sa začalo zdôrazňovať predovšetkým v súvislosti s presadzovaním komunikatívneho vyučovania v 80. rokoch minulého storočia. R. Repka (1997, s. 64) vymedzil päť ťažiskových princípov komunikatívneho prístupu k vyučovaniu a učeníu sa cudzích jazykov, a to „1) princíp

cieľavedomosti, 2) princíp podriadenosti jazykových prostriedkov nácviku komunikačných zručností, 3) situačný princíp, 4) princíp autenticity komunikačných procesov, 5) princíp hodnotenia komunikačnej účinnosti recipovaného či produkovaného jazyka vo vzťahu k daným cieľom a úlohám“. Princíp autenticity komunikačných procesov spája R. Repka s takou usmerňujúcou činnosťou učiteľa, prostredníctvom ktorej dovedie žiakov k autentickej, reálnej komunikácii, ktorá si podľa neho okrem iného „vyžaduje autentické texty najmä v pokročilejších štádiách výučby, a tiež ich autentickú interpretáciu žiakmi“ (tamže, s. 67).

Za autentický text sa všeobecne považuje akýkoľvek vecný i umelecký text, ktorý bol vytvorený pre potreby rodených hovoriacich. Môže teda ísť rovnako o texty v novinách a časopisoch, príručky, inzeráty, reklamné texty, tlačivá, letáky, jedálne lístky či cestovné poriadky, ako aj o romány, poviedky, básne alebo rozprávky – teda o vecné aj umelecké texty.

V súvislosti s využívaním autentických textov vo výučbe sa oprávnené vynára otázka ich vhodnosti a najmä primeranosti schopnostiam žiaka. Skúmajú sa rozdiely medzi autentickými a zjednodušenými textami, týkajúce sa najmä zrozumiteľnosti týchto textov pre žiaka (čitateľa, poslucháča). A. Gilmore (2007) uvádza, že doterajšie štúdie zameriavajúce sa na zistenie vplyvu modifikácií východiskového materiálu na osvojovanie si cudzieho jazyka poskytujú rôznorodé výsledky, ktoré naznačujú, že prípadné výhody modifikácie závisia od viacerých faktorov, napr. od miery ovládania jazyka, hovorenej alebo písanej formy prejavu, typu modifikácie (jazyková, syntaktická, rýchlosť artikulácie, prestávky atď.), od charakteru textu (jeho „lexikálnej hustoty“ atď.), od poznania témy i od toho, či bol text zjednodušený alebo prepracovaný. Ďalej konštatuje, že jednotlivé štúdie nemožno navzájom porovnávať a to pre rozdielnosť použitých metód hodnotenia (výber z viacerých odpovedí, znovuvybavovanie z pamäti, sebahodnotenie, diktát, „cloze testy“ atď.) a pre rozdielny čas hodnotenia (počas práce s textom a po nej).

V prístupoch k využitiu literárneho textu ako špecifického typu autentického materiálu vo výučbe sú badateľné dva póly názorového spektra, medzi ktorými varujú postoj výskumníkov i pedagógov. Časť z nich odmieta zásahy do obsahu a formy literárneho textu, pretože „môže dôjsť k znehodnoteniu diela, k zníženiu jeho umeleckých kvalít, čo sa následne prejaví v spôsobe žiakovho vnímania a recipovania“ (Lenčová, 2008, s. 57). Iní si naopak uvedomujú nevyhnutnosť zjednodušiť taký text, ktorý nekorešponduje so žiakovou úrovňou ovládania cudzieho jazyka a tým ho núti prekonávať často neprekonateľné lingvistické prekážky znemožňujúce tak pochopenie textu, ako aj radosť z čítania. Ak nie je k dispozícii vyhovujúci autentický literárny text a je potrebný zásah do jeho formy alebo obsahu, M. Kostelníková (2008, s. 112) zdôrazňuje nutnosť jeho citlivej adaptácie, pri ktorej bude zachovaná podstata a prirodzený jazyk pôvodného textu.

J. Hill (1986, citovaný podľa Žemberovej, 2010) uvažuje o využívaní literárnych textov až po predchádzajúcej práci s tzv. *graded readers* a neliterárnymi textami – navrhuje poradie *graded readers* → neliterárne texty → krátke literárne texty → umelecká literatúra (próza aj poézia). *Graded readers* sú knihy rôznych žánrov

vytvorené pre potreby tých, ktorí sa učia cudzí jazyk; ide o zjednodušené verzie existujúcich diel alebo aj o originálne práce, ktorých lexika a syntax sú prispôbené ich konkrétnej úrovni, nemožno ich preto považovať za autentické literárne texty.

Obťažnosť (literárneho) textu

Cudzojazyčný literárny text je bezpochyby i zdrojom prípadných prekážok v jeho recepcii. Častým argumentom proti používaniu autentických literárnych textov (a za ich adaptáciu) v počiatočnom vyučovaní cudzieho jazyka v základných školách je ich prílišná obťažnosť. Pochopiteľne, ak je text pre žiakov príliš náročný, nerozumejú mu, čo ich demotivuje a odrádza od ďalšieho čítania či počúvania.

Jednou z možností, ako sa vyrovnáť s potenciálnou obťažnosťou autentického literárneho textu bez nutnosti adaptovať ho, je brať ju do úvahy pri výbere textu vhodného pre istú skupinu žiakov. Rôzni žiaci však môžu obťažnosť textu vnímať v rozličnej miere a vyrovnávať sa s ňou rôznymi spôsobmi, preto obťažnosť textu považujeme čiastočne aj za jeho subjektívnu a relatívnu charakteristiku. Neznamená to však, že texty nemožno objektívne posúdiť z hľadiska ich náročnosti, zrozumiteľnosti. „Zrozumiteľnosť (v písanom prejave čitateľnosť) je však vlastnosť, ktorá má bohaté intenzné spektrum. Ak izolujeme prejav od situácie, od autora a adresáta (čím odpadne aj problém jeho obsahovej náročnosti), potom možno v ňom nájsť prvky, ktoré objektívne signalizujú stupeň jeho zrozumiteľnosti a pomocou ktorých sa tento stupeň dá vyjadriť číselne. Základnými signálmi sú fyzické vlastnosti slova (jeho dĺžka), vety (jej dĺžka) i textu (stupeň variabilnosti spôsobený iteráciou jeho prvkov). Korelovaním číselných údajov o týchto signáloch dostaneme objektívny komplexný číselný údaj, ktorý vyjadří relatívny stupeň zrozumiteľnosti textu.“ (Mistrík, 1968, s. 178) Svoju metódu merania zrozumiteľnosti textu J. Mistrík vypracoval síce na slovenských textoch, no úspešne ju verifikoval aj na textoch iných jazykov – jeho vzorec teda platí pre všetky jazyky. Isté obmedzenie autor vidí vo využití tejto metódy v iných než dorozumievacích prejavoch, nevyklučuje však ani možnosť merať čitateľnosť umeleckých textov. Vzhľadom na špecifické využitie estetických jazykových prostriedkov v tomto type textov by však nešlo o zistenie ich zrozumiteľnosti (pochopiteľnosti) pre adresáta, ale len o zistenie ich čitateľnosti.

Za základné činitele vplývajúce na zrozumiteľnosť prehovoru Mistrík (tamže) považuje zložitost' vyjadrovanej myšlienky, pojmovú (resp. terminologickú) náročnosť a bohatosť (resp. variabilnosť) lexiky. Zložitost' vyjadrovanej myšlienky (formálne ju signalizuje dĺžka vety) je podľa neho v nepriamom pomere k zrozumiteľnosti prejavu. Za formálny signál pojmovej, terminologickej náročnosti považuje J. Mistrík (1968) priemernú dĺžku slova (priemerný počet slabík slova). Pri príprave frekvenčného slovníka (jeho Frekvencia slov v slovenčine vyšla v roku 1969) odhalil spoločnú vlastnosť zriedkavých a pojmovo náročných slov, ktorou je ich vyššia priemerná dĺžka, a tiež rozdiely v dĺžke slovies a pomocných slov v porovnaní so substantívami a adjektívami. Analyzujúc zastúpenie týchto slovných druhov v jednotlivých typoch textov, zistil, že pre teoretické texty je príznačný nadmerný výskyt mien (tie sú v priemere dlhšie) a nízky výskyt slovies a pomocných slovies (tie sú v priemere kratšie), pričom napr. v populárnych a detských

prejavoch je situácia opačná (tamže, s. 175). Dĺžka slova je preto podľa neho veľmi dôležitým údajom pri zisťovaní zrozumiteľnosti textu, ktorý vypovedá nielen o jeho pojmovej náročnosti, ale aj o jeho štruktúre. Ďalší dôležitý činiteľ, s ktorým J. Mistrík pracuje, je index opakovania slova v konkrétnom prejave. Považuje ho jednak za indikátor bohatosti slovníka (lexiky) v skúmanom prejave, jednak za ukazovateľ prediktability. So stúpajúcou prediktabilitou rastie zrozumiteľnosť textu – čím častejšie sa slová v texte opakujú, tým je text čitateľnejší.

Obťažnosť textu, resp. zrozumiteľnosť či čitateľnosť prejavu možno zistiť aj ďalšími známymi metódami (Mistrík /1968/ uprednostňuje termín zrozumiteľnosť pred termínom čitateľnosť ako širší termín, vzťahujúci sa tak na ústne, ako aj na písomné prejavy). Najviac rozšíreným vzorcom na zisťovanie stupňa obťažnosti textu je u nás podľa P. Gavoru (2008) Nestlerovej vzorec, inovovaný v podobe miery T (Nestlerová – Průcha – Pluskal), ktorá sa efektívne využíva na zisťovanie obťažnosti učebného textu. Základnými parametrami miery T sú sémantické vlastnosti textu (proporcía bežných, odborných, faktografických, numerických a opakovaných pojmov) a syntaktické vlastnosti textu (priemerná dĺžka viet a ich syntaktická zložitosť) (Průcha, 2006, s. 15). Obťažnosť literárneho textu je možné exaktne zmerať aj nástrojom Lexile® (www.lexile.com), ktorý za indikátory prípadných ťažkostí s pochopením čítaného textu považuje frekvenciu slov a dĺžku viet. Na nástroji Lexile® je cenné a jedinečné to, že umožňuje diagnostikovať nielen obťažnosť, čitateľnosť textu (*readability*), ale zároveň aj schopnosť konkrétneho žiaka porozumieť čítanému textu (*reading ability*). Obťažnosť literárneho textu však možno posudzovať aj na základe vlastnej analýzy (a intuície), berúc do úvahy rôznorodé formálne i obsahové aspekty textu (merateľné i nemerateľné, objektívne i subjektívne).

V literárnych textoch sa jazyk využíva často špecifickým, nezvyčajným spôsobom. G. Lazar (1993, s. 7) medzi jazykové prostriedky vyskytujúce sa prevažne v literárnych textoch zaraďuje metaforu, prirovnanie, rôzne druhy opakovania hlások (asonanciu, aliteráciu), opakovanie slov alebo konštrukcií, nezvyčajné syntaktické prostriedky (obrátený slovosled podmetu a prísudku), viacvýznamovosť slov, poetizmy a miešanie štýlov/registerov. Treba si však uvedomiť najmä dve skutočnosti: 1. Viaceré z týchto jazykových prostriedkov sa vyskytujú aj v bežnej komunikácii (metafory, prirovnania), keďže napr. tvorenie nových významov slov metaforickým alebo metonymickým spôsobom, teda prenášaním významu na základe podobnosti alebo súvislosti medzi pomenúvanými predmetmi a javmi mimojazykovej skutočnosti, bolo i je bežným spôsobom obohacovania lexiky každého jazyka, pričom, pochopiteľne, medzi jednotlivými jazykmi nájdeme popri mnohých zhodách i viaceré odlišnosti. 2. Aj pri používaní iných druhov autentických textov učitelia prirodzene objasňujú a preformulávajú časti textu, aby ho mohli lepšie sprostredkovať žiakom. Najmä pri žiakoch mladšieho školského veku je dôležité pýtať sa ich už počas čítania textu (ale najmä počas počúvania textu, keďže sa k nemu nemôžu vrátiť), či rozumejú. Nie je nevyhnutné a ani vhodné prečítať celý text vždy naraz – čítanie možno prerušovať, zopakovať alebo preformulovať isté časti textu, klásť žiakom otázky alebo im ponúkať pauzy na dopovedanie počutého (Scott – Ytreberg, 1990).

Medzi faktormi podmieňujúcimi obťažnosť textu vnímaného sluchom Brown a Yule (1983, citovaní podľa Gilmora, 2007) uvádzajú gramatiku, slovnú zásobu, štruktúru prejavu, predpokladané základné vedomosti; počet prvkov textu a ich vzájomnú rozlíšiteľnosť (napr. kratší príbeh s jednou postavou a niekoľkými hlavnými udalosťami sa dá ľahšie pochopiť než dlhší s viacerými postavami a udalosťami); rýchlosť reči a akcenty hovoriacich; statickosť, dynamickosť a abstraktnosť obsahu (inherentná obťažnosť hovorených prejavov podľa nich postupne vzrastá naznačeným smerom: opis → opis /inštrukcia → rozprávanie príbehu → vyjadrenie názoru).

Duff a Maley (1991) nevylučujú ani použitie náročnejšieho autentického literárneho textu vo výučbe (hoci skôr pri žiakoch ovládajúcich cudzí jazyk na vyššej úrovni), avšak podmieňujú ho prepojením textu s menej náročnými úlohami a aktivitami. Navrhujú pritom nasledovný postup zvyšovania nárokov na žiaka: 1. úroveň – „ľahký“ text + ľahká úloha, 2. úroveň – „ľahký“ text + ťažšia úloha, 3. úroveň – „ťažký“ text + ľahká úloha, 4. úroveň – „ťažký“ text + ťažšia úloha (tamže, s. 8). Variovanie úloh viažucich sa na autentický literárny text je teda jedným zo spôsobov, ako ho prispôsobiť žiakom na rôznej úrovni ovládania cudzieho jazyka aj bez potreby jeho adaptácie.

UMELECKÉ PROSTRIEDKY V „NELITERÁRNYCH“ TEXTOCH

Na prezentovanie jazykových javov a foriem – lexikálnych i gramatických – sa v školskej praxi používajú prevažne neliterárne texty, v ktorých sa využívajú aj prostriedky charakteristické pre literárne texty (najmä rým a opakovanie), avšak niekedy na úkor netriviálneho, zmysluplného a zaujímavého obsahu alebo dokonca aj na úkor korektnej jazykovej formy. V učebniciach sa napríklad objavujú prípady, keď sa slová použité v pozíciách, v ktorých by sa ich koncové slabiky mali navzájom rýmovať, zvukovo zhodujú len pri porušení ich správnej výslovnosti – inak by sa (napríklad očakávaniam) nerýmovali vôbec: *One, two, three, four; / Yummy chocolate, / Give me more! // Five, six, seven, eight, / My favourite food / Is CHOCOLATE!* (Gray – Evans, 2001, s. 16) Memorovanie takýchto textov by mohlo viesť k zneisteniu žiaka alebo až k fixácii chybných výslovností slov, preto by sa v učebniciach nemali vyskytovať. Ľahká zapamätateľnosť básní, ktorú možno efektívne využiť vo výučbe, by sa v uvedených prípadoch prejavila kontraproduktívne – negatívne, demotivujúco.

V súčasnosti sa na knižnom trhu objavujú aj publikácie, ktorých texty stoja na pomedzí literárnych a učebných textov, pričom v sebe spájajú umelecké aj didaktické prvky. Napríklad pomocou veselých dvojazyčných básničiek s ilustráciami uľahčujúcimi pochopenie neznámych slov sa deti zábavnou formou môžu naučiť (izolované) anglické slová i frázy: *GO TO BED, už posteľ čaká, / žiaden tieň nás nenaláká. / Sladké DREAMS a sladké sny, / nebojme sa čiernej tmy.* (Krejčí, 2008)

V porovnaní s klasickými rozprávkami v slovenčine a v angličtine (Pácalová ed., 2006), ktoré paralelne prezentujú na jednej strane rozprávkový text v angličtine a na náprotivnej strane text v slovenčine, Rozprávky o dievčatku Girl (Mořovský, 2003) alebo rozprávky z edície Slangman`s Fairytales od D. Burka (v rôznojazyčných kombináciách) predstavujú iný prístup k nadobúdaniu jazykovej kompetencie. D. Burk najprv

pomocou rozprávky o Popoluške (úroveň 1) naučí čitateľov 20 cudzojazyčných slov, ktoré sa potom všetky objavia v 2. úrovni iného rozprávkového príbehu spolu s ďalšími dvadsiatimi novými slovami a takto sa postupuje až po 9. úroveň, na ktorej bude 100 % textu v cudzom jazyku. Podobný postup pri nadobúdaní slovnej zásoby cudzieho jazyka ponúka aj M. Moťovský (2003). Do slovenského textu Rozprávok o dievčatku Girl postupne vkladá čoraz viac anglických slov a fráz, pričom prvýkrát ich v texte predstavuje aj v spojení so slovenskými ekvivalentmi (na pár domáceho a cudzieho jazykového prvku upozorňuje grafickým zvýraznením), neskôr už vkladá do textu len anglický prvok. V rozprávkach sa zreteľne prejavuje didaktizujúci zámer autora, ktorý v rámci dialógov postáv vysvetľuje viaceré gramatické javy (tvorenie otázky, osobné prívlastňovacie zámená atď.), a keďže s pribúdajúcimi anglickými slovami text začína vyznievať neprirodzené, rozpačito až absurdne (*Big krik began to rise z miesta, where was úľ. /c. d., s. 93/*), uvedený spôsob osvojovania si cudzieho jazyka považujeme za neprirodzený a nevhodný.

Pri porovnávaní literárnych textov s inými druhmi (neautentického) jazykového materiálu využívaného v cudzojazyčnej výučbe výrazne vystupuje do popredia významná vlastnosť umeleckej literatúry, a to jej netriviálnosť. Vďaka nej môže byť obsah literárneho textu žiakmi citlivo vnímaný a rôznorodo interpretovaný. Netriviálny literárny text má silu vyburcovať v nich potrebu vyjadriť vlastné pocity i reagovať na pocity iných, vzbudiť záujem žiakov a udržať ich motiváciu.

Literatúra

- BROWN, G. – YULE, G.: Teaching the spoken language : an approach based on the analysis of conversational English. Cambridge University Press, 1983, citované podľa GILMORE, A. 2007. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. In: Language Teaching, 40, 2007, s. 97 – 118. Dostupné na internete:
http://www.pdfbooksdownloads.com/preview/Authentic%20materials%20and%20authenticity%20in%20foreign%20language%20learning_aHR0cDovL3d3dzIud2Fyd2ljay5hYy51ay9mYWMvc29jL2FsL3Bvc3RncmFkL21hL2NvcnUvc3Bva2VuX2VuZ2xpc2gvZXZlbnQvZ2lsbW9yZS1hdXRoZW50aWMucGRm
- BURK, D.: Slangman's Fairy Tales: English to Spanish (Italian, French, Hebrew atď.). Level 1 – Cinderella, level 2 – Goldilocks and the 3 Bears, level 3 – Beauty and the Beast. Slangman Publishing; Bilingual edition, 2006 – 2011.
- BURNINGHAM, J.: Would you rather... London : Red Fox, 1999. ISBN 0-09-920041-4.
- CARTER, R. – LONG, M. N.: Teaching Literature. Harlow : Longman. 1991. 200s. ISBN 0582746280.
- DAHL, R.: Little Red Riding Hood and the Wolf. In: Revolting Rhymes. Jonathan Cape, 1982. Dostupné na internete:
<http://www.poetryarchive.org/poetryarchive/singlePoem.do?poemId=7428>
- DUFF, A. – MALEY, A.: Literature. Oxford : Oxford University Press, 1991. 167 s.
- GAVORA, P.: Úvod do pedagogického výskumu. Bratislava : Univerzita Komenského, 2008. 272 s. ISBN 978-80-223-2391-8.

- GILMORE, A.: Authentic materials and authenticity in foreign language learning. In: Language Teaching, 40, 2007, s. 97 – 118. Dostupné na internete:
http://www.pdfbooksdownloads.com/preview/Authentic%20materials%20and%20authenticity%20in%20foreign%20language%20learning_aHR0cDovL3d3dzlud2Fyd2ljay5hYy51ay9mYWMvc29jL2FsL3Bvc3RncmFkL21hL2NvcnUvc3Bva2VuX2VuZ2xpc2gvZXZlbnQvZ2lsbW9yZS1hdXRoZW50aWMucGRm
- GRAHAM, C.: Jazz Chant Fairy Tales. Oxford : OUP, 1988. 120 s.
- GRAY, E. – EVANS, V.: Set Sail 2. Pupils` Book. Newbury : Express Publishing, 2007.
- HOMOLOVÁ, E. 2003. *Autentický materiál ako prostriedok rozvoja jazykových a komunikačných kompetencií žiakov*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied, 2003. 93 s. ISBN 80-8055-788-8.
- HORVÁTHOVÁ, Ľ.: Potenciál literárneho textu v počiatočnom cudzojazyčnom vzdelávaní. In: Philologia 21. Bratislava : Univerzita Komenského, 2011, s. 209 – 216. ISBN 978-80-223-3011-4.
<http://www.lexile.com>
<http://www.lyricsmania.com>
<http://www.michaelrosen.co.uk>
- KARPINSKÝ, P.: Komiks ako rozprávka, rozprávka ako komiks : medzidruhovú transformáciu literárneho textu do komiksu. In: Bibiana, 1997, roč. 5, č. 3-4, s. 50 – 54.
- KOPÁL, J.: Predpoklady a prekážky recepcie textu. In: O interpretácii umeleckého textu 12. Nitra : Pedagogická fakulta, 1989, s. 81 – 93.
- KOSTELNÍKOVÁ, M.: Dialogic approach to children`s literature. In: ELT in Primary Education [CD-ROM]. Bratislava : Z-F LINGUA, 2008, s. 110-113. ISBN 978-80-89328-21-5.
- KRASHEN, S. D. – TERREL, T. D.: The Natural Approach (Language Acquisition in the Classroom). Hempstead : Prentice Hall, 1988. 191 s.
- KREJČÍ, H.: Zábavné rýmovacky : Funny básničky pre little detičky. Bratislava : Fragment 2008.
- KYLOUŠKOVÁ, H.: Literárni komunikace ve výuce cizích jazyků. In: Cizí jazyky, 2009/2010, roč. 53., č. 3, s. 85 – 88.
- LANSKY, B.: The New Adventures of Mother Goose : Gentle Rhymes for Happy Times. Meadowbrook Press, 1999. 32s.
- LANSKY, B.: Mary Had a Little Jam And Other Silly Rhymes. Meadowbrook Press, 2004. 32s.
- LANSKY, B.: Peter, Peter, Pizza Eater And Other Silly Rhymes. Meadowbrook Press, 2006. 32s.
- LAZAR, G.: Literature and Language Teaching. Cambridge University Press, 1993.
- LENČOVÁ, I.: Literárny artefakt vo výučbe cudzích jazykov. Banská Bystrica : Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, 2008. 200 strán. ISBN 978-80-8083-572-9.
- LOJOVÁ, G.: Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov. Bratislava : Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 2005. 200 s. ISBN 80-223-2069-2.
- MALEY, A. – DUFF, A.: The Inward Eye : Poetry in the Language Classroom. Cambridge University Press, 1990. 186 s. ISBN 0-521-31240-X.
- MISTRÍK, J.: Meranie zrozumiteľnosti prehovoru. In: Kultúra slova, 1968, roč. 33, č. 3, s. 171 – 178.
- Mother Goose Nursery Rhymes. Dostupné na internete:
<http://www.apples4theteacher.com/langarts.html#mothergoosenurseryrhymes>
- MOŤOVSKÝ, M.: Rozprávky o dievčatku Girl : Učíme sa po anglicky s rozprávkou. Bratislava : SPN – Mladé letá, 2003.
- NUNAN, D.: Issues in Second Language Acquisition research : Examining substance and procedure. In: Handbook of Second Language Acquisition. Ed. W. Ritchie and T. Bhatia. New York : Academic Press, 1996, s. 349 – 374. Dostupné na internete:

- http://www.anaheim.edu/media/files/TESOL/Nunan/issuesInSLAResearch_RitchieAndBhatia_1996.pdf
- PÁCALOVÁ, J., ed.: Klasické rozprávky v slovenčine a v angličtine. Prel. H. Trebatická. Bratislava : Ikar, 2006. 62 s. ISBN 80-89083-99-4.
- PRŮCHA, J.: Učebnice: Teorie, výzkum a potreby praxe. In: Učebnice pod lupou. Ed. J. Maňák, D. Klapko. Brno : Paido, 2006, s. 9 – 21. ISBN 80-7315-124-3 Dostupné na internete: www.paido.cz/pdf/ucebnice_pod_lupou.pdf
- REPKA, R.: Od funkcií jazyka ku komunikatívnemu vyučovaniu. Bratislava : SAP, 1997, 112 s. ISBN 80-85665-89-1.
- ROSEN, M.: We're Going on a Bear Hunt. New York : Little Simon, 1997. Dostupné na internete: <http://www.youtube.com/watch?v=ytic0U2Waz4s>
- SCOTT, W. A. – YTREBERG, L. M.: Teaching English to Children. Harlow : Longman Group, 1990. 115 s.
- SLATTERY, M. – WILLIS, J.: English for Primary Teachers. A handbook of activities and classroom language. Oxford : Oxford University Press, 2001. 148 s. ISBN 978-0-19-437562-7.
- STANISLAVOVÁ, Z.: Literárny žáner v didaktickej komunikácii na elementárnom stupni školy. In: Slovo o slove [16]. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. Ed. L. Liptáková, M. Andričíková, M. Klimovič. Prešov : Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, 2010, s. 37 – 49.
- TILLEY, C. L.: Reading Comics. In: School Library Monthly, 2004, roč. 24, č. 9. Dostupné na internete: http://findarticles.com/p/articles/mi_7729/is/200805/ai_n32270064/?tag=content;col1
- WHITE, J.: Research on English and the Teaching of Girls. In: Equity in the Classroom : towards Effective Pedagogy for Girls and Boys. Ed. P. T. Murphy, C. V. Gipps. London : Falmer Press, 1996, s. 97 – 110.
- ŽEMBEROVÁ, I.: Playing with Literature in the EFL Classroom. In: ELT in Primary Education [CD-ROM]. Bratislava : Z-F LINGUA, 2008, s. 104 – 109. ISBN 978-80-89328-21-5.

Lubica Horváthová
Katedra slovenského jazyka a literatúry
Ústav filologických štúdií PdF
Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59, 813 34 Bratislava
horvathova@fedu.uniba.sk