O S T R A V S K Á U N I V E R Z I T A

P E D A G O G I C K Á F A K U L T A

K A T E D R A Č E S K É H O J A Z Y K A A L I T E R A T U R Y S D I D A K T I K O U
A
K A B I N E T L I T E R A T U R Y P R O D Ě T I A M L Á D E Ž,
J A Z Y K O V É A L I T E R Á R N Í K O M U N I K A C E

SLOVO A OBRAZ V KOMUNIKACI S DĚTMI

OSTRAVA 2022
ROČNÍK 12/ ČÍSLO 1

Slovo a obraz v komunikaci s dětmi
Ročník 12 / číslo 1

ISSN 1805-1464

Vydavatel

Pedagogická fakulta

Ostravská univerzita

Fráni Šrámka 3

Ostrava, 709 00

Předsedkyně redakční rady

doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D. (PdF Ostravské univerzity)

Výkonná redaktorka

Mgr. Olga Kubeczková, Ph.D. (PdF Ostravské univerzity)

Redakční rada

prof. PhDr. Svatava Urbanová, CSc.	FF Ostravské univerzity v Ostravě
prof. PaedDr. Eva Vitézová, PhD.	PdF Trnavské univerzity v Trnavě, SR
prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.	PdF Prešovské univerzity v Prešově, SR
doc. Mgr. Radoslav Rusňák, Ph.D.	PdF Prešovské univerzity v Prešově, SR
prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc.	FF Katolické univerzity v Ružomberku, SR
doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.	PdF Univerzity Karlovy v Praze
doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.	PdF Prešovské univerzity v Prešově, SR
doc. PhDr. Diana Svobodová, Ph.D.	PdF Ostravské univerzity v Ostravě
doc. Mgr. Ing. Radomil Novák, Ph.D.	PdF Ostravské univerzity v Ostravě
Mgr. Pavlína Kuldanová, Ph.D.	PdF Ostravské univerzity v Ostravě

Časopis vychází jednou ročně.

Za obsah a jazykovou stránku příspěvků odpovídají autoři.

Studie procházejí recenzním řízením formou dvou nezávislých recenzních posudků.

OBSAH

Editorial /4/

Studie

Patrícia Karnišová, Radoslav Rusňák
FENOMÉN RASOVEJ ODLIŠNOSTI V RECEPCII A INTERPRETÁCII DETSKÉHO ČITATEĽA /5/

Tatiana Hrušovská
O VÝCHOVE K VEDOMIU SMRTELNOSTI /20/

Olga Kubeczková
KÝČ A NEKVALITA V DĚTSKÉ KNIZE. JAK JE DĚTEM ODHALIT? /34/

Růžena Písková, Zuzana Valečková
VYUŽITÍ NAUČNÝCH STEZEK K ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY /46/

Ivana Gejgušová, Radana Metelková Svobodová, Jana Svobodová, Kamila Sekerová, Renata Kovářová
OVĚŘOVÁNÍ ÚROVNĚ ČTENÁŘSKÉ TECHNIKY U ŽÁKŮ 7. ROČNÍKU ZÁKLADNÍCH ŠKOL /61/

Lenka Jarušinská, Martin Klimovič
POROZUMENIE VÝZNAMU SLOV S ETYMOLOGICKÝM PRAVOPISOM U ŽIAKOV 2. – 5. ROČNÍKA ZÁKLADNÝCH ŠKÔL /74/

Recenze, zprávy

Eliška Řehulková
PŘÍRODA A EKOLOGIE VE SLOVENSKÉ LITERATUŘE PRO DĚTI A MLÁDEŽ /86/

Dávid Dziak
18 BLAHOŽELANÍ V PODOBE VEDECKÝCH ŠTÚDIÍ PROF. JANE SVOBODOVEJ /88/

Radomil Novák
TRÁVNÍČEK A BETTY /91/

Kamila Sekerová
JARNÍ ČESKO-RAKOUSKÁ ODBORNÁ SETKÁVÁNÍ /93/

Editorial

Letošní číslo časopisu *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi* lze do jisté míry označit za odvážné.

Badatelé v oblasti zkoumání literatury pro děti a mládež, didaktiky literární výchovy a jazyka vyhledali témata, která mají víceméně společného jmenovatele. Je jím beze sporu společenská aktuálnost a s ní ruku v ruce problematičnost možného didaktického uchopení. Ať už je to výchova k vědomí smrtelnosti, k rasové snášenlivosti nebo k identifikaci nekvality v dětské knize, studie se pokoušejí formulovat předpoklady a podmínky, za nichž je proces formování dítěte možný a současně otevřený dalšímu zpřesnění. Studie aktivně vytvářejí prostor dalšímu zkoumání a vůbec dialogu nad tématy, která jednoznačně překračují rámec interakce dítěte a umění, dítěte a knihy a formují se na základě vztahu dítěte a životní praxe.

Potřebné impulsy pro praxi, tentokrát ve smyslu jazykové kompetence, nabízejí i další příspěvky, jež si uvědomují obtíže provázející osvojování mateřského jazyka a pokoušejí se různými, třeba i netradičními cestami pomoci při jejich zdolávání.

Číslo doplňují i články a recenze, jednak reflektující dění na katedře českého jazyka a literatury s didaktikou Pedagogické fakulty Ostravské univerzity, kde časopis vzniká, jednak mapující aktuální literární a badatelské počiny týkající se literatury, čtenářství, výuky jazyka a literatury.

Přejeme inspirativní čtení.

Olga Kubeczková, redaktorka čísla

FENOMÉN RASOVEJ ODLIŠNOSTI V RECEPCII A INTERPRETÁCII DETSKÉHO ČITATEĽA

Patrícia KARNIŠOVÁ, Radoslav RUSŇÁK

Abstrakt:

Štúdia sa venuje problematike fenoménu literárne stvárnenej rasovej odlišnosti a naším cieľom je objasniť samotný charakter recepcie vzhľadom na nesúlad teórií o vplyve čítania multikultúrnej literatúry na detského recipienta. Jednotlivé aspekty recepcie tohto fenoménu sú demonštrované na realizovanom výskume, ktorý je založený na kvalitatívnej metodológii a využíva projektívne metódy (metóda voľných asociácií, pološtruktúrované interview, metóda tvorivého písania). Výskumnou vzorkou empirického výskumu bolo desať participantov vo veku 8–10 rokov v zastúpení majority i minority. Na základe interpretačných aktivít s textami Jany Bodnárovej ozrejmujeme charakter recepcie, rozdiely v recepcii vzhľadom na príslušnosť participantov k rase, ale i podmienky či bariéry recepčného procesu. Príspevok reflektuje tiež skúsenosti detských čitateľov s fenoménom rasovej odlišnosti, determinanty identifikácie s literárnou postavou odlišnej rasy, rozdiely v komunikácii o rase, či postoje a skúsenosti detských čitateľov s rasovou diskrimináciou. Výsledky výskumu potvrdzujú pozitívnu stopu recepcie literárnych textov s témou rasovej odlišnosti na detského recipienta, čo dosvedčuje aj identifikovanie biblioterapeutických účinkov tak na čitateľa majority, ako i minority.

Kľúčová slova:

rasová odlišnosť; detský čitateľ; recepcia literárneho textu; biblioterapia

Úvod do problematiky fenoménu rasovej odlišnosti v spoločenskom a literárnom diskurze

Súčasnú societu ľudí možno označiť prívlastkom rozmanitá, pričom táto pluralita sa môže týkať mnohých oblastí človeka, či už sú to jeho názory, postoje, individuálne etické a morálne hodnoty, či jeho vzhľad. I keď si plne uvedomujeme, že na svete nemožno nájsť dve rovnaké bytosti, keďže každý z nás je unikátnou singularitou, predsa len sa ukazuje, že niektoré odtiene rozmanitosti sú stále neprijímané ostatným zvyškom sveta. K jedným z týchto aspektov diverzity, ktorá stále nie je plne akceptovaná, patrí i rasová odlišnosť. Túto skutočnosť potvrdzuje i výskum Harvardskej univerzity z rokov 2002 až 2015[1] (Waugh, 2017), ktorý sledoval mieru rasovej zaujatosti voči osobám tmavšej pleti u respondentov európskych krajín. Skúmanie v tejto oblasti prinieslo pre Slovensko (ale i Českú republiku) nelichotivé zistenie, a to, že patríme ku krajinám s alarmujúco vysokou až rizikovou mierou rasovej zaujatosti. Na základe tohto negatívneho výsledku tak vzniká pre spoločnosť otázka, čím je táto skutočnosť podmienená, a na druhej strane akási potreba, ba nutnosť väčšmi sa venovať téme rasovej akceptácie pri výchove budúcej generácie.

Rasa a rasová odlišnosť človeka bola v priebehu ľudského vývoja témou, ktorá bola a pravdepodobne i vždy bude komunikovanou s istou dávkou opatrnosti, vzhľadom na mnohé historické (i súčasné) ľudské omyly a túto tabuizáciu možno vidieť i v literárnom svete, kde je

[1] Výskumným nástrojom spomínaného výskumu bol Implicitný asociačný test, v ktorom participanti spájali konkrétne tváre s pozitívnymi a negatívnymi pojmami. Najvyššou mierou rasovej zaujatosti spomedzi európskych krajín sa v teste preukázali participanti z Českej republiky, Litvy, Bieloruska a Ukrajiny. Naopak, najnižšou mierou rasovej zaujatosti sa preukázali participanti škandinávskych krajín.

literárna postava inej rasy zväčša raritou. Odvolávajúc sa na výskumné štatistiky knihovníkov z Univerzity vo Wisconsine[2] (Madison School of Education – Cooperative Children's Book Center) z roku 2018, môžeme konštatovať, že v literatúre pre deti a mládež sú normou rasovej reprezentácie postavy europoidnej rasy, ktoré sú zastúpené až v 50 % celkovej literárnej tvorby pre deti. V štatistike sa ďalej uvádza, že 27 % postáv tvoria animálne postavy, 10 % priestoru je venovaných postavám ekvatoriálnej rasy, 7 % ázijským, 5 % latinsko-americkým a iba 1 % postavám Indiánov (Huyck, Dahlen, 2019).

Okrem toho, že v literárnej tvorbe je postavám minoritných rás venovaný nedostatok priestoru, tvorcami týchto textov sú častokrát tzv. *outsideri*, teda autori europoidnej rasy, ktorí nie sú vždy schopní autenticky preniknúť do identity zobrazovanej rasy/etnika a uchyľujú sa tak k schematickým a stereotypným zobrazeniam (Bista, 2012). K najčastejšie vyskytujúcemu sa stereotypnému literárnemu stvárneniu môžeme zaradiť tematizovanie postavy odlišnej rasy a etnika ako menejcennej bytosti, ktorá si vyžaduje pomoc; ako postavy, ktorá je objektom násilia zo strany majority; jej zakomponovanie len s cieľom dosiahnuť exotizáciu príbehu, či jej zobrazenie v „antihrdinskom" postavení, alebo naopak zdôrazňovanie mimoriadnych až nadpriemerných schopností rasovo diverzitnej postavy (Rubin, Strauss Watson, 1987). Recepcia takýchto kníh detskými čitateľmi potom v konečnom dôsledku prispieva k vytváraniu nepravdivých prekonceptov o iných rasách, osvojovaniu si stereotypných či predsudkových predstáv, a teda k vznikaniu bariér medzi kultúrami. Na druhej strane však nemožno povedať, že autor píšuci o vlastnej rase – tzv. *insider* je zárukou kvalitného spracovania témy rasovej odlišnosti. Ukazuje sa, že v tomto prípade sa mnohokrát vyskytuje zobrazenie minority ako utláčanej rasy či etnika v tzv. opozícii voči majorite, čo taktiež nepomáha interkultúrnemu porozumeniu (Stanislavová, 2019; Stanislavová, Brestovičová, 2019). Súhrne tak možno vysloviť predpoklad, že dôležitejšie ako príslušnosť autora k etnickej skupine je schopnosť jeho hodnovernej imaginácie a skúsenostný komplex so zobrazovanou rasou (Bista, 2012) a potenciál formovania akceptácie iných rás majú len kvalitné, autentické literárne diela, s ktorými sa však detský čitateľ stretne na slovenskom knižnom trhu či už v pôvodnej literárnej tvorbe, alebo v preklade, naozaj sporadicky.

Teoretické a metodologické východiská výskumu

Recepcia literárne stvárnenej rasovej odlišnosti je oblasťou, ktorá je nielen v našom, ale i zahraničnom kontexte veľmi málo empiricky prebádanou, pričom táto výskumná medzera sa stala našou primárnou motiváciou k realizovaniu nižšie reflektovaného výskumu. Pri empirickom skúmaní boli našimi teoretickými i metodologickými oporami doposiaľ známe výskumy z oblasti literárnej vedy a psychológie, ktoré ozrejmujú konštrukt rasy a jeho recepciu dieťaťom.

Vo vzťahu k psychologickým poznatkom recepcie rasy je známe, že u dieťaťa sa finálne stabilizuje sociálny konštrukt chápania rasy približne do obdobia 10–12 rokov (Wilson, 2014). Práve z tohto dôvodu, a tiež vzhľadom k recepčnej náročnosti literárnych textov, boli výskumnou vzorkou nášho výskumu participanti vo veku 8–10 rokov, keďže dieťa v tomto období ešte stále prehodnocuje svoje vnímanie rasovej odlišnosti. Výskumnú vzorku tvorilo desať participantov, vybraných so zreteľom na rovnaké zastúpenie vzhľadom na pohlavie (päť chlapcov a päť dievčat) a rasu (päť participantov majority a päť participantov minority –

[2] Spomínané štatistiky sú každoročne realizované inštitúciou knihovníkov Univerzity vo Wisconsine – Cooperative Children´s Book Center. Napriek tomu, že zastúpenie postáv odlišných rás je v literárnej tvorbe pre deti stále nedostatočné, v porovnaní s ostatnými rokmi zaznamenávame stúpajúcu tendenciu. V roku 2015 bola napríklad postava europoidnej rasy prítomná v literárnych textoch pre deti až v 73,3 %, 12,5 % kníh boli knihy s animálnou postavou a iba v 14,2 % kníh sa objavili postavy inej rasy, resp. etnika (Huyck, Dahlen, 2019).

ekvatoriálna rasa, mongoloidná rasa, rómske etnikum). Druhou výskumnou vzorkou a objektom detskej recepcie fenoménu rasovej odlišnosti boli poviedky Jany Bodnárovej[3] – *Arabská princezná* (zo zbierky *Anjelik vo vysokej tráve*, 2007), v ktorej je implicitným spôsobom stvárnená odlišnosť rómskeho etnika, a *Film o černošskej neveste* (zo zbierky *Barborkino kino*, 2015), kde je explicitným spôsobom stvárnená odlišnosť ekvatoriálnej rasy.

Naše východiskové poznanie plynúce z literárnovedných zdrojov zas naznačuje, že kvalitne stvárnená téma rasovej odlišnosti má potenciál formovania vlastnej kultúrnej identity v prípade recipientov minoritnej rasy či etnika i budovania akceptujúceho postoja v prípade recipientov majoritnej rasy (Jordan, Hernandez-Reif, 2009; Conley, 2011; Wilson, 2014; Ford, Walters, Byrd, Harris, 2019). Zároveň nám však výskum autorov Southard, Morgan a Zeigler-Hill (2014) poukázal na fakt, že prostá recepcia bez vhodne nastavených aktivít práce s literárnym textom je nielen nedostatočná, ba dokonca môže byť kontraproduktívna, viesť k aktivizácii stereotypov a negatívneho emocionálneho prežívania pri recepcii, a práve preto sme sa rozhodli naše empirické skúmanie vybudovať na výskumnom nástroji projektívnych metód. Tie zahŕňali metódu voľných (výtvarných i slovných) asociácií, pološtruktúrované interview, tvorivé písanie, ktoré boli rámcované neštruktúrovaným participačným pozorovaním a kvalitatívnou obsahovou analýzou produktov. Tieto metódy sme zvolili vzhľadom na to, že majú potenciál prispieť ku kvalitatívne hlbšej detskej interpretácii diela a umožňujú skúmať recepciu tabuizovaných či náročných tém nepriamym spôsobom cez neuvedomovanú projekciu vlastných myšlienok, postojov či názorov a v konečnom dôsledku tak dokážu eliminovať sociálne žiaduce odpovede.

Pilierom nášho výskumu je teda kvalitatívna metodológia, keďže v rámci nášho skúmania budeme postupovať induktívnym spôsobom a z jednotlivých častí usudzovať o celku. Výskumné stretnutia s participantmi sme realizovali v prezenčnej i online forme, a to v domácom prostredí i v prostredí školského klubu detí. Stretnutia prebiehali individuálnou formou, pre ktorú sme sa rozhodli vzhľadom na emocionálnu náročnosť recipovaných textov a taktiež v snahe zachovať autenticitu údajov, ktoré by mohli byť ovplyvnené prítomnosťou ďalších participantov.

Analýza a interpretácia výskumných zistení

Realizáciu výskumu sme štruktúrovali do niekoľkých etáp, korešpondujúcich so stanovenými výskumnými otázkami. Prvou z výskumných otázok, ktorú sme zodpovedali pred samotnou recepciou literárnych textov, bola otázka:

Aké sú predchádzajúce skúsenosti detského čitateľa s fenoménom rasovej odlišnosti?

Poznanie predchádzajúcich skúseností či postojov detských participantov s fenoménom rasovej odlišnosti slúži ako východiskový bod pre následné etapy výskumu a je nevyhnutné pre zisťovanie recepcie. Touto výskumnou otázkou sme sa zaoberali ešte pred čítaním literárnych textov a zisťovali sme ju prostredníctvom metódy voľných asociácií. V prípade literárneho textu *Film o černošskej neveste* išlo o slovné asociácie k výtvarnému podnetu (ilustrácia černošskej nevesty – pozri Obrázok č. 1) a pri druhom texte *Arabská princezná* boli participantmi tvorené výtvarné asociácie k slovnému podnetu (názov poviedky).

[3] Kritériami pre výber výskumnej vzorky literárnych textov bola pre nás umelecká kvalita textov, autentickosť, no zároveň citlivosť umeleckého stvárnenia témy rasovej odlišnosti. Pôvod autora pre nás nebol rozhodujúcim kritériom z toho dôvodu, že na základe literárno-teoretického skúmania sa pôvod autora nejavil ako determinant určujúci kvalitu. Pri výbere literárnych textov sme brali ohľad aj na spôsob literárneho stvárnenia rasovej odlišnosti – explicitnosť vs implicitnosť stvárnenia, v snahe zistiť potenciálne rozdiely v recepcii.

Obrázok č. 1: Výtvarný podnet – ilustrácia Martiny Matlovičovej k poviedke *Film o černošskej neveste* (2015)

Analýzou verbálnych i výtvarných produktov participantov možno východiskový stav ich skúseností vymedziť ako nedostatočné poznanie a vedomie o živote iných rás. Chýbajúca empíria v tejto oblasti bola výraznejšia u skupiny participantov majority, pričom i toto elementárne poznanie bolo získané prostredníctvom médií, ktoré môžu prispievať k schematickému vnímaniu etnických skupín, čo sa tiež potvrdilo v niektorých odpovediach participantov (napr. *„Černosi žijú v Afrike a nemajú jedlo.“*). Čo sa týka charakteru skúseností, dominovalo skôr vedomie o fyziologických odlišnostiach (napr. farba pleti, očí, vlasov – pozri Obrázok č. 2) a iba v niektorých prípadoch sa vyskytla znalosť kultúrnych špecifík (napr. miesto osídlenia, odlišnosť odevu – pozri Obrázok č. 3).

V slovných asociáciách, ktoré sa viazali k ilustrácii, sme u všetkých participantov zaznamenali dominanciu slov či slovných spojení neutrálneho charakteru, ktoré sa priamo viazali k obsahu ilustrácie (napr. *torta, žena, muž, fotoaparát, ženích, nevesta, svadba*). Prevahu neutrality slov možno vysvetliť aj tým, že participanti mohli pociťovať akúsi obavu z používania slov, ktoré priamo pomenúvajú rasu a nemajú vedomosť o vhodnosti či nevhodnosti používania týchto výrazov. Na základe neverbálnych reakcií zahanbenia a opatrnosti pri používaní týchto slov možno tiež usúdiť, že detskí čitatelia vnímajú tieto jazykové jednotky tabuizovane. Okrem neutrálnych slov bez rasovej konotácie sa v slovných asociáciách sekundárne vyskytli i slová, ktoré naznačovali pozitívne emócie vzťahujúce sa k ilustrácii nevesty a ženícha (napr. *láska, radosť, šťastie, krásny pár, veselí ľudia*), ktorými participanti vopred naznačovali akceptačný postoj voči partnerstvu zmiešaných rás, ktorý koreloval s ich postojom po recepcii literárneho textu. V najmenšom zastúpení sa nachádzali v slovných asociáciách slová, ktoré by priamo označovali rasu a ktoré vo väčšine prípadov mali pozitívne či neutrálne ladenie (napr. *„bez rasizmu“*). V jednom prípade však bola zaznamenaná aj negatívne ladená slovná asociácia (*„nepasujú k sebe“*), ktorou participantka reagovala na zobrazenie ženícha s nevestou, pričom ako dôvod uviedla, že *„ona by mala mať takú istú farbu ako on“*. V tejto asociácii sa ukazuje negatívne ladená (a pravdepodobne i zvnútornená) stereotypná predstava preferencie manželstva rovnakých rás, ktorá bola paradoxne prítomná u zástupkyne minoritného (rómskeho) etnika, čo možno vnímať ako prvok kultúrnej sebaizolácie.

Obrázok č. 2: Výtvarná asociácia arabskej princeznej – fyziologická odlišnosť

Obrázok č. 3: Výtvarná asociácia arabskej princeznej – kultúrna odlišnosť

Nedostatočná skúsenosť participantov s rasovou diverzitou sa v priebehu ďalších fáz výskumu, prekvapivo, neprejavila ako bariéra, ktorá by sťažovala proces recepcie textu. Problémy s recepciou sa týkali najmä druhého z výskumných textov – *Arabská princezná*, kde detský čitateľ musel na základe indícií v literárnom texte dedukovať skutočný pôvod protagonistky, ktorý bol v texte implicitne naznačený. V tomto prípade sa nepotvrdil vzťah medzi skúsenosťou s rasovou odlišnosťou a schopnosťou identifikovať pôvod protagonistky, keďže ani participanti rómskeho etnika nedokázali identifikovať rómsky pôvod protagonistky. Determinujúcou bola v tomto prípade úroveň literárnej kompetencie detských čitateľov.

Predmetom druhej fázy výskumu bola dominantná výskumná otázka celého empirického skúmania, a to objasnenie charakteru recepcie tohto literárne stvárneného fenoménu:

Aká je recepcia fenoménu rasovej odlišnosti detským čitateľom?

Vzhľadom na širokú formuláciu výskumnej otázky sme sa rozhodli ju ďalej štruktúrovať do jednotlivých oblastí, v ktorých sme sa zaoberali niektorými z aspektov recepcie:

Detský čitateľ a identifikácia s rasovo odlišnou postavou

V rámci procesu recepcie sme sa výraznejšie zamerali na identifikáciu detských recipientov primárne s protagonistkami odlišnej rasy, ale i s vedľajšími postavami. Pre ilustráciu charakteru a osobností jednotlivých protagonistiek uvádzame ich krátku deskripciu:

***Film o černošskej neveste* – Barborka:** protagonistkou príbehu je empatické dievčatko Barborka, ktorá sa vlastným živým snením pri pohľade na výklad obchodu ocitá v tele černošskej nevesty na svadobnej torte. Barborka sa prv cíti v tele černošky dobre, páči sa jej, ako vyzerá a že má pri sebe ženícha, ktorý ju ľúbi. Ďalej v príbehu však Barborku (v tele

černošskej nevesty) napadnú kvôli jej farbe pleti chlapci, ktorí ju verbálne osočujú: *„Čierna mačka, čierna huba, čierna koža* [...] *Opica z pralesa! Vráť sa do pralesa, kam patríš!“* (Bodnárová, 2015, s. 15), ale i fyzicky atakujú. To Barborku zarmúti a jej pocity v tele černošky sa menia: *„To je strašné! To je úplný horor byť černoškou!“* (Bodnárová, 2015, s. 15). Barborka sa voči týmto útokom nedokáže ubrániť a z jej vlastného hrôzostrašného snenia ju prebudí až hlas mamy, ktorý ju upokojí a katarzne ukončí príbeh zmenou optiky na ľudí inej rasy: *„Veď to sú takí krásni ľudia! Sú ako veľkí vtáci“* (Bodnárová, 2015, s. 15).

***Arabská princezná* – Leila:** protagonistkou príbehu je vnímavá Leila, ktorá je vďaka jej vzhľadu (čokoládovohnedá pokožka, čierne kučeravé vlasy, obrovské oči) tiež nazývaná arabská princezná. Leila žije so starkou, rodičmi a psíkmi Bobinou a Černoškom, avšak netuší, že nejde o jej biologickú rodinu. Podvedome si však svojím pôvodom nie je úplne istá i kvôli konfliktu s chlapcami, ktorí ju verbálne napadnú. Leila je však silná, odvážna, vie skákať ako nindžovia, a tak sa útoku ľahko ubráni. Táto spomienka jej však vŕta v hlave a babičke tak položí otázku: *„Babi, prečo si o mne tí dvaja blbí chalani mysleli, že som černoška?“* (Bodnárová, 2007, s. 50). O pravom pôvode Leily sa tak dozvedáme zo spomienky babičky, ktorú *„vraj nemá Lydke ešte povedať. Neprišiel správny čas.* [...] *Ale Lydka nebude dlho spiaca princezná. Je odvážna a smelá. A bude chcieť vedieť všetko, aké je naozaj.“* (Bodnárová, 2007, s. 51–52). Táto spomienka čitateľovi ozrejmí príchod Leily do domu, rozpráva o biologických rodičoch, žijúcich v osade v chudobných podmienkach chatrče, ktorí sa nedokázali postarať o ďalšie dieťa, a takto sa Leila ocitá v novej rodine. Vedomosť o pôvode protagonistky však ostáva v rovine spomienky babičky, autorka ďalej dej neposúva a v závere poviedky sa vraciame späť do priestoru reality, kde Leila ostáva v nevedomosti o svojej druhej identite.

Pri týchto protagonistkách, ktoré sa síce líšia osudmi, konkrétnou rasou či etnikom (Barborka – ekvatoriálna rasa; Leila – rómske etnikum), ku ktorému prislúchajú, ako i spôsobom, ako sú s touto rasovou odlišnosťou spojené, badať viaceré spoločné paralely. Jednou zo spoločných čŕt hrdiniek, príznačnou pre Bodnárovej postavy, je ich charakter. Protagonistky sú modelované ako nesmierne senzitívne k fragmentom makropriestoru, všímajúce si detaily, ktoré bežný človek prehliada, sú tiež veľmi empatické a citlivé k neprávostiam, čo vo veľmi vysokej miere imponovalo i našim participantom a bolo jedným z najvýraznejších determinantov identifikácie: *„Leilou by som si vedela predstaviť byť, lebo bola dobré dievča, poslúchala a zachránila psíka.“* Ďalším podstatným determinantom identifikácie, ktorým sa však protagonistky líšili, bola miera aktívnosti konania voči rasovej diskriminácii smerovanej k ich vlastnej osobe. Detskí recipienti oboch textov sa v tomto prípade väčšmi stotožnili s postavou Leily z poviedky *Arabská princezná*, ktorá na rasovo motivovaný útok od chlapcov reagovala, v porovnaní s protagonistkou Barborkou, aktívne a fyzicky sa pred ním dokázala ubrániť. Týmto možno vysloviť predpoklad, že detský recipient väčšmi sympatizuje s literárnymi postavami vyznačujúcimi sa odvahou a aktívnosťou konania voči neprávostiam, ktoré pasívne neprijímajú agresiu voči nim smerovanú. Rozhodujúcim v prípade interjekčných procesov sa stala i rodová príslušnosť literárnej postavy, pričom viacerí z chlapčenských participantov (majority i minority) sa s postavou nestotožnili len z toho dôvodu, že protagonistkami boli dievčatá. Okrem tejto bariéry bola limitom identifikácie i prítomnosť konfliktu s rasovým pozadím: *„Určite by som nechcel byť tou černoškou, lebo keď ju tak odsúdili* [...]. *“*

V rámci empirického výskumu sme si tiež všímali i vzťah medzi rasou recipienta a jeho identifikáciou s rasovo odlišnou postavou. Sumarizujúc odpovede participantov môžeme usudzovať, že identifikácia s literárnou postavou inej rasy nie je priamo podmienená rasou recipienta, napriek tomu, že v prípade protagonistky Leily, ktorá má rómsky pôvod, došlo k identifikácii u všetkých participantov rómskeho etnika. Motívom k identifikácii u týchto participantov totiž nebola príslušnosť k etnickej skupine, ale charakter protagonistky, keďže ani

jeden z týchto participantov pravý pôvod hrdinky, ktorý bol v texte len implicitne naznačený, neidentifikoval. V prípade detského recipienta ekvatoriálnej rasy bolo dokonca prítomné rázne odmietnutie stotožnenia sa s postavou černošskej nevesty, pričom bariérou bolo intenzívne prežívanie rasovej diskriminácie: *„Určite by som nechcel byť Barborka, lebo jej tam robili veľmi zle.“* U participanta mongoloidnej rasy, ktorého rasa nebola tematizovaná ani v jednom texte, avšak patrí k minoritnej skupine, nebola prítomná identifikácia s protagonistkami ani v jednom prípade, pričom rozhodujúcim faktorom bola rodová príslušnosť hrdiniek. V prípade majoritného zastúpenia výskumnej vzorky sa identifikácia s literárnou postavou odlišnej rasy vyskytla iba u jedného participanta, avšak pri oboch textoch, a determinujúcim prvkom identifikácie bol už prv spomínaný charakter oboch postáv. Napriek tomu, že priama identifikácia u ostatných participantov majority nenastala, pozitívne vnímame to, že participanti sa stotožňovali buď s postavou, ktorá akýmsi spôsobom v príbehu protagonistku chránila (napr. postava mamy v príbehu *Film o černošskej neveste*), alebo s postavou, ktorá mala podobné paralely osudu ako protagonistka (napr. v príbehu *Arabská princezná* postava psíka Černoška – nejasná identita, osvojenie novou rodinou), čím sa potvrdila inklinácia k prosociálne konajúcim postavám alebo k outsiderskému typu postáv.

Súhrnne tak môžeme konštatovať, že interjekčné procesy sú podmienené charakterom postavy, aktívnosťou jej konania, rodovou príslušnosťou literárnej postavy, (ne)prítomnosťou rasovo motivovaného konfliktu a tiež, že samotná rasová príslušnosť literárnej postavy pritom nie je determinantom (v prípade participantov minority) a ani prekážkou (v prípade participantov majority) na identifikovanie sa s literárnou postavou: *„Nevesta by som mohla byť, lebo má pekné šaty a sa zaľúbila do toho chlapa* [...] *nevadilo by mi, žeby som mala inú farbu pleti, lebo nejde o to, že máš inú farbu pleti, ale ide o to, že by si mal dobré srdce.“*

Detský čitateľ a komunikácia o rase

Počas realizácie rozhovorov bol ako jeden z najsignifikantnejších rozdielov v recepcii literárnych textov medzi participantmi majority a minority zaznamenaný spôsob ich komunikácie o rase. Jazyk participantov majority mal v porovnaní s participantmi minority skôr explicitnejší, nekorektne pôsobiaci charakter – napr. *„chlapci ju tak nazývali, lebo bola čierna“*, a tiež sa v ňom objavovali prvky polarizujúce skupiny majority a minority – *„bieli sa za bielych vydávajú a čierni za čiernych“*. Napriek tomu, že táto ostrosť jazyka bola u participantov majority v komunikácii prítomná pomerne často, spôsob, akým boli výrazy vyslovované, bol značne opatrný a pozorovaná bola i značná miera zahanbenia. Dôvod tejto skutočnosti pritom môže byť ten, že participanti si uvedomujú nevhodnosť takéhoto jazyka, avšak ho buď nevedia nahradiť iným, taktnejšie pôsobiacim spôsobom komunikácie, alebo majú vedomosť, že v istých komunikačných situáciách a s istými komunikantmi sa tieto výrazy používajú prirodzene a sú plne akceptované. V tomto prípade sú tak rozpačité pocity detských recipientov pri komunikácii o rase odôvodnené neschopnosťou odhadnúť komunikačnú situáciu a ochotu komunikanta (výskumníka) prijímať takéto jazykové prostriedky.

Spôsob komunikácie o rase v prípade detských recipientov minoritných rás a etník mal omnoho zdvorilejší charakter – *„môj ocko má takú tmavú pleť“*, bez prítomnosti negatívnych konotácií a polarizujúcich výrazov biely – čierny. Takémuto spôsobu komunikácie sa vyhýbali, respektíve ho vôbec nepoužívali, participanti rómskeho etnika a ekvatoriálnej rasy, ktorých rasová odlišnosť bola tematizovaná v recipovaných textoch. V prípade participanta mongoloidnej rasy, ktorého rasa nebola reflektovaná v poviedkach, sa však v jazyku občas objavilo použitie farby pri pomenovaní rasovej diverzity, no v porovnaní s participantmi majority boli používané sporadicky a mali zmierlivejšie vyznenie: *„Ja mám spolužiaka, on je tiež hnedý.“* Okrem protipólov korektnosť – nekorektnosť jazykových prostriedkov možno

po obsahovej stránke vidieť rozdiel i v tom, že u participantov minority je pri komunikácii o rase prítomná deskripcia fyziologických znakov (mať tmavú pleť), kým v prípade participantov majority slúžia výrazy pomenúvajúce rasu ako definovanie osoby (byť biely, byť čierny).

Rozdiely v spôsobe vyjadrovania sa o rasovej diverzite predstavujú pre pedagogickú prax odporúčanie väčšmi sa zamerať na korektné používanie jazyka pri komunikácii o rase. Zaujímavým postrehom z nášho skúmania, a súčasne apelom pre pedagógov či spoločnosť, však môže byť to, že v priebehu výskumnej činnosti sme zaznamenali u participantov tendenciu zmeny vyjadrovania sa, a to od vlastného netaktného jazykového aparátu (napr. Cigán, Cigáni, cigánska osada) k priliehavejším jazykovým prostriedkom, ktoré používal výskumník (napr. Róm, Rómovia, rómska osada), bez akéhokoľvek vyzvania či napomenutia. Dieťa teda spontánne imituje jazyk dospelého, a tak prostým riešením v snahe komunikovať o rase korektne je byť pre dieťa v školskom i domácom prostredí jazykovým vzorom.

Detský čitateľ a jeho postoje voči rasovej diskriminácii

Postoje detských participantov voči rasovej diskriminácii sme v literárnom texte zisťovali prostredníctvom otázok pološtruktúrovaného interview, ktoré mali projekčný charakter – napr. *„Ako na teba pôsobia výrazy, ktorými chlapci nazvali černošskú nevestu? Ako by si sa cítil pri nadávkach, ktoré chlapci povedali Leile?“*. Na základe odpovedí participantov na tieto otázky môžeme jednoznačne deklarovať odmietavý postoj detského recipienta k rasovo motivovanému násiliu verbálneho i fyzického charakteru, a to bez ohľadu na príslušnosť participantov k rase. Ako motívy nesúhlasu s rasovou diskrimináciou figurovali najmä prirodzené morálne princípy: *„Ja by som tak nenadával, cítil by som sa zle, lebo nikto nechce, žeby mu tak nadávali, a čo nechcem, aby robili ostatní, nebudem robiť ani ja;“* a etické zásady plynúce z kresťanskej viery: *„Keď majú také výrazy proti ľuďom, no tak by sa mali zamyslieť najprv nad sebou, najprv súdiť seba, lebo súdiť nemá nikto, iba Boh môže súdiť niekoho.“* Odmietavý postoj voči rasovej diskriminácii sa potvrdil aj pri identifikácii participantov s literárnou postavou, kde bolo vo všetkých prípadoch prítomné neprijatie (a neidentifikovanie sa) postáv agresorov, ktorí boli fyzicky i verbálne násilní voči protagonistkám príbehov.

Počas výskumu sme sa tiež zaoberali i aktívnou stránkou postojov detských recipientov a snažili sme sa zistiť ich potenciálne konanie v prípade takto orientovaného konfliktu. Na tento účel sme využili metódu tvorivého písania v podobe zmeny naratívnej perspektívy pri literárnom texte *Film o černošskej neveste*, kde participanti mali písomne reagovať na odohrávajúci sa konflikt, ako keby boli jeho priamou súčasťou. V jednotlivých písomných produktoch sme zaznamenali tieto skupiny potenciálneho konania:

a) aktívne konanie z pozície vlastnej osoby: tento typ konania prevažoval v odpovediach participantov, pričom viacerí z nich vyjadrili, že by pri situácii, v ktorej sa nachádzali protagonistky príbehu, radšej zasiahli, aj keby im hrozilo nebezpečenstvo: *„Trošku by som sa bála, žeby mi ublížili, ale rasizmus je horšia vec než menšia bitka.“* Na základe dominancie tohto postoja možno usudzovať, že detský recipient v sebe nesie prirodzenú potrebu chrániť slabšiu/outsiderskú, v tomto prípade rasovo diskriminovanú osobu;

b) aktívne konanie z pozície postavy v príbehu: v jednom prípade odpovedí sme zaznamenali i snahu participanta o to, aby bol konflikt riešený z pozície inej postavy v príbehu: *„Mal by sa jej zastať ženích.“* Toto konanie však vyhodnocujeme ako aktívne z toho dôvodu, že nešlo o prostý presun zodpovednosti z vlastnej na inú osobu či dištanciu od konfliktu, ako sa na prvý pohľad môže zdať. Dôvodom je skôr to, že participantka sa sústredila na rovinu textu

a postavy príbehu, čo sa nám potvrdzuje i tým, že v tomto prípade boli zaznamenané i jej vlastné projekčné procesy: *„Kebyže som bola tým ženíchom.“*;

c) pasívne konanie z pozície vlastnej osoby: pasívne konanie participantov v podobe ignorácie sa vyskytlo v prípade jedného participanta majority aj minority, ktorí sa rozhodli do konfliktu nezasahovať a nevšímať si ho. Dôvodom tejto ignorácie pritom môže byť to, že obaja z participantov vykazovali emocionálny dištanc od protagonistky príbehu a príčinou tak mohlo byť nestotožnenie sa s touto postavou;

d) pasívne konanie z pozície postavy v príbehu: reprezentantom tohto typu konania bol participant mongoloidnej rasy, ktorý konflikt projektoval z pozície protagonistky: *„Ja keby som bol ňou, tak by som si zakryl uši, nechcem byť zlý človek, preto im nič nebudem hovoriť. Ak by niekto napríklad povedal na mňa, že som zlý, tak nepoviem aj ja na neho, že on je, ja by som ich proste ignoroval a išiel by som si vlastnou cestou.“*

Takúto optiku nazerania na konflikt síce vnímame ako konanie pasívneho charakteru, ale zároveň i ako rozvážne rozhodnutie, keďže motívom participanta k „ignorácii“ nie je strach či nízke sebavedomie, ale snaha eliminovať konflikt a z neho plynúce násilie.

Skutočnosť, že v potenciálnych podmienkach zaujíma detský čitateľ dominantne aktívny postoj a konanie voči rasovej diskriminácii, je potvrdením prirodzenej prosociálnej orientácie dieťaťa mladšieho školského veku, na ktorej možno budovať a rozvíjať akceptačné postoje voči rasovej odlišnosti. Na druhej strane však nemožno opomenúť aj fakt, že v odpovediach boli prítomné i konania charakteru ignorácie, ktoré je potrebné u dieťaťa eliminovať výchovou k empatii, prostriedkom ktorej môže byť aj čítanie takto tematicky orientovaných literárnych textov. Pri recepcii sa totiž dieťa dokáže stotožniť s pocitmi literárnej postavy, stať sa na chvíľu ňou, a práve emocionálny aspekt recepcie a interjekčné procesy môžu zamedziť tomu, že sa z dieťaťa stane v takýchto situáciách tzv. „*bystander*“, ktorý zaujme apatický postoj voči problémom, ktoré sa ho bytostne netýkajú.

Detský čitateľ a jeho skúsenosti s rasovou diskrimináciou

Ústrednou zápletkou oboch recipovaných poviedok bol konflikt, ktorý zahŕňal verbálnu i fyzickú podobu agresie voči osobám (literárnym hrdinkám) odlišnej rasy. Keďže ho počas recepcie detskí čitatelia vo vysokej miere emocionálne prežívali, pre niektorých z nich sa stali tieto príbehy aj motiváciou k tlmočeniu vlastných skúseností s takouto či podobnou situáciou. Na strane majoritného zastúpenia výskumnej vzorky sa s rasovou diskrimináciou stretli dvaja participanti, pričom v jednom prípade bol participant jej samotným aktérom: *„No hej, stretol som sa, tu Rómovia, ale to aj oni nám nadávali aj my im, ale oni to začali a oni horšie výrazy používali.“* V tomto zmysle mohol slúžiť príbeh a emocionálne prežívanie konfliktu protagonistiek pre tohto participanta ako forma tzv. zrkadla vlastného nevhodného správania, transformujúc tak participantove pôvodné postoje voči osobám inej rasy z odmietavých na empatické, čo sa nám neskôr aj potvrdilo v nasledujúcich odpovediach participanta, ktoré vyjadrovali nesúhlas s verbálnym napádaním osôb iných rás: *„Myslím si o takých výrazoch to, žeby sa nemali používať, mali by sa zakázať, lebo nikto to nechce.“* Pri druhej skúsenosti na strane majority bol zas objektom diskriminácie spolužiak participantky, ktorého rasu však nebola schopná identifikovať: *„On je čierny, akože nie je Róm, iba je čierny, neviem prečo, to má asi po mame, lebo mama je tiež čierna.“* V tomto prípade sa pritom spájala rasovo orientovaná agresia so školskou neúspešnosťou: *„Jemu sa smejú a tak hovoria, lebo nevie matematiku, nevie slovenčinu, nevie čítať, nevie nič, tak jemu sa vysmievajú. Neviem, čo si o tom myslím. Jediné, čo mi išlo v hlave, tak, že akože tak by sa mu vysmievať nemali, lebo to,*

že on nemá čas sa učiť, tak to už nie je ostatných problém, ale jeho a oni sa nemajú do toho čo miešať. A to, že je čierny, tak to za to ani on sám nemôže.“ Pozitívne však možno vnímať to, že vo výpovedi participantka naznačila svoj nesúhlasný postoj s týmto často prítomným stereotypom spájania príslušnosti k rase s nižšou školskou úspešnosťou.

U participantov minority sa s verbálnou formou rasovej diskriminácie a agresie stretli taktiež dvaja participanti, pričom jeden z nich bol jej objektom. Išlo o participanta ekvatoriálnej rasy, ktorý bol verbálne atakovaný svojím spolužiakom a motív tohto konania videl v pocite nadradenosti europoidnej rasy: *„Lebo niektorí ľudia si myslia, že oni sú akože lepší, keď majú inú* [bielu] *pleť, že sa povyšujú.“* Druhým z participantov, ktorý bol svedkom takejto situácie, bol participant mongoloidnej rasy, kde diskriminovanou osobou bol jeho spolužiak a agresorom jeho najlepší kamarát, čo u participanta spôsobilo vnútornú morálnu disharmóniu: *„Akože ja mám spolužiaka, on je tiež hnedý* [ukazujúc na nevestu], *on sa narodil v Anglicku a jemu tiež nadávali, že je Cigán, že smrdí, no môj kamoš mu tak nadával a je to zlé, strašne zlé, bol to môj najlepší kamoš, ma to tak sklamalo od neho, najradšej by som sa postavil a niečo mu povedal, ale nemal som odvahu v prvom ročníku.“* Súvisiac s recepciou tejto neľahkej témy a osobnými skúsenosťami detských recipientov s rasovou diskrimináciou sme sa v rámci poslednej fázy výskumu snažili identifikovať biblioterapeutický potenciál recipovaných literárnych textov vo vzťahu k detskému čitateľovi. Našou výskumnou otázkou bolo:

Do akej miery napĺňa recepcia vybraných literárnych textov Jany Bodnárovej biblioterapeutický účinok pre detského čitateľa?

Otázkou biblioterapeutickej stránky recepcie sme sa vo výskume rozhodli zaoberať vzhľadom na samotnú tému poviedok, keďže práve takto emocionálne náročné literárne témy sú predpokladom na aktivizáciu terapeutického účinku textu pre čitateľa. Podnetom bol pre nás však i experiment autorov Southard, Morgan a Zeigler-Hill (2014), ktorý túto tézu nepotvrdil a priniesol výsledok, v ktorom sa pri recepcii literárnych textov s témou rasovej diverzity nepreukázal žiaden pozitívny vplyv na posilnenie sebaúcty k vlastnej rase (u participantov ekvatoriálnej rasy), ani na zmenu rasových preferencií (u participantov europoidnej rasy). Tento výsledok bol však z nášho uhla pohľadu podmienený tým, že okrem samotného čítania síce kvalitných textov sa s participantmi nerealizovali žiadne aktivity, ktoré by mali potenciál prehĺbenia interpretácie textov, a teda boli detskí čitatelia len prosto vystavení textom tematizujúcim emocionálne náročné témy rasizmu, otroctva a segregácie. To, samozrejme, viedlo k negatívnym či zvláštnym pocitom, čo v konečnom dôsledku zapríčinilo i neúspešné výsledky experimentu. Je totiž prirodzené, že detský čitateľ v tomto období ešte nedisponuje takou úrovňou literárnej kompetencie, ktorá by mu umožnila, aby sa s takouto témou vysporiadal sám, bez akejkoľvek opory. Z tohto dôvodu tvorili náš výskum viaceré projektívne techniky a metódy, ktoré podporili interpretáciu literárnych textov, a biblioterapeutický účinok recepcie sme usudzovali na základe kvalitatívnej obsahovej analýzy verbálnych, písomných či výtvarných produktov týchto činností. Výsledkom tejto analýzy sú dve podoby biblioterapeutického účinku recepcie:

Literárny text ako „zrkadlo“

Recepcia literárnych textov naplnila funkciu tzv. zrkadla u tých participantov, ktorých rasa nebola tematizovaná v texte (participanti majority a mongoloidnej rasy). Táto funkcia, ktorá spočíva v zrkadlení a konfrontovaní doterajších vlastných postojov, názorov či myšlienok s tými, ktoré sú tematizované v texte, sa prejavila v schopnosti participantov empaticky sa vcítiť a pochopiť pocity protagonistiek príbehu. Takmer vo všetkých prípadoch sa participanti dokázali identifikovať s emocionálnym prežívaním človeka inej rasy: *„Ja keby som bola tá černošská nevesta, tak mňa by to veľmi zamrzelo.“* A aj keď opísané pocity ako smútok,

zraniteľnosť či úbohosť môžu naznačovať charitatívny postoj voči hrdinkám, na základe rozhovorov usudzujeme, že tieto emócie sa neviazali k rasovej príslušnosti protagonistiek, ale k zažívanému rasovému konfliktu: *„Cítila by som sa zranene, že chcela by som ho* [ženícha], *ale nie v tom tele, lebo každý by začal nadávať a nie je to dobrý pocit, ale keby sa nestala tá situácia, tak by som sa v tele tej černošky cítila lepšie, by mi to nevadilo.“* Na strane chlapčenských participantov, ktorí sa síce vzhľadom na rodovú príslušnosť hrdiniek s nimi priamo nestotožnili, bolo taktiež badať nielen akceptáciu, ale i potrebu akýmsi spôsobom (verbálne, ale i fyzicky) chrániť hlavné hrdinky, pričom svoje pocity premietali do postavy ženícha: *„Cítil by som sa ako s normálnou nevestou, ale v tej situácii s tými chlapcami by som sa cítil ako ženích nahnevane, lebo by som sa cítil zle, že ju napadli, a ešte keď ju ľúbim, tak by som tých chlapcov poriadne zrezal.“*

Schopnosť empatie participantov voči protagonistkám sa okrem obsahovej stránky ich výpovedí premietla i do spôsobu tvorby ich písomných produktov pri metóde tvorivého písania, v ktorom tvorili voľné pokračovanie príbehu, keď sa protagonistka dozvie, aký je jej skutočný pôvod. Jedným spôsobom dokončenia príbehu bol osobný monológ postavy, ktorý predstavuje vysokú mieru schopnosti vstúpiť do vnútra literárnej postavy, pričom takéto dokončenie príbehu vytvoril, atypicky, chlapčenský participant: *„Prečo mi to neprezradili? Mala by som to ľahšie, nie? Aha, to preto na mňa tí chlapci pokrikovali.“* Ďalšia participantka zas zvolila ako spôsob dokončenia príbehu explikáciu vlastných pocitov v tele protagonistky, čo je opäť prejavom introjekcie: *„Bola by som smutná preto, lebo mi to nepovedali skôr, ale bola by som aj kúsok šťastná, lebo mi to aspoň povedali a začala by som si dávať väčší pozor na iných ľudí.“* O schopnosti vcítiť sa do pocitov protagonistky a emocionálnom prežívaní konfliktu vypovedá napokon i záver príbehu participantky, ktorý bol vytvorený spôsobom veľmi podobným poetike Bodnárovej so snahou o lyrizáciu atmosféry a imagináciu možných scenárov v mysli hlavnej hrdinky: *„Keď jej to babka povedala, tak Leila otvorila dvere a odišla von na lúku. Sadla si na zem a otvorila svoje rozplakané oči a predstavovala si, že pred ňou stojí jej bývalá mama a hovorí jej: „Dcérenka moja, ja som ťa už nezvládala ďalej vychovávať.“*

Vysoká miera empatie a schopnosť reálne preciťovať literárne stvárnený konflikt sa napokon pretavila i do skutočnosti, že literárne texty sa stali tiež impulzom k uvažovaniu o jestvujúcich predsudkoch spoločnosti, s ktorými sú participanti, zdá sa, dostatočne oboznámení: *„Myslím si, že tá situácia by sa určite nestala, kebyže tá nevesta nebola černoška, lebo, samozrejme, bieli nemajú niekedy aj radi tých čiernych, ale ja si nemyslím, žeby to tak malo byť, nemali by nastávať také rozbroje;“* alebo: *„Belosi to majú také ľahké, že nikto na nich nenadáva* [...] *a ona ako Rómka to mala ťažké v tom, že každý si myslí, že všetci Rómovia sú zlí a sú na všetkých takí protivní, aj keď dakto môže byť dobrý.“* V týchto výpovediach sme si všimli, že zdôraznením slova *„samozrejme“* v prvom prípade a slovnej konštrukcie *„každý si myslí“* v druhom prípade sa potvrdzuje tiež to, že detskí čitatelia nemajú túto stereotypnú optiku ešte zvnútornenú, i keď si uvedomujú jej zasadenie v spoločnosti. Vedomie o predsudkoch majority voči minoritám je preto častokrát i dôvodom vlastnej sebaizolácie osôb minoritných rás a etník voči majoritnému svetu. Pochopenie pre túto autosegregáciu vyjadrila v rámci odpovedí aj participantka majoritnej rasy: *„Keď už viem, že čo som za rasu a kebyže som niekomu povedala, že som Rómka, tak by do mňa hneď začal podrývať, musela by som sa mu vyhýbať.“*

Literárny text ako „okno“

Recepcia literárnych textov vo funkcii tzv. okna, ktorá dáva čitateľovi možnosť nachádzať v literárnych textoch seba samého, bola prítomná u participantov rómskeho etnika a ekvatoriálnej rasy, ktorých rasová odlišnosť bola zobrazená v poviedkach. Prostredníctvom

identifikácie s hlavnými postavami sa totiž detskému čitateľovi minority ponúkla možnosť ocitnúť sa v koži človeka s podobným osudom, ako má on sám, vyjadriť mu solidaritu a cez túto zástupnú postavu tlmočiť vlastné potreby či skúsenosti. To sa nám potvrdilo i vo výskumnej činnosti, keď sme u participanta ekvatoriálnej rasy zaznamenali potrebu spontánne, bez akéhokoľvek vyzvania výskumníkom, podeliť sa o osobnú skúsenosť s rasovou diskrimináciou, ktorou reagoval na hanlivé výrazy, ktoré boli adresované protagonistke v poviedke *Film o černošskej neveste*: *„Mne sa to raz stalo, mi tak spolužiak povedal, lebo niektorí ľudia si myslia, že oni sú akože lepší, keď majú inú* [bielu] *pleť, že sa povyšujú. Som bol smutný potom, na druhý deň som to povedal potom pani učiteľke a pani učiteľka to potom povedala v škole, ale nehovorila presne, že kto to bol. Ona to podľa mňa nepovedala preto, lebo by ho potom považovali za zlého, ale dobre to urobila. Potom sa pani učiteľka s ním rozprávala a potom to bolo v pohode.“* Okrem identifikácie participanta s pocitmi protagonistky pri komunikácii vlastnej skúsenosti bolo uňho zaznamenané i premýšľanie nad dôvodom existencie textov s takouto tematikou, čím nepriamo vyjadril podporu čítania takýchto literárnych diel: *„Keď som počúval ten text, tak ten text bol v pohode, bol dobre napísaný podľa mňa, aj som dosť rozmýšľal, ako to je napísané, pani spisovateľka to podľa mňa tak napísala, lebo také veci sa dosť stávajú.“* Toto hlasné uvažovanie pritom môže súvisieť aj s prvou spomínanou skutočnosťou, že i on bol kvôli svojej farbe pleti objektom verbálnej rasovej diskriminácie, a teda literárny text možno vníma ako spôsob, ktorým by sa dalo vzbudzovať povedomie o rasovej diskriminácii a takýmto spôsobom ju eliminovať.

Biblioterapeutický účinok a recepcia vo funkcii tzv. okna bola prítomná aj v texte *Arabská princezná*, v ktorom sa s protagonistkou Leilou, ktorá mala rómsky pôvod, identifikovali všetci participanti rómskeho etnika, i keď priamym spôsobom jej pravú etnickú príslušnosť ani jeden z participantov explicitne neoznačil. Možno však predpokladať, že indikácie v texte (fyziologická odlišnosť protagonistky, chudobné pomery, prostredie osady) u participantov vzbudili premýšľanie o možnej kultúrnej súvislosti. To mohlo byť i dôvodom identifikácie s touto hrdinkou a v rámci projekčných otázok prostredníctvom pocitov hrdinky vyjadrili i vlastné pocity segregácie od majority: *„No ona bola iná, nebola taká ako iné deti, nemala takú pleť, no cítila sa tak ako keby naboku.“*

Záver

Oblasťou pozornosti príspevku bola literárne stvárnená rasová odlišnosť a jeho cieľom bolo prostredníctvom interpretačných aktivít s literárnymi textami Jany Bodnárovej zistiť, ako detský čitateľ majoritnej, ale i minoritnej rasy alebo etnika tento fenomén recipuje. Náš výskum bol motivovaný najmä empirickou potrebou vzhľadom na nedostatočné poznanie tejto problematiky v slovenskom (ale i zahraničnom) kontexte, no súčasne i nesúladom vedeckých teórií týkajúcich sa recepcie multikultúrnej literatúry vo vzťahu k detskému čitateľovi. Tie sa rozchádzajú v názoroch na priaznivosť (Jordan, Hernandez-Reif, 2009; Conley, 2011; Wilson, 2014; Ford, Walters, Byrd, Harris, 2019) či nepriaznivosť (Southard, Morgan, Zeigler-Hill, 2014) vplyvu recepcie na kultivovanie proinkluzívnych postojov na strane majority a posilňovanie kultúrnej identity v prípade detských čitateľov minoritných rás. Aj keď väčšina z reflektovaných výskumov, o ktoré sme sa opierali pri štúdiu problematiky, dokazujú, že literárny text s multikultúrnou tematikou mal priamy pozitívny vplyv na zmenu sebapercepcie vlastnej rasy u detí minority (Ford, Walters, Byrd, Harris, 2019) a pod vplyvom recepcie sa tiež zlepšilo aj vnímanie estetiky minoritnej rasy na strane minority i majority (Jordan, Hernandez-Reif, 2009), stretli sme sa aj s takými názormi vedeckej komunity, ktoré výskumnou činnosťou preukázali opak a poukazujú na fakt, že tieto texty svojou emocionálnou náročnosťou aktivizujú u čitateľa stereotypy či negatívne premýšľanie o osobách iných rás (Southard, Morgan, Zeigler-Hill, 2014). Ako jeden z rozhodujúcich faktorov, ktorý ovplyvňuje

priaznivosť – nepriaznivosť recepcie, sme na základe použitej metodológie v týchto výskumoch identifikovali spôsob práce s literárnym textom. Samotné čítanie literárneho textu totiž nie je dostačujúce vzhľadom na dosiahnutú literárnu kompetenciu detského čitateľa a emocionálnu náročnosť zobrazovanej témy, a preto musia čítanie sprevádzať i vhodne nastavené aktivity, ktoré podporia interpretáciu literárneho diela. Z tohto dôvodu sme aj náš výskumný nástroj vybudovali na projektívnych technikách interpretačného charakteru a výsledky nášho výskumu sa prikláňajú k potvrdeniu priaznivej stopy recepcie na tieto oblasti, potvrdzujúc i biblioterapeutický dosah recepcie na detského čitateľa. Účinok terapeutickej i výchovnej funkcie knihy sme pritom zaznamenali najmä v schopnosti detského čitateľa majority i minority empaticky sa vcítiť do pocitov rasovo odlišnej postavy, intenzívne emocionálne prežívať hoci i fikčný rasovo motivovaný konflikt, a na základe toho zaujať aktívny postoj a konanie voči násiliu. Bez ohľadu na príslušnosť detského čitateľa k minorite či majorite sa tiež potvrdila i prirodzená inklinácia k tomuto typu outsiderskej postavy a identifikácia s ňou. Výskum však poukázal aj na podmienky týchto interjekčných procesov, týkajúce sa rodovej príslušnosti a aktívnosti konania postavy voči rasovej diskriminácii. Súvisiac s mierou agility postavy voči násiliu sa zároveň ako jedna z rozhodujúcich podmienok, týkajúcich sa identifikovania sa detského čitateľa s literárnym hrdinom, ukázala i samotná prítomnosť rasovej diskriminácie v literárnom texte. Napriek tomu, že tematizáciu rasovej diskriminácie v literatúre pre deti považujeme za dôležitú v snahe budovať akceptačný postoj voči rasovej diverzite, čo sa nám napokon i výskumom potvrdilo, za zmienku stojí aj otázka, prečo sa rasovo odlišná postava primárne objavuje len v takýchto dramatických sujetoch. Skutočne proinkluzívna multikultúrna literatúra by totiž mala dopriať literárnej postave odlišnej rasy byť protagonistom i v príbehoch o bežných radostiach detstva, ktorých hlavnými hrdinami sú však väčšinou literárne postavy europoidnej rasy.

I keď náš výskum potvrdzuje pozitívnu stopu recepcie multikultúrnych textov na detského čitateľa, je nutné pri interpretácii výsledkov brať ohľad i na tie aspekty, ktoré sú limitmi nášho výskumu. Za jeden z najsignifikantnejších považujeme výskumnú vzorku literárnych textov, v ktorých boli zastúpené iba dievčenské protagonistky a prítomná bola rasová diskriminácia, čo malo vplyv na identifikáciu s postavou. Ďalším z limitov bola aj výskumná vzorka detských participantov, ktorej výber síce podliehal istým kritériám (vek, pohlavie, zastúpenie majority aj minority), ale išlo o výber z dostupnej vzorky, čím mohlo dôjsť k skresleným výsledkom. Limity nášho výskumu však zároveň vnímame ako podnet k ďalšej empirickej činnosti, ktorá by reflektovala recepciu ďalších foriem rasovej odlišnosti, charakter recepcie rasovej odlišnosti bez prítomnosti rasovej diskriminácie, či zisťovala recepciu na väčšej výskumnej vzorke literárnych textov i detských recipientov v rozmanitejšom zastúpení.

Poznámka: Štúdia je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA č. 005PU-4/2021 *Zlatý fond literatúry pre deti a mládež (100 plus 1 najlepších kníh pre deti – 100 plus 1 najlepších kníh pre násťročných)*.

Prameny:

BODNÁROVÁ, J. Arabská princezná. In *Anjelik vo vysokej tráve. Poviedky pre deti*. Bratislava: Perfekt, 2007, s. 46–53.

BODNÁROVÁ, J. *Barborkino kino*. Bratislava: Perfekt, 2015.

Literatura:

BISTA, K. Multicultural Literature for Children and Young Adults. *The Educational Forum*, 2012, roč. 76, č. 3, s. 317–325.

CONLEY, E. *Representation of Race in Children's Picture Books And How Students Respond to Them* [online]. 2011. Dostupné z URL: <https://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/47> [cit. 2022-9-9].

FORD, D. Y., WALTERS, N. M., BYRD, J. A. a B. N. HARRIS. I Want to Read About Me. Engaging and Empowering Gifted Black Girls Using Multicultural Literature and Bibliotherapy. *Gifted Child Today*, 2019, roč. 42, č. 1, s. 53–57.

HUYCK, D. a S. P. DAHLEN. *Diversity in Children's Books 2018* [online]. 2019. Dostupné z URL: <https://readingspark.wordpress.com/2019/06/19/picture-this-diversity-in-childrens-books-2018-infographic/> [cit. 2022-9-9].

JORDAN, P. E. a M. HERNANDEZ-REIF. Reexamination of young children's racial attitudes and skin tone preferences. *Journal of Black Psychology*, 2009, roč. 35, č. 3, s. 85–102.

RUBIN, E. a E. STRAUSS WATSON. Disability Bias in Children's Literature. *The Lion and the Unicorn*, 1987, roč. 11, č. 1, s. 60–67.

SOUTHARD, A. C., MORGAN, H. a V. ZEIGLER-HILL. The influence of culturally authentic children's books on the self-esteem and racial preferences of elementary school students. *Revue internationale de psychologie sociale*, 2014, roč. 27, č. 3–4, s. 227–238.

STANISLAVOVÁ, Z., BRESTOVIČOVÁ. A. *Reflexie o postave so znevýhodnením v literatúre pre deti a mládež I.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2019.

STANISLAVOVÁ, Z. Svet v inom svete. *Bibiana: revue o umení pre deti a mládež*, 2019, roč. 25, č. 1, s. 4–12.

WAUGH, R. *This map shows the most racist countries in Europe (and how Britain ranks)* [online]. 2017. Dostupné z URL: <https://metro.co.uk/2017/05/03/this-map-shows-the-most-racist-countries-in-europe-and-how-britain-ranks-6612608/> [cit. 2022-9-9].

WILSON, J. *Race Representations in Children's Picture Books and Its Impact on the Development of Racial Identity and Attitudes* [online]. 2014. Dostupné z URL: <https://cedar.wwu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=library_researchaward> [cit. 2022-9-9].

PHENOMENON OF RACIAL DIFFERENCE IN THE RECEPTION AND INTERPRETATION OF A CHILD READER

Summary:

The subject of this study is the phenomenon of racial difference in the literature for children and youth and its reception by a child reader. Our goal is to describe the nature of the reception of this phenomenon and also the differences in the reception between child readers of majority and minority backgrounds. We are trying to answer this topic through empirical research based on qualitative methodology, which used projective techniques of free associations, semi-structured interviews, and creative writing. The record of executed activities indicates the

interest of the child reader in the racial difference topic, empathetic behavior, identification with the literary character, rejectment of racial discrimination, and bibliotherapeutic effects. Nevertheless, we identified some negative aspects as well. It was the overall lack of knowledge of racial differences, misconceptions about different races, personal experiences with racial discrimination, and incorrect language about racial differences used by participants belonging to the majority. Our research suggests that in an effort to promote acceptance of other races and the building of cultural identity, we need to offer the child reader multicultural literature in which a character of another race does not have to be the object of racial discrimination.

Key words:

racial difference; child reader; reception of literary text; bibliotherapy

Kontakt:
Mgr. Patrícia Karnišová
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
E-mail: patricia.karnisova@smail.unipo.sk

doc. Mgr. Radoslav Rusňák, PhD.
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
E-mail: radoslav.rusnak@unipo.sk

O VÝCHOVE K VEDOMIU SMRTEĽNOSTI

Tatiana HRUŠOVSKÁ

Abstrakt:

Ambíciou príspevku je poukázať na možnosti začlenenia témy straty a smrti do školskej komunikácie. Výchovou k vedomiu smrteľnosti sme sa zaoberali prostredníctvom literárnych textov cez koncept smrti rastliny, živočícha a človeka, tiež reči orientovanej na dieťa. Cieľom príspevku je aj predstaviť zistenia z poslednej fázy nášho doktorandského výskumu, keď sme pozornosť zamerali na analýzu názorov učiteľov a rodičov na miesto témy straty a smrti v komunikácii s deťmi a na spôsob komunikácie o tejto téme pomocou pološtruktúrovaného individuálneho interview. Veríme, že príspevok môže byť impulzom, resp. didaktickou pomôckou pre učiteľov na primárnom stupni základných škôl, ktorí by sa chceli pokúsiť s problematikou pracovať.

Kľúčová slova:

strata a smrť; reč orientovaná na dieťa; literatúra pre deti a mládež; výchova k vedomiu smrteľnosti; učiteľ; školské prostredie; rodič

Úvod

„Mňa si nevšímali. Zmätený som pristúpil k mame a chytil som ju za ruku. Rozplakala sa ešte viac a objala ma. Prudko, až bolestne, ma pritisla k sebe a medzi vzlykmi mi pošepkala, že zomrela starká. Otec vyšiel na balkón a zapálil si cigaretu, čo teda nikdy doma nerobí. Sadol som si v kuchyni k stolu, a prstom som ďobal do bábovky, ktorá ostala na tanieri od raňajok. Potom som sa rozplakal aj ja. Ani netuším prečo. Asi preto, že som nevedel, čo mám robiť. V našej rodine ešte nikto nikdy nezomrel a nikdy som nevidel ani mŕtveho človeka.“ (Hanuliak, 2007, s. 9)

Úryvok z poviedky *Anjelik vo vysokej tráve*, ktorá získala Cenu dieťaťa 2007, naznačuje, že fiktívnosť poviedky zobrazuje vcelku reálnu situáciu. Hlavný hrdina, chlapec, ktorého meno nepoznáme, sa dozvedá od svojej mamy, že zomrela starká. Nerozumie, nechápe... nevie, ako odpovedať a ako sa má správať (hoci hlavný protagonista v tomto príbehu rozumie, že smrť je fatálny a nezvratný proces), preto sa rozplače, hoci ani sám nevie prečo. Poviedka je veľmi podobná realite, teda tomu, že dieťa sa dozvie strohú informáciu o smrti blízkej osoby, cíti sa zmätene, pretože nevie, ako má adekvátne reagovať. S touto informáciou z domu alebo z blízkeho okolia prichádza dieťa aj do školského prostredia. A tu má nezastupiteľnú úlohu práve učiteľ.

Ako by mal primerane na tieto súvislosti zareagovať učiteľ na prvom stupni základnej školy? Ako by mal učiteľ s dieťaťom komunikovať o téme smrti, či už dieťa skúsenosť má alebo nemá? Je vôbec vhodné rozoberať tému straty a smrti v školskom prostredí? Aké sú možnosti začlenenia výchovy k vedomiu smrteľnosti? Na tieto a ďalšie podobné otázky sa pokúsime odpovedať v tejto štúdii aj na základe zistení z nášho doktorandského výskumu.

Reč orientovaná na dieťa

Pedagogická komunikácia, resp. reč učiteľa orientovaná na dieťa má svoje špecifiká a líši sa od bežnej komunikácie dospelého a dieťaťa. Učiteľ na primárnom stupni využíva špeciálny pedagogický register, ktorý je charakteristický najmä zjednodušovaním, sprehľadňovaním, posilnením expresívnej zložky, prevahou komunikačnej aktivity učiteľa a ďalšími špecifikami;

je teda prispôsobená kognitívnym, mentálnym a emocionálnym charakteristikám dieťaťa (Slančová, 1999). Komunikácia o téme straty a smrti má svoje špecifiká tiež, ale sú o čosi náročnejšie a individuálnejšie, preto si zo strany učiteľa vyžadujú vyššie nároky na prípravu, čo priblížime v nasledujúcej časti.

Smrť a strata sú prirodzenou súčasťou života dieťaťa, no napriek tomu väčšina učiteľov túto problematiku považuje za morbídnu, strašidelnú, nevhodnú pre deti, resp. pri takomto rozhovore s dieťaťom sa cítia nekomfortne a nevedia žiakom odpovedať na otázky (Goldman, 2015; Olin, 2016; Rusňák, 2017).

T. C. Olinová (2016) uvádza vo svojom projekte *Disscussing death with young children* niekoľko pravidiel, zásad pre komunikáciu dospelého s dieťaťom (je vhodná najmä pre učiteľov a rodičov).

1. *Vlastný postoj ku smrti*

Učiteľ by mal byť pripravený vedieť reflektovať svoje vlastné pocity – bude sa pri diskusii o smrti cítiť komfortnejšie. Nápomocným tu môže byť dotazník (Templer, 1970). Dotazník obsahuje 15stupňovú škálu (pravdivosť/nepravdivosť daného výroku), napr. *Veľmi sa bojím zomrieť; Nie som nervózny, keď ľudia hovoria o smrti; Myšlienka na smrť ma neobťažuje; Život po smrti ma znepokojuje; Často premýšľam o tom, že život je krátky; Pohľad na mŕtvolu je pre mňa desivý* a pod. Domnievame sa, že ak učiteľ nemá vysporiadaný svoj vlastný postoj k téme smrti, resp. cíti sa nekomfortne, vystresovane, má neprimerané obavy a pod., radšej by s touto problematikou s deťmi pracovať nemal.

2. *Úprimnosť*

Učiteľ by mal byť čestný, nemal by dieťaťu klamať, zavádzať ho; avšak neznamená to, že s dieťaťom je vhodné zdieľať úplne všetko. V komunikácii by sa mal vyjadrovať konkrétne, keďže dieťa sa ešte nachádza v konkrétno-faktickom štádiu kognitívneho vývinu. Mal by používať konkrétny jazyk, tu je dôležité dať do pozornosti používanie *eufemizmov* v komunikácii medzi dospelým a dieťaťom. Podľa viacerých autorov (Jasenková, 2006; Matejček a Dytrich, 2002; Olin, 2016; Wildová, 2019) nie je vhodné, aby ich učiteľ používal. Dieťa sa môže vďaka takémuto eufemizujúcemu či obraznému jazyku cítiť zmätene a vystrašene.

Nie je vhodné používať napr. *niekto zaspal, odišiel, odcestoval, odišiel na výlet, stratil sa, bol starý, bol chorý, je v nebi* (Seibert a kol., 1993). Tieto a podobné vyjadrenia môžu spôsobiť, že sa dieťa bojí zaspať/cestovať, neustále čaká na stratenú/odcestovanú osobu a podobne. Je potrebné vyjadriť sa presne a konkrétne, napr.: *Jeho srdce prestalo biť a zomrel. Viem, že by si chcel, aby sa starká vrátila, ale zomrela, nemôže sa vrátiť*. I. Žaloudíková (2016) podobne zdôrazňuje čestnosť, presnosť a konkrétnosť.

Na strane druhej dieťa v mladšom školskom veku má rozvíjajúce sa metaforické myslenie (Lakoff a Johnson, 2002; Pacovská, 2012; Turner, 2005; Vaňková et. al, 2005), je teda na istej úrovni schopné porozumieť obrazným pomenovaniam (vyskytujú sa v bežnej komunikácii, tiež ich používajú aj deti; v umeleckých textoch). Ak sa učiteľ rozhodne rozvíjať metaforickú povahu dieťaťa v tejto problematike, môže ju rozvíjať aj pomocou detskej literatúry, napr. L. K. Brown a M. Brown sa v knihe *Když dinosaurům někdo umře* (2016) prostredníctvom dinosaurov zamýšľajú nad otázkou, čo to znamená byť mŕtvy, a jednou z odpovedí je aj to, že to vyzerá *akoby* (dinosaurus) *bol spal, ale nezobudí sa*. Podobne sa aj Pernilla Stalfelt vo svojej detskej knihe *O smrti smrťoucí* (2019) zaoberá možnosťami, ako oznámiť dieťaťu, že niekto zomrel. V komixových bublinách možno nájsť odpovede ako: *„Teta Eliška nás včera opustila. Neklepla Helču pepka? Max sa včera odobral do večných lovíšť“* (Stalfelt, 2019, bez číslovania).

3. Emocionalita

Učiteľ by mal vedieť tlmočiť svoje emócie a byť pre dieťa emocionálnym modelom. Je v poriadku, ak dieťa vidí dospelého plakať. Napr.: *Dnes som smutná, lebo mi chýba dedko.* Dieťa môže, ale nemusí úplne pochopiť tieto emócie, preto je potrebné zhovárať sa o detských emóciách. Podobne I. Žaloudíková (2016) upozorňuje, že detské reakcie sa môžu líšiť. Podľa nášho názoru je dôležité, aby učiteľ poznal aj prejavy detského smútku, pretože aj tie sa môžu prejaviť ako rôzne zmeny v správaní, ktoré by mal (mohol) postrehnúť práve učiteľ, napr. nezáujem o školu a priateľov, strach, nesústredenosť, poruchy spánku, bolesti hlavy a žalúdka, nechuť do jedla, napodobňovanie zomrelej osoby či dokonca regres vo vývine. Prejavmi depresie môžu byť beznádej, menejcennosť, nezáujem, hnev, nekomunikatívnosť, uzatvorenie sa. Varovným prejavom je sebapoškodzovanie, myšlienky na samovraždu (Loučka, Vančura, 2011; Michlerová, 2009; Sorensen, 2012).

4. Pozornosť

Učiteľ by mal byť pozorný, mal by dokázať reagovať zodpovedajúcim spôsobom. Dieťa potrebuje, aby dospelý chápal jeho pocity. Napr.: dieťa vidí v knižke obrázok smutného chlapca, ktorý plače. Dospelý môže povedať: *Aj ty si potreboval objatie po dedkovej smrti, pretože si plakal a bol si smutný, presne ako chlapec v knihe.* Tu by sme chceli zdôrazniť aj to, že pozorný učiteľ, ktorý si všimne, že dieťa nie je v poriadku (súvisí s bodom č. 3 vyššie), by sa mal poradiť aj s odborníkom, napr. školským psychológom, špeciálnym pedagógom či pediatrom. Nápomocné môžu byť aj napr. nasledujúce web stránky: https://dusevnezdravie.sk/; https://www.plamienok.sk/; http://www.kolobehzivota.sk/.

Ak by sa učiteľ alebo vychovávateľ, resp. hocikto, kto pracuje s deťmi, chcel naučiť s problematikou pracovať v školskom prostredí, nápomocný môže byť napr. projekt *Zyppiho kamaráti*. Tento projekt je pod záštitou Ligy za duševné zdravie a je akreditovaný Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (https://www.zippy.sk/). Určený je skôr pre menšie deti, resp. pre predškolský vek. Na tento projekt nadväzuje ďalší *Kamaráti jabĺčka*, ktorý je pre deti mladšieho školského veku. V rámci obidvoch projektov sa preberajú rozličné témy, jednou z nich je práve aj smrť a strata.

5. Vytvorenie bezpečného školského prostredia

Dieťa musí cítiť, že je milované a že nebude opustené, keďže smrť berie ako odlúčenie. Smrť je prerušenie rutiny dieťaťa – dieťa potrebuje starostlivosť dospelého, teda aj učiteľa. Učitelia zohrávajú v živote dieťaťa unikátnu rolu, pretože sú s dieťaťom pomerne dosť veľa času. V škole sa dieťa musí cítiť bezpečne fyzicky, ale aj emocionálne. Musí vedieť, že môže vyjadriť svoj smútok, môže urobiť chybu, môže klásť otázky, ktoré sa možno bojí spýtať rodiča. I. Žaloudíková (2016) tvrdí, že učiteľ by mal žiaka nechať, aby o svojom smútku hovoril, a je vhodné využívať dramatickú výchovu, literárnu výchovu, projekty a pod.

Pozornosť by sme chceli upriamiť aj na ďalšie *didakticko-metodické odporúčania.* R. Rusňák (2021) okrem vyššie spomínaného odporúča napr. s problematikou oboznámiť rodičov, zachovať si prirodzený rešpekt voči téme, nenútiť žiakov do aktivít, ktorých sa nechcú zúčastniť, záver edukačnej aktivity by mal byť pozitívny a ďalšie.

Možnosti začlenenia výchovy k vedomiu smrteľnosti do školského prostredia

Dieťa by malo vedieť rozoznať čas (minulosť – prítomnosť – budúcnosť) a tak objavovať proces starnutia, zmysel života, životný cyklus; poznať rôzne podoby straty a smrti (Kubeczková, 2005; Rusňák, 2017; Šubrtová, 2007). Výchovu k vedomiu smrteľnosti možno do školského prostredia zaradiť dvoma spôsobmi, *náhodným* alebo *zámerným*. Za náhodný spôsob môžeme pokladať napr. smrť blízkej osoby alebo domáceho miláčika, resp. skôr ide o skúsenosť z rodinného prostredia. V zámernom spôsobe ide o zaradenie tejto problematiky

do rozvrhu, resp. edukačného programu (Maruščáková, 2006). V tejto štúdii sa zameriavame viac-menej na oba spôsoby, ktoré sa do istej miery prelínajú, resp. chceli by sme poukázať na rozličné možnosti, ako by učiteľ mohol s témou smrti pracovať, či už dieťa má, alebo nemá osobnú skúsenosť.

Nižšie uvádzame niekoľko možností začlenenia výchovy k vedomiu smrteľnosti (aj pomocou detskej knihy) prostredníctvom konceptu smrti rastliny, živočícha a človeka podľa T. C. Olinovej (2016).

RASTLINA

Rastliny sú veľmi vhodný sprostredkovateľ na detské pozorovanie. Dieťa môže pozorovať rastliny v triede, počas prechádzky či na exkurzii. V triede, ale aj na školskom dvore je možné realizovať rozličné pokusy, kde žiaci majú možnosť pozorovať cyklus rastliny. Učiteľ by mal otázky smerovať na tento cyklus, napr. sadenie, starostlivosť o rastlinu, úrodu, zmeny, vädnutie a pod. Otázky môže položiť napr. nasledovne: *Čo všetko rastlina pre život potrebuje? Čo sa stane, ak budem rastlinu príliš veľa polievať? Kedy sa kvety otvárajú, kedy majú púčiky? Ako sa dotýkame rastliny? Ako rastie ovocie, kým je zrelé? Ako sa rastlina mení? Ako sa strom mení počas ročných období?* a pod.

ŽIVOČÍCH

Väčšina detí má doma alebo v škole domáce zvieratko. Pri živočíchoch je dôležité, aby sa učiteľ zameral na fyziologické prejavy života a smrti – *pohyb, dych, strava, dotyk*. Napr. živé zviera sa pohybuje, behá, skáče, pláva; mŕtve sa nehýbe. Živému zvieraťu sa pri dýchaní pohybuje hrudník, mŕtvemu sa hrudník nepohybuje. O živé zviera je potrebné sa starať, potrebuje jesť, pohladkať a pod. Mŕtve zviera nepotrebuje jesť, nedotýkame sa ho.

Tiež je dôležité zamerať sa na pohrebný rituál, dieťa sa potrebuje so zvieraťom rozlúčiť, napr. môže vykopať jamu, urobiť alebo ozdobiť krabičku, do ktorého bude domáci miláčik uložený, možno zaspievať pieseň a pod.

ČLOVEK

Pri rozhovore o smrti človeka by mal učiteľ dbať najmä na odporúčania a zásady, ktoré sme už vyššie spomínali. Dôležité je zvládanie (aj vlastných) emócií, ale aj poznanie detského smútku a jeho prejavov.

Učiteľ môže zaviesť napr. grafy emócií, využívať fotografie či albumy a diskutovať o správnom a menej vhodnom vyjadrovaní emócií a pod. Veľmi dobrým pomocníkom pre učiteľa môže byť zakladač spomienok od psychologičky Ayse Bosse *Lebo mi veľmi chýbaš* (2018), v ktorom môže učiteľ nájsť rôzne interaktívne úlohy pre žiakov, napr. omaľovanky, doplňovačky, anjelskú poštu, výrobu parfumu, recepty a mnohé ďalšie aktivity vhodné aj do školského prostredia (prostredníctvom krátkeho príbehu medveďa, ktorý stratil niekoho blízkeho). Kniha a aktivity sú určené pre deti od 6 do 14 rokov.

Literatúra pre deti a mládež má v komunikácii o téme smrti nezastupiteľné miesto, či už dieťa má, alebo nemá osobnú skúsenosť. D. Seibert a kol. (1993) zdôrazňujú túto privilegovanú úlohu literatúry, je veľmi dobrým pomocníkom, pretože dokáže navodiť situácie z každodenného života. Podobne C. F. Berns (podľa Maruščáková, 2006) tvrdí, že motív smrti a straty v umeleckom texte je priamo spojený so zvládaním zážitkov a skúseností so smrťou, čo je pre dieťa nápomocné. Detská kniha dokáže facilitovať rozličné druhy smútku, zároveň navrhuje spôsob, ako vyjadriť detské emócie; odpovedá dieťaťu na niektoré otázky, a tak dokáže napraviť často nesprávne detské domnienky o strate a smrti. R. Rusňák (2017) poukazuje na to, že obraz smrti v literatúre ukazuje dieťaťu cestu, resp. spôsob, ako smútok zmeniť na znesiteľnejší, a pomáha prekonávať bolesť. M. Šubrtová (2012) dopĺňa, že aj dieťa,

ktoré už má osobnú skúsenosť so smrťou, potrebuje adekvátne vysvetlenie a poučenie, podľa autorky (ibid.) má detská literatúra nedocenený a nevyužitý potenciál.

V nasledujúcej tabuľke ponúkame prehľad súčasnej detskej literatúry, teda po roku 2000, s motívom straty a smrti, s ktorými môže pracovať učiteľ, resp. aj rodič. V tabuľke je koncept smrti rozdelený na koncept smrti rastliny, živočícha a človeka v explicitnej a implicitnej podobe podľa vekovej kategórie (odporúčaný vek). Ide prevažne o zahraničnú a slovenskú tvorbu (väčšina literárnych diel bola preložená aj do českého jazyka).

		Rastlina	***Živočích***	***Človek***
Explicitne	***3/4 +***			
	5/6+		*Kačka, Smrť a tulipán* (Wolf Elbruch)	*Ja som Smrť*[4] (Elisabeth Helland Larsenová) *Kam odišiel dedko?*[5] (Catherine Hauseová)
	7/8+		*Myši patria do neba* (Iva Procházková)	*Adela, ani to neskúšaj!* (Peter Karpinský)
	9/10+			*Anjelik vo vysokej tráve* (Vladimír Hanuliak) *Snehová sestra* (Maja Lunde) *Chlapec v pásikavom pyžame* (John Boyne)
	all ages			*Všetci sa pýtajú prečo* (Eva Sussová)
Implicitne	***3/4 +***	*Sofia a Tekvička* (Pat Zietlow Miller a Anne Wilsdorf) *Tukoni* (Oksana Bula)	*Čakanie na Vlka* (Sandra Dieckann) *Na vrchol kopca; Lev a vtáčik* (Marianne Dubuc) *Lišiačik* (Edward van de Vendel)	*Keď zaklope smútok*[6] (Eva Eland)
	5/ 6+	*Rok Sivka ohniváka* (Toňa Revajová)	*Dlhé putovanie* (Martin Widmark a Emilia Dziubak)	*Vieš pískať, Johanna?* (Ulf Stark)

[4]Vyskytuje sa aj koncept smrti rastlín a živočíchov, ale prevažuje koncept smrti človeka.
[5]Prevažuje didaktický potenciál nad umeleckým zážitkom.
[6] Koncept smútku vo všeobecnosti, resp. nie je konkretizovaný. Smútok je personalizovaný.

	7/ 8+			*Útek* (Marek Vadas) *Anton a Jonatán* (Jostein Gaarder)
	9/10+	*Strom, ktorý dáva* (Shel Silverstein)		*Vzdialenosť medzi mnou a čerešňou* (Paola Peretti) *Píšťaľkár* (Erik Jakub Groch)
	all ages			*Knižka otázok* (Jostein Gaarder)

Tabuľka č. 1 Mimočítankové texty s motívom straty a smrti

Pre českého recipienta môžu byť zaujímavé aj nasledujúce hodnotné detské knihy s motívom straty a smrti:

- Crowther, Kitty: *Návštěva malé smrti* (2013);
- Sušková, Katerina: *Počkej, milá smrti* (2014);
- Stavarič, Michael: *Děvčátko s kosou* (2015);
- Rušar, Daniel: *Kamzíkův velký skok* (2016);
- Špinková, Martina: *Anna a Anička* (2016);
- Brown Krasny, Laurie a Brown, Marc: *Když dinosaurům někdo umře* (2016);
- Čech, Pavel: *Dědečkové* (2017);
- Knox, Jeanette Bresson Ladegaard: *Je smrt jako duha?* (2017);
- Stalfelt, Pernilla: *O smrti smrťoucí* (2019);
- Scheffle, Ursel: *Motýlí pošta* (2019);
- Duval, Stéphanie a Van Hove, Pierre: *Smrt – moje malá proč* (2019).

V súčasnosti môže učiteľ pracovať aj s *animovanými filmami* s motívom straty a smrti, ktoré sú vhodné pre detského diváka, a týmto spôsobom začleniť výchovu k vedomiu smrteľnosti do edukačnej reality. Do pozornosti českého a slovenského diváka sa dostal animovaný film *Myši patří do nebe* (2021) od režisérskej dvojice Jana Bubeníčka a Denisy Grimmovej či animovaný film *Šarkan* (2019) od slovenského režiséra Martina Smatanu.

Myši patří do nebe získal viacero ocenení ako *Český lev* či *European Film Awards* za najlepší animovaný film. Hlavnými protagonistami sú bojazlivá myška Šupito a lišiak Bielobruško. Obaja sa po svojej smrti ocitnú vo zvieracom nebi a pomaly sa učia spolu vychádzať, prekonávať svoje osobné strachy, zažívajú rôzne dobrodružstvá a pod. V závere filmu sa opäť môžu vrátiť na zem vo zvieracej podobe, ktorú si sami vyberú (čo do istej miery môže odkazovať na reinkarnáciu).

Film *Šarkan* získal tiež veľké množstvo ocenení, napríklad *Cena divákov, Najlepší študentský animovaný film, Najlepší detský film* a mnoho ďalších ocenení a zvláštnych uznaní na Slovensku a v zahraničí. Motív smrti je vo filme vyjadrený metaforickým spôsobom cez dve hlavné postavy, ktoré sú v kontraste; malý chlapec, ktorý má celý život pred sebou, a starý otec, ktorý má, naopak, väčšinu života už za sebou. Podľa režiséra bolo hlavným cieľom filmu poukázať na to, že smrť nemusí byť vnímaná len v negatívnych konotáciách.

Ďalším podnetným filmom pre deti z dielne štúdia Disney Pixar môže byť aj *Coco,* film režíroval americký režisér *Lee Unkrich* v roku 2018. Rozprávka okrem iného dáva do pozornosti mexickú kultúru, tradície a zvyky súvisiace s posmrtným životom.

Výskumné východiská nášho doktorandského výskumu

V našom doktorandskom výskume sa zaoberáme výskumným problémom *Strata a smrť v jazykovej reflexii dieťaťa mladšieho školského veku.* Fenomén straty a smrti skúmame z kognitívnolingvistického, literárnovedného a pedagogicko-psychologického hľadiska. Hlavným cieľom je zistiť, ako o smrti premýšľajú a komunikujú deti v mladšom školskom veku, ich rodičia a učitelia. Empirickú časť výskumu sme realizovali so štvrtákmi v školskom klube detí prostredníctvom vybraných umeleckých textov (Hans Christian Andersen – *Dievčatko so zápalkami*; Vladimír Hanuliak – *Anjelik vo vysokej tráve*; Ulf Stark – *Vieš pískať, Johanna?*) a animovaného filmu (Martin Smatana – *Šarkan*) pomocou pološtruktúrovaných rozhovorov, doplňujúcich frazeologických úloh a produktov detskej činnosti. Náš výskum pozostáva z piatich fáz, v tejto štúdii by sme sa chceli venovať najmä poslednej fáze, teda piatej etape, v ktorej sa zaoberáme názormi učiteľov a rodičov na miesto témy straty a smrti v komunikácii s deťmi a na spôsob komunikácie o tejto téme.

Našou výskumnou otázkou bolo zistiť, *aký názor majú učitelia a rodičia na potrebu a na spôsob začleňovania témy straty a smrti do reči orientovanej na dieťa.* Cieľom fázy bolo analyzovať názory učiteľov a rodičov na miesto témy straty a smrti v komunikácii s deťmi a na spôsob komunikácie o tejto téme. Našou úlohou bolo zistiť pomocou pološtruktúrovaného interview komunikačné vzorce rodičov a učiteľov pri komunikácii s deťmi o téme straty a smrti. Tento typ rozhovoru sme zvolili najmä preto, že počas rozhovoru môžeme otázky flexibilne dopĺňať, prípadne nehodiace sa otázky nepoložiť. Rozhovor prebiehal individuálne (online/osobne) s každým participantom (Švaříček a Šedová, 2014). Výskumný súbor tvorili 5 učitelia žiakov 4. ročníka, z toho 2 triedne učiteľky a 3 vychovávateľky. Participantkám sme položili nasledujúce otázky:

1. *Myslíte si, že je vhodné/nevhodné rozprávať sa so žiakmi na prvom stupni o strate a smrti*? (Prečo? Je téma tabu?)
2. *Rozprávali ste sa už niekedy so žiakmi o téme straty a smrti?* (Z akého dôvodu?)
3. *Spomínate si, ako ste sa pri takomto rozhovore/vysvetľovaní cítili?*
4. *Ak by vám niekto ponúkol vzdelávanie v tejto problematike, zúčastnili by ste sa takého vzdelávania?* (Prečo? Poznáte takýto typ vzdelávania, resp. zúčastnili ste sa už niekedy v minulosti?)
5. *Myslíte si, že by bolo vhodné/nevhodné zaradiť výchovu k vedomiu smrteľnosti do školského prostredia?* (Prečo?)
6. *Myslíte si, že literatúra pre deti a mládež by mohla byť nejako nápomocná pri rozhovore o strate a smrti so žiakmi*? (Prečo? Poznáte takú literatúru?)

(otázky v zátvorkách: doplňujúce; pre lepšie vzájomné pochopenie participanta a výskumníka, resp. plnia kontrolnú funkciu)

Otvorenými otázkami sme sledovali nasledujúce *kategórie:*

1. *Všeobecný názor* – názor učiteľov/vychovávateľov detí na túto problematiku (tabuizácia).
2. *Osobná skúsenosť* – komunikácia medzi učiteľom/vychovávateľom a žiakom (dôvody).
3. *Komfortnosť* – komfortnosť/nekomfortnosť učiteľa/vychovávateľa pri rozhovore so žiakom (aspekty).

4. *Pomoc* – účasť/neúčasť (v minulosti/budúcnosti) na seminári orientovanom na túto tému (význam vzdelávania).
5. *Školské prostredie* – názory učiteľov/vychovávateľov na začlenenie výchovy k vedomiu smrteľnosti do vzdelávania (spôsoby začlenenia).
6. *Detská literatúra* – názory učiteľov/vychovávateľov na detskú literatúru s témou straty a smrti (skúsenosť s detskými knihami).

Ukážky pološtruktúrovaných rozhovorov s učiteľmi

Pre lepšie pochopenie ponúkame v tejto časti príspevku vybrané ukážky odpovedí učiteliek, ktoré vnášajú konkrétnejšiu predstavu do skúmanej problematiky.

Participant 3

1.Myslíte si, že je vhodné/nevhodné rozprávať sa so žiakmi na prvom stupni o strate a smrti?
P: Áno, jednoznačne (vhodné).
A: Mohli by ste to bližšie špecifikovať?
P: Pretože smrť je súčasť života a deti by nemali byť z toho nejako vynímané, pretože majú to vnímať ako niečo prirodzené. Tak ako počatie alebo zrodenie; vidia to aj v prírode, niečo sa zrodí, musí to aj automaticky zaniknúť, a tak to je aj s ľudským životom. Nemám pocit, že by deti mali byť uchránené a jednoznačne proste brané ako v nejakej škatuľke, že toto nie, toto by sa... samozrejme ako primerane veku to podávať, ale určite nie, že úplne od toho bočiť ako od ejakej tabu témy.

Participant 4

2. Rozprávali ste sa už niekedy so žiakmi o téme straty a smrti?
P: Ako rozprávala som sa... jednému žiakovi zomrel dedko, tak mi to povedal a porozprávali sme sa trošku; pár viet, čiže dá sa povedať, že áno. Bolo to asi pred rokom. Aj mne v podstate zomrel otec, a oni (žiaci) o tom vedeli, tak keď som prišla do práce, tak pár viet sa ma pýtali, tak som im odpovedala na otázky, takže hej.
A: Čiže tiež v rámci týchto skúseností?
P: Áno.

Participant 2

3. Spomínate si, ako ste sa pri takomto rozhovore/vysvetľovaní cítili?
P: Hľadala by som možno v podvedomí tú vhodnú verziu, aby som dieťa nevystrašila. Už sme aj rozprávali na tú tému, že to aj v prírode; na jar strom kvitne, v lete má plody a na jeseň opadá, že tak to je aj s človekom v živote, takže touto cestou by som asi išla. Ale by som sa aj obávala toho, aby som tomu dieťaťu nespôsobila stres, že dajako natvrdo rozprávať o tej téme.

Participant 5

4. Ak by Vám niekto ponúkol vzdelávanie v tejto problematike, zúčastnili by ste sa takého vzdelávania?
P: Každý typ vzdelania je prínosný, pretože my kráčame s dobou, zamestnanie, povolanie učiteľa nie je o tom, že vyštudujeme a to je „vsio“, ale tu je na prvom mieste sebavzdelávanie a samoštúdium, že každé vzdelávanie je prínosné. To je zase o prístupe jednotlivca by som povedala, koho aká téma zaujíma. Ale aj teraz prišla situácia, aká prišla, mám na mysli tú Ukrajinu, a v podstate nikto by nečakal, že aj takéto situácie nastanú, a v tejto situácii sa musíme zachovať opäť ako profesionáli, resp. mali by sme sa či po stránke psychickej či po stránke profesionálnej ako učitelia, takže každé vzdelávanie je prínosne. To je môj názor.

Participant 1

5. Myslíte si, že by bolo vhodné/nevhodné zaradiť výchovu k vedomiu smrteľnosti do školského prostredia?
P: No ja si myslím, že to netreba až tak siliť, stačí úplne tak prirodzene, keď napríklad dôjde k tomu, ale že konkrétnu, že celú zložku, že výchova asi nie.
A: Čiže skôr tak prirodzene, keď je taká situácia, tak vtedy to riešiť?
P: Áno a vtedy je jedno v akom predmete či v akej zložke výchovy.
A: Takže samostatne nie, ale skôr ako súčasť?
P: Áno.

Participant 3

6. Myslíte si, že literatúra pre deti a mládež by mohla byť nejako nápomocná pri rozhovore o strate a smrti so žiakmi?
P: Áno, určite áno. Nielen, čo sa týka človeka, ale veľakrát aj sú rôzne básne, kde hynie strom, kde jednoducho zomiera nejaké zvieratko alebo jednoducho zaniká niečo, všeobecne zánik. Zánik deti vnímajú ako koniec niečoho, prirodzený koniec niečoho, takže si myslím, že áno.
A: Poznáte nejakú konkrétnu detskú literatúru alebo pracovali ste už s takou?
P: Pracovali sme. Robili sme aj Andersena, to, čo ste robili vy, to Dievčatko so zápalkami. Teraz aj tretiaci budú mať Noc s Andersenom u nás v škole, tuším, že tento víkend.
P: Mám aj jednu knihu, krásnu knihu, ktorú sme čítali, Strom, ktorý dáva.

Ukážky pološtuktúrovaných rozhovorov s rodičmi

V tejto časti stručne zameriavame pozornosť na vybrané ukážky otázok z rozhovorov s rodičmi (5 matiek; 2 otcovia), ktoré súvisia so začlenením výchovy k vedomiu smrteľnosti, resp. so školským prostredím; s názormi rodičov, ktoré môžu mať pre učiteľa výpovednú hodnotu.
1. *Myslíte si, že by sa mali s deťmi o téme straty a smrti rozprávať aj učitelia?* (Prečo?)
2. *Kúpili by ste svojmu dieťaťu knihu o strate a smrti?* (Čítali by ste mu ju? Prečo?)

Participant 2

1. *Myslíte si, že by sa mali s deťmi o téme straty a smrti rozprávať aj učitelia?*
P: Sama neviem, ale si myslím, že keď sa dačo také udeje, napríklad v škole. Si pamätám, že ešte keď staršie deti chodili do škôlky, jednému spolužiakovi zomrela... narodila sa mu sestrička a zomrela. Vtedy to deti veľmi rozoberali, chodili na cintorín, ako veľmi to vnímali. Myslím si, že keď je taká udalosť v triede alebo blízkom okolí, tak je dôvod, ale tak bežne asi si myslím, že možno asi ani nie.
2. *Kúpili by ste svojmu dieťaťu knihu o strate a smrti?*
P: Neviem, možno, že keby to bolo podané pre deti vhodne, tak asi aj hej.
A: Alebo napríklad boli by ste v kníhkupectve a vaše dieťa siahne po takej knihe, a vy ako dospelý vidíte, že o čom to bude (o smrti), kúpili by ste tú knihu alebo by ste sa snažili upútať pozornosť dieťaťa na niečo veselšie?
P: Snažila by som sa prehovoriť, že vyber si nejakú inú, zaujímavejšiu knihu. Asi by som prehovárala, nech si niečo iné vyberie.

Participant 5

1. *Myslíte si, že by sa mali s deťmi o téme straty a smrti rozprávať aj učitelia?*
P: No... nevylučujem to ako určite, lebo škola vlastne tvorí... škola a rodina by to vlastne malo byť tak poprepájané, že mala by tam byť nejaká spolupráca, len je to asi ťažké, lebo nie každý človek sa k tomu takto stavia, ak by sa už táto téma... lebo však vlastne aj v literatúre sa deti

stretávajú s touto témou alebo aj v bežnom živote. A možno sa niektoré deti s tými otázkami obratia skôr na učiteľa ako rodiča, čiže aj tí učitelia by možno mali byť pripravení aj na takéto témy, ale určite je to ťažká téma, lebo neviete kontext rodiny, tie deti, čo doma majú. Ja osobne proti tomu nie som, aby sa aj toto nejakým citlivým spôsobom preberalo v škole, aby tie deti mohli tak nejako aj o tom diskutovať, aby ten učiteľ riadil nejakú tú diskusiu primeraným spôsobom. Ale asi je to zložité, pretože vieme, že rodičia sú rôzni a každý inak na to pozerá a niekto to dieťa, nie smrť proste nie a možno aj deti majú z toho problémy ešte väčšie, keď sa to neberie tak, že je to súčasť života, takže ťažko to povedať. Ja osobne som za takým primeraným spôsobom.
A: Vy ste možno skôr spomenuli tú skúsenosť z domu. A ak by som sa spýtala skôr, či si viete tú tému predstaviť tak všeobecne, napríklad na literatúre, prírodovede, náboženstve a podobne?
P: Áno, určite. Lebo aj vlastne na tej biológii, keď sa preberá ten život ako taký, tak určite by tam mohla byť aj taká téma, súčasť života je aj odchod zo života. Aj v literatúre sa stretávajú s tou smrťou hej, čiže každý ročník má nejakú tú primeranú úroveň, kde by sa to mohlo preberať. A na náboženstve, si myslím, že by to tam mohlo byť aj na etike, ak teda deti nechodia na náboženstvo. Určite by mohla byť taká téma, kde by sa mohli tomu primerane veku venovať.
2. *Kúpili by ste svojmu dieťaťu knihu o strate a smrti?*
P: Záleží, že aj o čom by bola tá kniha a akým spôsobom by to tam bolo podané, pretože máme doma aj takú literatúru. Momentálne syn číta, resp. ja mu to skôr čítam, lebo toto si tak užíva, že mu to ja ešte čítam. A odohráva sa tam príbeh aj takého chlapca; stratil mamu, a tá smrť sa v pozadí nesie alebo priamo tam zomrel nejaký chalan, tak sa tá smrť spomína. Takže záleží aká literatúra, aký štýl a akým spôsobom by to tam bolo.
A: Spomeniete si aj, ako sa tá kniha volá?
P: Kráľovskí bojovníci.

Výsledné zistenia

V našom konkrétnom výskumnom súbore sa ukázalo, že téma straty a smrti v školskom prostredí je stále čiastkovo tabuizovaná. Deskriptívnym spôsobom sme vyhodnotili jednotlivé kategórie, na ktoré bol pološtrukúrovaný rozhovor s učiteľmi zameraný.

Všeobecný názor – Všetci participanti sa zhodli v tom, že o téme straty a smrti je vhodné rozprávať sa so žiakmi na prvom stupni základnej školy (prirodzená súčasť života, skúsenosť so stratou blízkeho, skúsenosť prostredníctvom detskej knihy).

Osobná skúsenosť – Všetci participanti sa so žiakmi už o tejto téme rozprávali (smrť starého rodiča, žiaka školy; domáceho zvieraťa; rozprávka; zmeny v prírode; sviatky; COVID–19, vojna na Ukrajine).

Komfortnosť – Väčšina sa pri komunikácii so žiakmi cítila komfortne alebo, ako samy uviedli, prirodzene (v kontrolných otázkach sa nepotvrdilo). Jedna participantka sa cíti sčasti prirodzene a sčasti vystresovane.

Pomoc – Žiadna triedna učiteľka alebo vychovávateľka sa v minulosti nezúčastnila vzdelávania tohto druhu a ani nepozná takéto vzdelávanie, resp. seminár pre učiteľov. Niektoré participantky by sa seminára k tejto problematike zúčastnili, resp. považujú to za osožné a potrebné (aj v súvislosti s vojnou na Ukrajine).

Školské prostredie – Všetky učiteľky sa zhodli v tom, že výchovu k vedomiu smrteľnosti je vhodné zaradiť do školského prostredia, ale len čiastkovo (*Človek a spoločnosť* či *Osobnostný a sociálny rozvoj*; prírodoveda, náboženská/etická výchova, vlastiveda, čítanie).

Detská literatúra – Všetky participantky súhlasili, že práve literatúra pre deti a mládež môže byť pri komunikácii so žiakom pomocníkom (ľudové rozprávky, povesti, básne aj v čítankách

pre 1. stupeň ZŠ; *Harry Potter* J. K. Rowlingovej). Jedna triedna učiteľka so žiakmi s takouto detskou literatúrou pracovala (*Dievčatko so zápalkami* H. Ch. Andersena; v čítanke; či *Strom, ktorý dáva* S. Silversteina).

Na prvý pohľad sa zdá, že prevláda všeobecný názor, že smrť je prirodzená súčasť života, aj detského sveta. Avšak pri podrobnejšej analýze (v kontrolných otázkach) sa ukázalo, že problematika v kontexte komunikácie dospelého s dieťaťom je stále do istej miery tabuizovaná, a to aj napriek tomu, že takmer každý učiteľ sa už o téme s dieťaťom zhováral, resp. výchova k vedomiu smrteľnosti je čiastkovo implementovaná do školského prostredia (aj prostredníctvom detskej literatúry). Učitelia, vychovávatelia a rodičia boli vo svojich výpovediach veľmi opatrní.

Uvedomujeme si, že výsledky nemožno paušalizovať vzhľadom na malý výskumný súbor a citlivosť témy.

Záver

„Predstavoval som si sám seba, ako kráčam v sprievode pozostalých, všetci okolo nesú vence a kytice – a ja malého anjelika. Mama sa na mňa spokojne usmieva a otec v slávnostnej policajtskej uniforme sa na mňa hrdo pozerá... Na druhý deň bol pohreb a ja som zistil, že celá Fedorova výučba bola takmer zbytočná“ (Hanuliak, 2007, s. 12).

V poviedke hlavný hrdina akosi tušil, že s dospelými to môže byť ťažké a pravdepodobne sa nedozvie odpovede na svoje otázky, preto sa rozhodol požiadať o pomoc svojho najlepšieho kamaráta Fedora. Pohreb síce nedopadol podľa Fedorovho doučovania a chlapcových predstáv, no našiel niekoho spriazneného, s kým sa dá pozhovárať o smrti, pohrebe, zaspomínať si na starkú, nebáť sa opýtať čokoľvek, necítiť sa sám. Vladimír Hanuliak tému smrti zobrazil veľmi citlivým, no zároveň aj humorným spôsobom cez detské oči.

Veríme, že náš príspevok môže byť pre učiteľov výzvou, aby sa nebáli zhovárať sa s deťmi o smrti, resp. aby deti nemuseli hľadať odpovede u svojich kamarátov (tak, ako je to v prípade hlavného hrdinu z poviedky *Anjelik vo vysokej tráve*; samozrejme, aj to je pre dieťa potrebné), pretože sa obávajú spýtať dospelého – učiteľa, vychovávateľa, rodiča a pod.

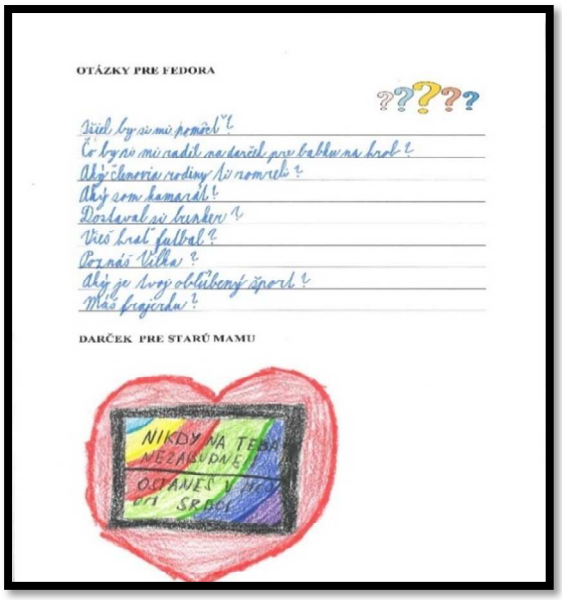
V závere by sme chceli pozornosť upriamiť ešte na detského recipienta. Na základe teoretických východísk a zistení z nášho doktorandského výskumu sa ukazuje, že téma straty a smrti sa objavuje v detskej mysli (aj cez obrazný jazyk), dieťa má potrebu o tejto téme komunikovať, považuje ju za prirodzenú súčasť života a dokáže sa stotožniť s literárnym hrdinom, ktorý mu pomáha odpovedať na otázky, nebáť sa, urobiť smútok znesiteľnejším, či už dieťa má, alebo nemá skúsenosť. Dovoľujeme si teda uviesť niekoľko myšlienok od detí, resp. participantov z nášho výskumu (vo výskumnej jednotke sme pracovali so spomínanou poviedkou *Anjelik vo vysokej tráve*).

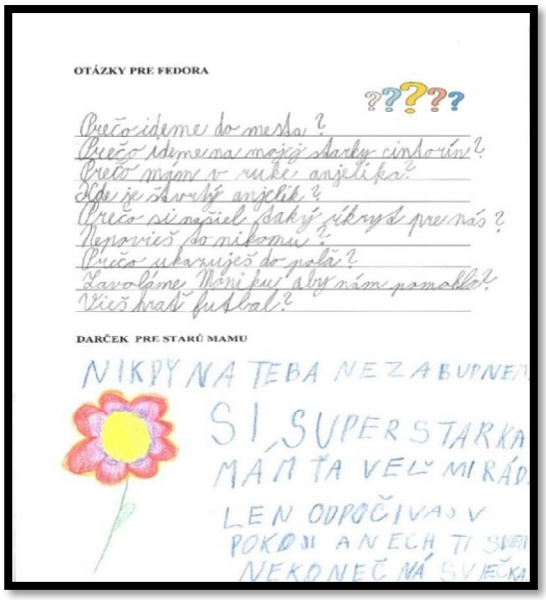
A: *Poznáš aj ty nejakú podobnú postavu v skutočnosti?*
P: Ako nie je to z príbehu, ale možno to budem aj ja, pretože mne nezomrela babka, ale prababka, ktorá tiež mala cintorín, niekde tak pri lúke a vedľa toho bol taký salaš s ovečkami a kravičkami. A tiež chovala mačky, ale len dve a nemala nič iné len mačky a mala veľa anjelikov.

<u>*Otázky pre Fedora*</u> (úlohou žiaka bolo do pracovného listu napísať otázky, ktoré by položil Fedorovi, ak by bol jednou z postáv):
Ako prebieha ten pohreb? Čo si dal ty na hrob, keď ti zomrel niekto z rodiny? Ako si sa cítil, keď ti zomrel strýko? Kedy väčšinou si bol smutný po pohrebe? Išiel by si mi pomôcť? Čo by si mi radil na darček pre babku na hrob? Akí členovia rodiny ti zomreli?

Darček pre starú mamu (úlohou žiaka bolo nakresliť, aký darček by dali zosnulej starej mame oni).

- No ja som tam dal takú tabuľku, kde je napísané: Nikdy na teba nezabudnem a ostaneš v mojom srdci. Dal som tam ešte tvar srdiečka. A za ten dar vďačím Tomášovi, lebo ma naučil tak pekne tieňovať. Tak, aby to chránilo prírodu, asi z dreva (tabuľka z dreva).
- Ja som nakreslila kyticu, potom som nakreslila sviečku, na ktorej je napísané: Pre starú mamu. A potom som nakreslila ruženec s krížikom, ktorý sa môže zavesiť na hrob, pretože je to taký skôr kríž na hroby. Je tam napísané Ježiško.
- Ja som nakreslila taký kvet, ktorý mala v záhradke jeho starká. A odtrhol ju preto, lebo bola jedinečná. No ja som napísala taký odkaz, že: Si super starká, mám ťa veľmi rád, len odpočívaj v pokoji a nech ti svieti nekonečná sviečka. A potom, že nikdy na teba nezabudnem.





Obrázok č. 1: Produkty detskej činnosti

Domnievame sa, že v našom príspevku sa nám aspoň čiastkovo podarilo poukázať na privilegovanú úlohu učiteľa v skúmanej problematike, tiež na potrebu komunikácie o téme straty a smrti medzi dieťaťom a dospelým a čiastkového zaradenia výchovy k vedomiu smrteľnosti. Tiež veríme, že sa nám podarilo poukázať na nezastupiteľnú úlohu literatúry pre deti a mládež, ktorá môže byť pre učiteľa vhodným pomocníkom.

Prameny:

HANULIAK, V. Anjelik vo vysokej tráve. In ULIČIANSKY, J. (ed.) *Anjelik vo vysokej tráve.* Bratislava: Perfekt, 2007.

Literatura:

GOLDMAN, L. *Jak mluvit s dětmi o smrti*. Praha: Portál, 2015.

JASENKOVÁ, M. *Pomáhať žiť a zomierať, radovať sa a smútiť*. Bratislava: Plamienok [online],2005.URL:<https://www.prohuman.sk/files/Pomahat_zit_radovat_sa_a_smutit.pdf >[cit. 2020-10-29].

KUBECZKOVÁ, O. Čtyři podoby smrti v dětské literatuře. *Současnost literatury pro děti a mládež.* Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004.

LAKOFF, G., JOHNSON, M. *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host, 2002.

LOUČKA, M., VANČURA, J. Koncept smrti u dětí: komponenty a determinanty. *Československá psychologie*, 2011, roč. 55, č. 1. s. 38–48.

MARUŠČÁKOVÁ, I. *Vývoj konceptu smrti*. Praha: Univerzita Karlova, 2006. (Rigorózna práca) [online], URL:<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/26581/42090363/?q> [cit. 2020-10-15].

MATEJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada publishing a. s., 2002.

MICHLEROVÁ, Z. Život a smrť v terapeutickej práci. *Psychiatria Psychoterapia-Psychosomatika* [online], 2009, roč. 16, č. 4, s. 185–187. URL:<http://www.psychiatria-casopis.sk/files/psychiatria/4-2009/PSY4-2009cla3.pdf> [cit. 2020-11-15].

OLIN, Teresa Clare, 2016. *Discussing Death with Young Children.* [online] Electronic Theses, Projects, and Dissertations. Paper 323. California State University – San Bernardino. URL:<https://core.ac.uk/download/pdf/55336748.pdf>[cit. 2020-01-15].

PACOVSKÁ, J. *K hlubinám študákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu.* Praha: Karolinum, 2012.

RUSŇÁK, R. *(Ne)samozrejme kapitoly z literatúry pre deti a mládež*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2017.

SEIBERT, D. a kol. *Are you sad too? Helping children deal with loss and death.* Santa Cruz (CA): ETR Associates, 1993.

SLANČOVÁ, D. *Reč autority a lásky: reč učiteľky materskej školy orientovaná na dieťa.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 1999.

SORENSEN, J. *Vyrovnávání se dítěte se ztrátou a odloučením*. Praha: Portál, 2012.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitatívny výskum v pedagogických vedách*. Praha: Portál, 2014.

ŠUBRTOVÁ, M. *Tematika smrti v české a svetové próze pro děti a mládež*. Brno: Masarykova univerzita, 2007.

TEMPLER, D. I. The construction and validation of a death anxiety scale. *The Journal of General Psychology* [online], 1970, roč. 82, č. 2, s. 165–177. URL:<https://doi.org/10.1080/00221309.1970.9920634>[cit. 2020-10-14]

TURNER, M. *Literární mysl. O původu myšlení a jazyka.* Brno: Host, 2005.

VAŇKOVÁ, I. a kol. *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Karolinum, 2005.

WILDOVÁ, Z. *Jazykový obraz smrti, posmrtného života a umírání u žáků základních a středních škol*. Praha: Univerzita Karlova, 2019. (Dizertačná práca) [online].URL: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/120098/150049771.pdf?sequenc=1&isAllowed=y >[cit. 2020-11-27].

ŽALOUDÍKOVÁ, I. *Dětské pojetí smrti*. Brno: Masarykova univerzita, 2016.

OF MORTALITY AWARENESS EDUCATION

Summary:

Adults often cannot find appropriate answers to children´s questions about death, but fictional literature can do that. Death should be explained to children in an appropriate way through the concept of plant, animal, and human death. This paper is focused on options and ways of incorporating mortality awareness education into school communication. We offer principles and rules for conducting a conversation in the teachers´ child-oriented speech, also an overview of children´s books, animated films, activities with the theme of loss and death, samples of interviews with teachers and parents about their opinions on the inclusion of the topic in the school environment from our doctoral research. The topic is still partially taboo, so we think that in this direction teacher education is desirable.

Keywords:

loss and death; child-oriented speech; children and juvenile literature; mortality consciousness education; teacher; school enviroment; parent

Kontakt:
Mgr. Tatiana Hrušovská, PhD.
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
E-mail: hrusovska.tana@gmail.com

KÝČ A NEKVALITA V DĚTSKÉ KNIZE. JAK JE DĚTEM ODHALIT?

Olga KUBECZKOVÁ

Abstrakt:

Problematika nekvality a kýče v umění pro děti zahrnuje nejen potřebu pečlivého odborného zájmu, ale také potřebu formulování didaktických nástrojů směřovaných do praxe. Studie hledá možné cesty, jak zpřístupnit nejmladší generaci problematiku kvality a nekvality dětské knihy. Smyslem těchto úvah je lepší orientace v příznacích umělecké a estetické hodnoty (v umění i mimo ně) a kýče tak, aby byl dětský čtenář (vnímatel) schopen vědomě se rozhodnout, zda bude či nebude s určitou výpovědí v kontaktu. Přitom je pozornost věnována jak samotnému médiu dětské knihy, které vykazuje příznaky nekvality, tak samotné výpovědi (textové, obrazové), které mohou vykazovat příznaky kýče. Záměrem studie je spíše nastínit možnosti didaktického uchopení problematiky, inspirovat pro budoucí čas badatele, samotné pedagogy. Přesto se pokouší formulovat i konkrétní návrhy, jak lze dětem demonstrovat nekvalitu a kýč zejména v obraze, textu a paratextu dětské knihy. Uvést konkrétní impulsy do praxe je ovšem možné jen za specifických podmínek. Tou nejdůležitější je vůbec vztah dospělých k nekvalitě a kýči, dále schopnost připustit existenci špatných knih a jejich vlivu na dítě a schopnost identifikovat je. Jinak řečeno, je potřeba být vůbec jako vychovatel a zprostředkovatel knih přesvědčen o potřebnosti tohoto druhu formování.

Klíčová slova:

kýč; nekvalita; estetická výchova; dětská kniha; dětský čtenář

Úvodní zamyšlení

Hned v úvodu je potřeba vyjasnit, že zde nejde o promyšlený návrh určitého konceptu, jako spíše o zamyšlení a drobně o konkrétní podněty, které možná v budoucnu praxe ověří, rozšíří, nebo koriguje.

Začneme zeširoka a s trochou nadsázky úvahou nad tím, jak se z velké části setkávání dítěte s knihou odbývá didakticky účelně. Didaktické využívání knihy, umění, příběhu (např. v rámci literární výchovy) je jistě přehledné, srozumitelné a měřitelné, ale také příliš ovládané dospělým (nejčastěji pedagogem). Jistěže je takové počínání směřující k obrazu jednoznačné účelnosti knihy obhajitelné a plní své úkoly v jazykovém, literárním, čtenářském formování dítěte. Přesto daná účelnost může potlačovat spontaneitu dětské osobnosti. Jak často je při těchto činnostech dítě ke spontánnímu a subjektivnímu projevu vyzýváno? Vést jej ke konkrétní reakci, odpovědi, která podléhá určité korekci ze strany dospělého, je na jedné straně pro dítě srozumitelné, může se zdát i pohodlné, ale na straně druhé to vzdáleně může připomínat manipulativnost nekvalitní tvorby a rovněž i jeho intenci počítat s celkem (v tomto případě třeba třídního kolektivu) namísto subjektu. To, že chceme dětského adresáta záměrně o něčem uvědomit, na něco upozornit, prostřednictvím textu, obrazu v něčem rozvíjet, je mimo diskusi. I když záměry literární a estetické výchovy jsou nesrovnatelně hodnotné a mají ušlechtilé cíle, posilují v lepším případě chuť číst, v horším ukazují umění jako jinou formu učebnice: „*umelecké dielo je tu vystavené do pozornosti študentov bez toho, aby sa vytvorila situácia, v ktorej by mali šancu sami za seba zakúsiť jeho osobitosť, resp. v ktorej by sa mohli pokúsiť samostatne a kriticky sa s ním vysporiadať. Dielo predostreté ako nespochybniteľná hodnota študentov a priori núti vzdať sa svojho pohľadu i zážitku a vidieť ho objektivizujúco,*

vecne“ (Režná, Zeleňáková, 2012). Sama záměrnost v zacházení s uměním může bránit individuálnímu vlivu, tedy tomu, že autor dílem usiluje o to, aby byla oslovena individualita vnímatele. Opravdu si pedagogové uvědomují, že práce s textem by měla v určité míře zahrnovat i tuto možnost s individuálním efektem, výsledkem? Neoslovuje také je (některé z nich) zdánlivě ušlechtilá, ale předstíraná snaha kýče ukazovat se jako dítěti prospěšný artikl?

Jinou problematickou otázkou je, v jaké míře se literární a estetická výchova vlastně věnuje problematice nekvality. Zpochybňuje vůbec literaturu, obraz, knihu ve smyslu jejího přínosu pro dítě? Častěji se mu prezentuje kniha jako médium kladných hodnot. Vždyť se učí s ní zacházet, učí se číst a získávat z jejího obsahu maximum pro svůj rozvoj.

Dítě a kniha, dítě a umění. Možné pohledy

Francouzský spisovatel a esejista Daniel Pennac předkládá ve své esejistické práci *Jako román* (2004) často citované *Desatero práv čtenáře*. V něm jako páté formuluje *Právo číst cokoli*. Čtenářskou zkušenost dítěte vnímá tento autor jako pozvolný obrat k dobré literatuře, kdy se nějaký čas může mísit dobré čtivo se špatným. Za rozhodující uvádí moment, kdy nastal čas, *„abychom po románu požadovali něco jiného než bezprostřední a výlučné citové uspokojení“* (Pennac, 2004, s. 110). Jde o obrat daný odhalováním výrazových konvencí, k němuž je třeba utvářené zkušenosti, vlastní zkušenosti, nikoliv přijímané instrukcemi zkušeného čtenáře. S daným právem souvisí i následující *Právo na bovarysmus* (choroba přenosná textem). *„‚Bovarysmus‘ je zhruba řečeno právě ono bezprostřední a výlučné uspokojování* pocitů: [...] *ztotožňujeme se se vším možným a mozek (dočasně) zaměňuje všední život za románové vidiny...“* (Pennac, 2004, s. 110). Z Pennacových názorů vyplývá snaha ponechat dítěti knihy opravdu jeho vlastního výběru, neshazovat je, i když jde o špatnou literaturu. Podobně to vidí spisovatelka a knihovnice Olga Černá. V kontaktu s návštěvníky knihovny se jejich výběr snaží doplnit o cennější tituly, nebo se se situací smiřuje ve smyslu: každému se líbí něco jiného. Podstatnou se jí zdá být snaha, aby v knihovnách nebyly jen kýčové tituly, u nichž vidí potenciál být stupínkem k zajímavější četbě (Černá, 2014).

K témuž se vyjadřuje Tomáš Kulka. V drobné kapitolce uvozené otázkou *Může být kýč k něčemu dobrý?* uvažuje nad jeho pozitivní stránkou. Podle Kulky nás může kýč dovést k umění. Jeho obliba prý u dětí souzní s jejich vkusem (je otázkou, zda tuto kategorii v případě dětské recepce vnímat jako dovršenou), s jejich přirozeným vývojem. Za rozhodující považuje autor etapu dospívání, kde se potenciálně děje obrat k umění. Přetrvávající oblibu kýče v dospělosti pak autor označuje jako *„estetickou infantilnost“* (Kulka, 2000, s. 218), jako ustrnutí v raném stádiu citového vývoje. Uvedené postřehy pozitivního vlivu kýče na dítě autor dokládá poukazem k vlastní rané zkušenosti. Je ovšem třeba zdůraznit, že dnešní situace kýčových ataků je zcela jiná, proudí intenzivněji a zvláště z mnoha nových kanálů, které vytvářejí silnější propojení mimoumělecké a umělecké sféry v dětské recepci kýče. (Kubeczková, 2016) Sám Kulka se ostatně v případě vlivu kýče nevyslovuje zcela jednoznačně: *„Je jistě pravda, že konzumní, masově vyráběný kýč směrem k umění nepozdvihuje. Všimněme si však, že umělecká díla, která nás v období dospívání nejsilněji oslovují, jsou právě ta, která s kýčem sdílejí mnohé společné rysy“* (Kulka, 2000, s. 214). Nepřímo zde můžeme vyčíst diferenci kýče na jedné straně a braku, triviality na straně druhé. Právě brakové čtivo tedy autor reflektuje jako případný odrazový můstek k umělecké literatuře. Podstatná je ovšem pozornost k období dospívání. Aktuální stav nás musí vést také k tomu, abychom se intenzivněji věnovali vztahu kýče a dětí předčtenářského a mladšího školního věku.

Obraťme ještě pozornost zpátky k Pennacovi. Svými právy čtenáře vlastně formuluje jakýsi komplex svobod čtenáře. Svoboda jedince v přeskakování, nedočítání, čtení čehokoliv a podobně tkví v individuální volbě a rozhodnutí jedince. Inspirováni touto ideou si dovolíme

formulovat právo na to, vědět, co je kýč zač, co dělá a proč to dělá, abychom se pak svobodně rozhodli, zda si přejeme, či nepřejeme mít s ním co do činění. Právo být připraven na útok kýče, nekvality, na jejich vliv a právo na vlastní rozhodnutí o míře vlivu, který jim dopřejeme. Svobodu ve smyslu být, či nebýt čtenářem má Pennac na mysli, i když se vyjadřuje o vzdělávání: *„Povinnost vzdělávat spočívá v podstatě v tom, že děti naučíme číst, zasvětíme je do literatury a dáme jim prostředky, aby mohly svobodně posoudit, zda pociťují ‚potřebu knih'. Lze totiž docela dobře připustit, že někdo čtení odmítá, ale rozhodně by se nemělo dopustit, aby byl, nebo se domníval, že je – odmítán četbou"* (Pennac, 2004, s. 103). Je jistě na schopnostech učitele, aby prokázal výhody toho být uživatelem knih, je však nutné přijmout i myšlenku a právo nemít potřebu čtenářství. V souvislosti s naší problematikou tedy Pennacovo Právo číst cokoliv znamená právo být uživatelem kýče. Z naší perspektivy je přitom pro nás podstatná ona podmínka jeho identifikace, kterou teprve následuje jeho vědomá recepce.

Čtenářské perspektivy jako aktivní iniciativy vnímatele se dotýká i hledisko Jiřího Trávníčka a jeho opakovaných výzkumů (např. Trávníček, 2008, 2020). Z nich těží mimo jiné i podněty a doporučení pro rodinu, školu, knihovnu a vůbec veřejnost, jež by mohla vést k pozitivním změnám. Motivujícím může být už jen Trávníčkův názor na výhodnost knihy a čtení jako dostupné kulturní aktivity, k níž vnímatel nepotřebuje zvláštní technické vybavení, aby se jí mohl věnovat. Pennacovu náhledu je blízké Trávníčkovo vyjádření, že by škola měla *„‚odmramorizovat' literaturu"* (Trávníček, 2020, s. 151). Potřebná je otevřenost a vstřícnost pedagogů k tomu, co skutečně žáci čtou, o co se zajímají. Potřebné je naslouchat jejich názoru a hledat vhodné kompromisy mezi estetickou (literární) výchovou a reálnými čtenářskými zájmy, které je dobré podporovat. I zde lze pozorovat tendenci vidět osobnost čtenáře, jednotlivce a budovat v něm individuální potřebu zažívat četbu, literaturu, umění. Pro všechny participanty (od rodiny přes školu po společnost vůbec) je podle autora podstatná změna: od nahlížení čtení optikou výchovy k tomu vnímat čtení a čtenářství *„jako věc životního stylu či kulturního návyku. Jako kulturní samozřejmost"* (Trávníček, 2020, s. 152). V podtextu těchto poznámek čteme potenciál jisté zkušenosti, prohlubované možná i ve smyslu našich úvah o připravenosti vůči strategiím jiného než estetického působení.

Co je kniha a z čeho se skládá?

Skloňujeme knihu, čtenářství, dětského čtenáře a jeho možné formování. Ve vztahu dítěte a knihy vzniká i prostor pro didaktický cíl, jenž by přispěl nejen k lepší připravenosti dítěte jako čtenáře, ale vůbec uživatele knih. Už jen představa knihy – jak by měla vypadat a jak vypadá, co by měla obsahovat a co ve skutečnosti obsahuje – může být pro děti mlhavá. A je pro ně vůbec myslitelné, že by mohla obsahovat chyby? Zde lze možná hledat počátky cesty ke zlepšení toho stavu, kdy je nezkušené dítě vydáno napospas nejrůznějším taktikám marketingu i nekvality. Zkoumat knihu má pro dítě nesporné výhody v její materiálovosti, formálnosti, věcnosti (oproti hůře „uchopitelnému" obsahu). Ve vztahu ke knize jako objektu mohou být její součásti identifikovány lépe. Není vůbec nutné pro začátek operovat s pojmem kýč, ale prostě objevovat nekvalitu jako takovou a takto ji i označovat: někdo si nedá s výrobou knihy dostatečnou práci, i to je dobré odhalit a raději se takovým knihám vyhýbat. Děti tedy mohou pracovat s knihami, které obsahují chyby (v paratextu, textu, obrazu a v jejich vztazích, v tisku a jiných formálních prvcích) a mohou je detekovat. Lze postupovat od jednodušší identifikace absentujících tradičních formálních prvků knihy (např. jméno autora na obálce, nebo neuvádění skutečných tvůrců známých látek), přes identifikaci překlepů, věcných chyb a posouvat se k náročnější a cílenější analýze jazykové stránky, výrazové stránky titulu a dalších paratextových verbálních projevů až po vztah ilustračního doprovodu k textu atd. Tak lze vytvářet cíleně představu určité knižní kultury a naopak diferencovat znaky, které budují představu knihy jako komerčního produktu.

Práce s knihou může být zaměřena na identifikaci nahodilosti v tvůrčích postupech. Např. dítě dokáže velmi dobře usvědčit autora z toho, že mu vlastně na jeho práci tolik nesejde, že o ní dostatečně nepřemýšlí a že v podstatě dítě podceňuje v jeho pozornosti. Dobrým příkladem je činnost podobná aktivizačním prvkům dětských časopisů. Děti v nich mají dva obdobné obrázky a hledají rozdíly. Totéž lze velmi pěkně identifikovat v některých knihách, kdy ilustrace sice drží představu dějové osnovy, mezi ilustracemi je zachován prvek dějové posloupnosti, ale vedlejší výtvarné motivy už právě v jednotě s předchozím obrázkem být nemusejí. Konkrétním námětem k využití jsou *Obrázkové pohádky* (2010) s ilustracemi Mirka Vostrého. Kromě nefunkčních opakovaných motivů přírodnin, detailů odění, podobnosti figur, obličejů a jejich mimiky jsou některé výtvarné prvky nepřesně dodrženy v po sobě těsně následujících obrázcích (ztrácejí a znovu objevují se mašle, šperky, zařízení obydlí, ztrácejí a stěhují se z levé na pravou stranu oděvu záplaty, péra, kytky za kloboukem apod.). Obdobně se nabízejí další tituly, bohužel i takové, kde bychom s nekvalitou nepočítali. Studio Trnka prezentuje velmi nahodilou práci s původními ilustracemi Jiřího Trnky, které přikládá i v různých kolážových úpravách k textům, k nimž nenáleží. Vznikají různá nesmyslná, chybná řešení, která působí dojmem, že je dítě ve své pozornosti značně podceňováno. (Srovnej např. *Nejkrásnější pohádky*, 2019, Kláry Trnkové.) Na podobný nesoulad mezi obrazem a textem narazíme v méně kvalitní dětské knize velmi často, je dítětem, a to i méně zdatným čtenářem, dobře objevitelný. Přispívá k němu ostatně sama ediční praxe, která tradiční vztah slova a obrazu komerčně modifikuje a častěji přizpůsobuje obrazu textovou rovinu, byť zároveň zachovává zdání, že obraz v knize funguje jako ilustrační doprovod.

Při bližším zkoumání kýčové ilustrace bychom vůbec došli k závěru, že obecně dost málo reaguje na podněty textu a roli ilustrace v knize si vykládá po svém. Její konzervativně pozitivní a současně emocionálně přebujelé řešení se neslučuje s náměty, které jsou pro dětskou knihu zajímavé zvláště z komerčního hlediska. Nabízí se tedy další možnost, jak dítě na nekvalitu obrazové složky v knize upozornit, nabízí se hledání nesouladu mezi náladou, emocemi obrazu a textu. Příklady takových řešení poskytuje častěji tvorba původně neintencionální, která v nekvalitní knize nabývá podoby zestručněných převodů, digestů. Stačí vidět obálku *Starých pověstí českých* (2009) v převyprávění Jany Eislerové. Rozesmátý Bivoj s kancem na zádech neevokuje dramatickou, život ohrožující scénu, která vyzdvihuje statečnost, odvahu postavit se sám nebezpečnému a silnému protivníkovi ve snaze ochránit slabší. Ilustrátor Antonín Šplíchal ukazuje hrdinu jen jako pohodového chlapíka, který si přívětivým úsměvem chce bez ohledu na svou roli v příběhu získat sympatie diváka. (Nemluvě o tom, že zasvěcenější divák v jeho vizualizaci zaznamená vliv známého francouzského komiksu a může lehce ztotožnit českého Bivoje s galským Obelixem, který se právě raduje z dalšího divočáka pro uspokojení svého apetitu.) Podobně komerčně vděčné jsou kýčové bajkové soubory. Původně italský titul *Ezopových bajek* (2015) budí obálkou zdání, že půjde o příběhy roztomilých zvířátek. I přes nevhodné úpravy si však text zachovává typický charakter bajky, její exemplárnost, která mnohdy spočívá v nepříjemném odhalení pravé podstaty věcí, vztahů, charakterů, chování. Infantilita a naivita figur, podpořená hyperbolicky vyjádřenou mimikou, doplněná typickými kýčovými rekvizitami podružných idylizujících motivků, se s povahou výpovědí rozhodně míjí, což dokáže bez obtíží odhalit i dětský vnímatel.

Práce s paratextem může být zaměřena na identifikaci specifické slovní zásoby získávající zájem vnímatele (výchozí může být vlastní pokus: když budeš chtít, aby si knihu koupili tvoji kamarádi, co napíšeš? Když budeš chtít, aby ti knihu koupili rodiče, co napíšeš?). Vlastní stylistické vyjádření přitom může být opřeno o konkrétní analýzu existujících paratextů, které lze ideálně mezi sebou porovnávat a hledat výrazové shody. Zvláště větší množství doporučujících anotací demonstruje dobře shodné příznaky a podobný slovník. Vyšším stupněm didaktického zaměření pak může být identifikace vztahu paratextu a textu,

resp. odhalení pravdivosti/nepravdivosti paratextového tvrzení o textu, stejně jako hledání významu užitých grafických a vizuálních prvků (typ písma, velikost, barva obálky, dekorativní prvky ad.).

Výchova uměním a k umění

Interdisciplinární tendence v současné kultuře reflektuje i dětská kniha a její vztažnost k dalším tvůrčím výsledkům a projevům v kulturním prostoru. Proto je výhodné také problematiku kvality, umělecké hodnoty a kýče identifikovat v širším záběru umělecké sféry jako takové. Nezůstávat v zajetí literatury a ilustrace. Inspirativní v tomto smyslu může být koncept praktické estetiky, s nímž přichází nitranská badatelka Marta Žilková. Jejím záměrem je poukázat na možné směry v estetickém formování žáků a studentů pubescentního věku. Tedy počítá již s určitou vyspělostí a současně reaguje na podmínky dané jejich kontaktem s populární kulturou a médii. Praktická estetika se formuje interdisciplinárně a poukazuje na kontakt s estetičnem v umění i mimo ně. Jako *„živá cesta k umění“* (Režná, Zeleňáková, 2012) je postavena na zkušenosti současného mladého vnímatele a jeho každodenního kontaktu s kulturními jevy, které na sebe nechává působit a které se stávají i součástí jeho sdílení, zvláště s vrstevníky. Důležitý je bezprostřední kontakt s uměním, živý kontakt založený na zážitkovosti, hravosti, tvořivosti. Žilková zpracovává vícedílnou didaktickou příručku, podle níž může pedagog praktickou estetiku ve výuce uplatnit. U ní je zřejmá snaha obsáhnout mnohotvárnost tvůrčích, uměleckých i neuměleckých pojetí, z nichž lze čerpat estetický zážitek jako příležitost (*„nevyhnutnú súčasť“*; Žilková a kol., 2009, s. 17) prohloubení své životní, lidské, citové i rozumové zkušenosti světa.

V příručce Marty Žilkové a kolektivu najdeme i kapitolu věnovanou cílené práci s kýčem. Její návrh didaktického zájmu o toto téma však opravdu počítá se zkušenějším vnímatelem. Zaměřuje se na oblast výtvarného kýče, kde lze jeho znaky lépe pozorovat než jinde. Důležitá je explicitně vyjádřená poznámka ke kategorii vkusu, jenž už se u těchto žáků reflektuje jako vytvořený, existující. Učitel může dosáhnout dobrých výsledků v této oblasti jen za předpokladu, že vkus žáků zná.

U nás se úvahy o kýči v prostředí školy spojují s mediální výchovou, tedy kýč se spojuje s představou působení médií i s představou jeho vlastní realizace na poli různých umění. Nabízejí se aktivity vedoucí jednak k definování toho, co je kýč, jednak ke komparaci různých sfér jeho působení. Podstatné je opět zaměření na věkovou kategorii studentů středních škol (srov. Rutová, 2008). Pro naše potřeby nejsou tedy konkrétní náměty upotřebitelné.

V českém prostředí se úvahami nad výchovou uměním a k umění zamýšlel Vladimír Spousta (1996). Spíše než prakticky shrnuje a pojmenovává teoreticky výhody setkávání s uměním a jeho vliv na rozvoj osobnosti dítěte. Zejména prospěšnost v oblasti citového, rozumového zrání, ale i v praktických tvůrčích projevech založených na vnímání krásy a zpětně budování krásy, stejně jako na utvářeném vkusu a jeho uplatnění v běžném životě. Problematicky se zde nahlíží sama definice krásy a vkusu, který není jen kategorií individuální, ale též dobově a společensky podmíněnou. S tím souvisí vedení dětí ke schopnosti reflektovat je (v případě krásy), nebo si je osvojit (v případě vkusu). Hodnotící aspekty tohoto procesu přitom vycházejí z individuální aktivity vnímatele a z individuálního estetického zážitku. Ačkoli autor klade větší důraz na estetickou výchovu spjatou s uměním (zde vnímá estetično jako dominantní a koncentrované), nevylučuje z procesu formování dítěte ani mimouměleckou sféru. Estetickou výchovu pak autor vidí jako výchovu estetického osvojování skutečnosti jak v umění, tak mimo ně. Zajímavě též poukazuje na potenciální etický vliv: realizovat princip krásy v chování a jednání v soukromí a společnosti. Poslední poznámku ponecháme v našich úvahách trochu stranou. Co však má společné s předchozími je vliv estetické výchovy

(resp. umění a vůbec estetična jako svého prostředku) na osobnost dítěte nejen ve smyslu jeho vlastních estetických projevů, ale vůbec ve smyslu významu těchto projevů v komplexu lidského počínání, aktivit, interakcí. Toto vše si je však schopno dítě uvědomit jedině v případě koncentrování pozornosti k osobní zkušenosti.

Rovněž Tomáš Kulka dává v eseji *Umění a kýč* (2000) prostor úvahám cílené estetické výchovy. Jeho pozornost je soustředěna k oblasti výtvarného umění a výtvarného projevu dítěte. Poukazuje na skutečnost, že v určité fázi vývoje dětská kresba sklouzává do stereotypu a šablony a podobá se kýči. Východiskem z této etapy spoutané tvořivosti je pro autora estetická, resp. výtvarná výchova. Důraz by měla klást na komparaci výtvarných děl, hledání podobností a odlišností, čímž by si dítě osvojovalo nejlépe představu, *„že neexistuje jedno nebo omezený počet ‚správných zobrazení'"* a postupně by získávalo cit *„pro vnímání stylu, stylistických vlastností a jejich plurality"* (Kulka, 2000, s. 221). Nahlížet jevy v nových souvislostech a vztazích tak, jak nám to umožňuje umění, je podle Kulky nejlepší způsob k tomu, aby člověk nepodlehl kýči. Autor nastínil cestu k poznávání umění a kýče prostřednictvím výtvarné tvorby, u níž se nejlépe konfrontuje vysoké umění s vlastním tvůrčím přístupem. Dítě osvojuje svět kolem sebe a svůj přístup k němu kresbou jistě častěji než literární výpovědí. I v literární výchově (šířeji pojaté jako formování literaturou a k literatuře, resp. knize, ke čtení) však můžeme opozici umění a kýče dobře demonstrovat na podobných tématech, diametrálně odlišně prezentovaných a jazykově přesvědčivě, či povrchně ztvárněných. Dialog nad texty (namísto písemného projevu) může představovat formulování vlastních názorů, postojů, představ a snů, které byly vyvolány. Jeho podoba je dána nejen srovnávací úvahou nad odlišně pojatými díly, ale ve stejné míře též předpokládanou odlišností, neshodou názorů, která je příhodná, neboť zdůrazňuje individuální hledisko. V případě dětských knih jej může do značné míry ovlivňovat výtvarná složka knihy. Ilustrace mají podle teoretiků potenciál být pozvánkou do světa výtvarného umění, a proto lze Kulkovy závěry vlastně velmi vhodně propojit při dialogu nad dětskou knihou jako celkem. (Kubeczková, 2016)

V rámci svého působení na dítě by tedy estetická výchova měla klást větší důraz na individuální estetický zážitek, jeho formulování a sdílení s druhými. Sdílením přitom míníme sdělování, protože rozhodně by nemělo jít o směřování ke konsenzu. Srovnávání prožitku různých subjektů má hodnotu poznávání druhého a samozřejmě poznávání sebe sama. Posiluje sebevědomí a dává obrysy sebeidentitě vnímatele. Vhodnou realizaci lze hledat ve volbě témat, resp. v jejich interpretaci uměním a kýčem, k nimž se přidává postoj recipienta. Z takového soustředění k tematickému výkladu by mohla vyplynout i dítěti srozumitelná mnohotvárnost, nejednoznačnost, problematičnost, otevřenost umělecké perspektivy a jednoznačnost, nekomplikovanost, či přímo omezenost perspektivy brakové a kýčové. To, co z osobitého kontaktu s interpretační výzvou tématu (v případě umění), ultimátem (v případě kýče) dítě těží, pak znamená podle individua různě intenzivní estetický zážitek, nebo naopak konformní a k jednoznačnému emocionálnímu souhlasu směřující efekt.

Estetická funkce realizovaná tvorbou pro děti zohledňuje jejich stupeň zkušenosti i potenciální zaujetí samotným jevem, který může být z hlediska jejich životní situace zajímavý. Téma samoty v tvorbě pro malé děti nenapovídá předem možné autorské uchopení, stejně tak u něj těžko můžeme počítat s jednoznačným a jednotným postojem dítěte. Pokud už by se jej chopil kýč, resp. na něj přímo poukázal, pak jej nejspíše bude vykládat jako stav nepříjemný, stav opuštěného dítěte, stav, který se pokusí příběh rychle překonat a umožnit hrdinovi i čtenáři útěchu nějakého společenství (např. v anonymním titulu *Pohádky pod polštářek*, rok neuveden). Umělecká tvorba se neobává užít pro dítě neobvyklé řešení, které směřuje k údivu, překvapení, zážitku, potvrzujícímu estetickou funkci tématu.

Americký autor Arnold Lobel uspěl u dětí s příběhy žabáka Kvaka a ropušáka Žbluňka. V příběhu s názvem *Samota* zhodnocuje esteticky stav, kdy je člověk bez druhých. Je ponechán

druhými o samotě, nebo sám samotu vyhledává. I malé dítě se představou samoty zabývá, je pro něj na jedné straně něčím nepříjemným (sám bez rodičů, sám ve tmě), na straně druhé něčím lákavým (jaké to je být sám). Lobel v příběhu odpoutává dětského vnímatele od těchto známých představ a nahlíží samotu v jistém paradoxu jako stav, kdy jsem s druhými intenzivněji, kdy pociťuji intenzivně sebe sama a svůj vztah k druhým. Žbluňk nechápe, že jeho přítel Kvak chce být sám, vysvětluje si to jako náhlou změnu v jejich vztahu. Nachází Kvaka a ten mu osvětluje svůj zážitek ze samoty: *„Když jsem se ráno probudil, měl jsem radost, že svítí slunce, měl jsem radost, že jsem žabák. A měl jsem radost, že jsi můj kamarád. Chtěl jsem být sám. Chtěl jsem přemýšlet o tom, jak je to všechno pěkné“* (Lobel, 2005, s. 65). Krátké, výstižné vyjádření přitom stačilo obsáhnout horizont osobní integrity, životního prostoru, sociální integrity. Převážilo v něm uspokojení, vědomí jistot, jež se umocnily právě ve stavu samoty.

Vyhledávání takovýchto nečekaných možností, jak určité jevy pojmout, může dítěti ukázat na význam umění. Reakce dítěte přitom nemusejí být jen souhlasné. V dialogu s ním by mělo vyplynout jeho stanovisko, zdůvodnění, proč takovou perspektivu nepřijímá. Tím totiž potvrzuje onu jinou, další možnost vidění, onu pluralitu možností, jak se na věci, na svět dívat.

Význam estetického kontaktu mimo umění

Dětství jako životní etapa je zvláště v současnosti doménou kýče. Cesta, jak dítěti pomoci utkat se s ním, může vést nejen prostorem tvorby a umění, ale estetická výchova by vedle toho mohla vědomě rozšířit svůj záběr i na oblast mimouměleckého estetična, tedy na *„estetický rozmer vecí zdanlivo samozrejmých, bežných, obyčajných“* (Žilková a kol., 2009, s. 15). Budovat důmyslněji estetický postoj ke světu. Jestliže tedy kýč zasahuje celou oblast dětství, pak i výchovu k vědomí toho, co je kvalitní, krásné a co je pro ně dobré, opřeme také o tento komplex: umění, literatura, kniha spolu s estetickým vztahem k životnímu prostoru, domovu, přírodě. Má tedy smysl budovat výchovu k vnímání mimouměleckého estetična a byť se o to pokouší např. výtvarná výchova, mělo by zde jít o vlastní, samoúčelné zaujetí bez nutnosti působivost tohoto estetična převádět na vlastní tvůrčí aktivitu.

Má smysl uvědomit dítě o možném estetickém poměru k přírodě, krajině, obecně k životnímu prostředí, ale i k sféře užitého umění a že zde vůbec může pro člověka vznikat přínos pro jeho vlastní rozvoj a osobitý vztah k životu. Vnímat citlivě kupříkladu životní prostor znamená i ohled k němu, péči a záměrnost v jeho utváření, ovlivňování. Přitom nemusí jít jen o přírodu, ale vůbec o vztah k věcem kolem nás a místům, kde se pohybujeme, která pokládáme za svůj domov. Estetika považuje vztahy mezi mimouměleckou a uměleckou sférou pro člověka za přínosné. Přitom však estetické vnímání a hodnocení přírody vychází primárně z estetické zkušenosti s uměním, nikoli v kontextu dosavadní estetické zkušenosti s přírodou. Tato myšlenka vztažná pochopitelně k situaci zralého vnímatele může mít tedy cílené uplatnění u vnímatele s minimem nebo s žádnými zkušenostmi s uměním. Pokud totiž *„udržíme napětí mezi přírodou a kulturou, neupadneme do dogmatického preferování jednoho z pólů, pak může estetická zkušenost s přírodou pomoci k hlubšímu vhledu do uměleckého díla a naopak“* (Stibral, Dadejík, Zuzka, 2009, s. 25). Do dané problematiky však může promlouvat i aspekt mediálního věku a masové kultury. Estetický poměr k přírodě, k mimouměleckým výtvorům člověka a umění dnes od sebe nelze oddělit, ale současně je tento vztah ovlivňován prostředky masové komunikace: *„Určité elementární umělecké přístupy jsou prostředky masové komunikace tak rozšířeny, že člověk naší doby již nedokáže vidět přírodu, zvířata, lidi a věci ‚o sobě‘; vnímá je vždy na pozadí určité představy, kterou si o nich vytvořil na základě televize, rozhlasu, filmu, obrázkových týdeníků. Oblast hodnocení mimouměleckého estetična se prolíná, vzájemně podmiňuje a tvoří novou jednotu“* (Chvatík, 2001, s. 14). I to je skutečnost, která se velmi podobá konvenčnímu postoji brakové a kýčové tvorby ke světu a kterou je třeba

zohlednit. Výzvou pro vedení dítěte je tedy 1. vůbec pro něj estetický vztah k mimoumělecké sféře objevit, 2. jej odhalovat a objevovat v kontaktu s uměním, protože intenzita estetického zážitku s jedním má vliv na estetický zážitek z druhého, 3. dát prostor spontaneitě, imaginativnosti a tvůrčímu potenciálu dítěte jako jedince, který snad ještě oproti dospělému nemusí být pod stejně intenzivním vlivem masové kultury a jejích stereotypů. V tom je jistá naděje pro rozvoj dětské osobnosti k jedinečné perspektivě.

Příležitost pro konfrontaci estetična uměleckého s neuměleckým nám může poskytnout poezie. Pro svůj krátký rozsah a přehlednost může u ní vnímatel dobře postihnout zaujetí určitým jevem, s nímž je dítě obeznámeno a spojuje jej kupříkladu s praktickými funkcemi. Mimoumělecká podstata jevu a jeho umělecké ztvárnění poslouží v určitém vztahu k napětí, kdy umění je východiskem a příkladem možného vidění jevu a jev samotný ve své obvyklosti, běžnosti nabývá díky této interakci na zvláštnosti a jedinečnosti v perspektivě vnímatele. Zastavme se např. u známé Halasovy básně *Před usnutím I*. Když Halasův dětský mluvčí použije pro označení žížaly, kterou kos tahá ze země, metaforu tkaničky rozvázané u boty, pak tím může být dítě překvapeno. Souvislost každodenního lidského úkonu s přírodní scenérií je neočekávaná, proto může být silně fixována a reevokována při další zkušenosti s přírodou a jistě zesiluje její vnímání u dítěte.

Jinou možností je současně konfrontovat běžný jev s rozmanitými uměleckými reprezentacemi. Na poli dětské literatury se můžeme zaměřit na různé žánry a literární formy, které se inspirují týmž jevem. Kupříkladu strom jako zcela samozřejmý, každodenní, až přehlížený přírodní prvek, dotvářející životní prostor člověka. Už ve slovesných látkách shledáváme motivy propojení člověka a stromu, které může mít magický charakter, ale ve své působivosti odráží i estetický postoj ke stromu. Strom jako něco, co muselo zaměstnávat lidskou fantazii, na základě habitu blízkého lidské postavě a vůbec jako živého organizmu, který na sobě nese zřetelné stopy času. V naší tradici (zaznamenané písemně a upravené i pro dětské publikum) shledáváme zvláštní obrazy proměňující se dívky, ženy ve strom, např. v Erbenově *Jabloňové panně*, nebo v pohádce *Viktorka* Boženy Němcové. Podobně i autorská poezie poukazuje na krásu stromu blízkou lidskému tělu a jeho znakům. Zvláště tvorba pro malé děti toto vyjadřuje personifikací stromu, jeho schopností mluvit, která je následně propojena se schopností svěřit dítěti tajemství přírody, času, života, neboť je svou závislostí na přírodním koloběhu, které si je schopno všimnout i dítě, k tomu jaksi předurčen (např. *Princezna z třešňového království*, 1975, Markéty Zinnerové). Svou velikostí v poměru k dítěti tuto svou „autoritu“ umocňuje. Podobně sepětí života člověka a stromu krásně vyjadřuje tvorba s filozofickými přesahy pro trochu starší čtenáře (např. Silversteinova práce *O stromu, který dával*, 2007) a možná překvapivě totéž dokáží esteticky zdůraznit uměleckonaučné práce (např. *Stromovka*, 2010, Jiřího Dvořáka a Terezy Horváthové, *Tajemství starého dubu*, 2007, Marie Hruškové). Pro každý věk bychom tedy mohli nalézt zajímavá umělecká řešení, dokonce několikero, která jako celek poukazují na pluralitu pohledů, na nevyčerpatelnost pohledů, které potenciálně zmnožují dětskou zkušenost se světem a především jej vedou k jeho jedinečnému estetickému nahlížení.

Vyšším stupněm může být zaměření na kýčovou tvorbu a její zachycení jevu. Tady ovšem může nastat potíž s tím, že každodenní jevy, banální věci nedostávají v kýčové tvorbě patřičný prostor, protože u nich ne vždy může kýč počítat s efektivní emocionální odezvou. Přírodu kýč zachycuje spíše jako stylizovanou, přeestetizovanou jednotu, v níž opět selektivně soustřeďuje pozornost jen na ty prvky, které již umění etablovalo jako nesporně krásné. V tomto smyslu je i pohled na ně tradiční a v účinku jistý, tedy neobjevný. Tato neobjevnost se přitom potvrzuje dalšími, nikoliv novými řešeními. Nekvalitní tvorba tedy nemůže nahlížet mimoumělecku estetičnost ve smyslu rozličných perspektiv, pobízela by tak totiž vnímatele k aktivitě vlastního pohledu, a tak by se zbavila možnosti vlivu na něj jako na součást publika.

Možné strategie v práci s nekvalitou a kýčem

Předchozí úvahy směřovaly k naší problematice trochu oklikou, resp. ze strany umění, mimoumělecké sféry, estetického zážitku, který může oboje přinášet. Aktivity tohoto typu přesvědčují o smyslu, který kontakt s uměním i sférou mimo ně má, aktivizujeme-li vlastní estetický postoj, případně v kontaktu s dalšími možnými přístupy. Vraťme se však na začátek a obraťme ještě jednou pozornost k samotnému kýči a nekvalitě. Ať už se v didaktické práci zaměřené na nekvalitu soustředíme na formální stránku knihy, nebo na náročnější identifikaci příznaků ve struktuře literárního textu, nebo knižní ilustrace, stojí za úvahu řídit se dvěma zásadami: zásadou distance a zásadou zkušeného čtenáře.

Zásada distance vychází z toho, že kýč k obrazu dnešního dětství patří, že je jeho přirozenou a přirozeně respektovanou součástí, proto je potřeba neodradit děti od zkoumání knihy tím, že budeme poukazovat na nekvalitu, na kýč v nějakém vztahu k nim samotným jako jeho adresátům a zejména aktivním příjemcům, resp. nebudeme zdůrazňovat hodnotící aspekt v dané práci s knihou. Vyjdeme-li z didaktického zaujetí knihou, je odstup ideálním východiskem ji vnímat jako jakýkoliv jiný objekt zkoumání. Distance docílíme nejlépe pozorností k takovým knižním titulům, které už nejsou dítěti z hlediska jeho čtenářského zájmu vlastní. Ideálně se k tomu hodí tvorba určená předčtenářům. Zde se ostatně nekvalita demonstruje nejlépe a v případě školního dítěte jde již o knihy, kterých samo neužívá. Dítě nesmí nabýt dojmu, že se jej úvahy o nekvalitě týkají nějak osobně, že je v podstatě kritizován za to, že si vybírá takové knihy, nebo se mu líbí. Podmínkou by tedy mělo být zkoumání titulů (nejlépe novějších), které nepatří do minulosti konkrétního čtenáře a nemá k nim sentimentální vztah. Zjišťování, co je kvalitní a nekvalitní kniha, by mělo předcházet vůbec zjišťování toho, co knihu tvoří, co by mělo být její součástí a v jaké podobě. Danou zásadu je ovšem třeba uplatňovat také v dalších postupech, např. při identifikování nekvality v literární výpovědi je dobré se vyhnout ukázkám reálné čtenářské zkušenosti dětí.

Zásada zkušeného čtenáře souvisí s předchozí. Jde o to dodat dítěti pocit, že je zkušeným čtenářem, který se orientuje v tom, co kniha nabízí, z jakých částí je vytvořena a na základě jeho vlastních čtenářských zkušeností, které jsou propojeny s literární výchovou a s jeho věkem, se přirozeně posouvá do role někoho, kdo může radit mladším čtenářům, posluchačům (třeba sourozencům), co číst, jak vnímat, zkrátka okamžitě své poznatky o kvalitě knih aplikovat vhodným výběrem knih ke čtení mladších dětí. Tato zásada tedy dodává předchozí vhodný motivační aspekt. Opět se tak ideálně může dít posuzováním knižní tvorby pro předčtenáře.

Teprve na základě uplatňování těchto zásad je možno směřovat pozornost žáků k existenci nekvalitních titulů i pro jejich věkovou kategorii, hledat indicie nekvality, hledat indicie správného výběru pro vlastní četbu; stále je potřeba zachovávat odstup od knihy jako objektu zkoumání, ideální je skupinová práce, společné promýšlení, diskuse. Podstatné je vést děti k aktivnímu ohledávání, namísto pasivní akceptace určitých soudů. Je určitě lepší vypravit se i cestou dezinterpretace, dětská nezkušenost může být kompenzována podněty jeho sklonu k imaginativnosti. Dobře to reflektuje názor francouzské spisovatelky Jacqueline Heldové: *„K tomu, aby se dítě vyrovnaně vyvíjelo, potřebuje také snít a uplatňovat svou obrazotvornost. Jde jen o to, sytit je obrazotvorností zdravou, nefalšovanou, skutečně hodnotnou. Vždyť právě tehdy, když u člověka nebyla náležitě vypěstována, může se lehce zvrhnout a obrátit se k ubohým, trapným a ohlupujícím náhražkám: Z dítěte, které ve svém okolí nepoznalo, jaké cesty jeho představivosti nabízejí pohádky, básničky, výtvarná a hudební výchova a umění vůbec, může vyrůst dospělý, který svou touhu po snění bude ukájet čtením horoskopů, sázením Sportky nebo loterií. Tady je vidět, jak důležité je to, co bychom byli v pokušení nazvat výchovou ke zdravé drzosti – tím myslíme vlastnost, která si všechno chce osobně prověřit a přezkoumat,*

nic si nedá ‚nabulíkovat', nedá se nachytat na pozlátko velkých slov, ani když tato slova říká věda" (Heldová, 1985, s. 145).

Závěr

Filozof Petr Rezek tvrdí, že *„pro informovaného kýč neexistuje"* (podle Paulíček, 2012). Možná bychom jej zpřesnili ve smyslu: existuje, ale ví, co s ním. Bez setkávání s kýčem cesta k informovanosti tedy nevede. Naše didaktické úsilí by mělo směřovat ke schopnosti zpochybňovat, prověřovat, neuchylovat se předčasně ke konformnímu souhlasu, ale podrobovat jej kritické analýze. Dostáváme se za hranice úvah o dítěti a kýči. Rozvíjení kritického myšlení u mladé generace se může pozitivně odrazit nejen v kontaktu s uměním, ale obecně v přístupu k životu, ke světu. Může se stát životním modem namísto pasivního být aktivním, namísto manipulovaného být kritickým a schopným vlastních vědomých rozhodnutí. To vše ve světě vzrůstajících mediálních a jiných vlivů, které možná leckdy příjemně, zato zcela jistě zbavují jedince jeho svobod.

Vztah dětské knihy a jejího adresáta v soudobé společnosti nejvíce rezonuje v souvislosti s problematikou čtenářství, čtenářské gramotnosti, porozumění textu, ve významu udržení zájmu o čtení a knihu. Jsme toho názoru, že stejnou měrou by se pozornost měla zaměřit i na samotnou kvalitu toho, co dnes dětská kniha představuje, nebo co se za ni v daném formátu vydává. Poukázali jsme na možné cesty a nastínili konkrétní didaktické podněty pro praxi. To vše je však realizovatelné jen za určitých podmínek. Nejdůležitější z nich je vztah dospělých, kteří dítě vedou, k nekvalitě a kýči. Je potřeba být jako vychovatel a zprostředkovatel knih přesvědčen o potřebnosti tohoto druhu formování. Podstatná je vůbec schopnost připustit existenci špatných knih a jejich možného vlivu na dítě. K ní se následně váže ochota a schopnost vlastní erudice a na jejich základě schopnost nekvalitu identifikovat. Danou síť předpokladů komplikuje skutečnost malé kritické odezvy nekvality, stejně jako soudobý trend laické internetové a vůbec mediální pseudokritické reflexe (srov. Dziak, 2019), která zastiňuje poučenou kritiku jak dostupností, tak rozsahem působení právě na publikum, jenž je nejčastějším mediátorem knih dětem.

Smyslem erudice, kritiky, respektive formování v této stále nedostatečně sledované problematice není zabraňovat setkávání s nekvalitou a kýčem. Vzhledem k rozsahu jejich působení to není ani možné, ani účelné. Je potřeba se vydat cestou důkladného zkoumání a zvažování možných vlivů. Proces vzdělávání by měl obsáhnout kýč jako fenomén soudobého světa i jako možný nástroj (médium) jeho vnímání. S takovou interpretací pak souvisí představa člověka a jeho hodnot, životních postojů a přístupu k modu vivendi vůbec. Vyplývá z ní společenská závaznost vůči nejmladší generaci, která si musí umět s tímto fenoménem poradit. Problém kýče přesahuje rámec interakce s uměním směrem k mimouměleckému estetičnu. Povaha kýčové knižní produkce tomu ostatně nasvědčuje. Na základě zkoumání kýče ve všech jeho pro dítě podstatných projevech bude potřeba hledat didaktické nástroje, které by napomáhaly formování takového vnímatele a proživatele, kultivovaného uživatele tvorby (ale i světa), který si osvojil způsoby kýčové manipulace do té míry, že je schopen vlastního rozhodnutí a volby. Měl by být schopen volby mezi uměním a kýčem s vědomím vlivů a účinků, které kontakt s oběma entitami přináší.

Prameny:

AUTOR NEUVEDEN. *Ezopovy bajky.* Čestlice: REBO, 2015.

AUTOR NEUVEDEN. *Pohádky pod polštářek.* Praha: O-PRESS, rok neuveden.

EISLEROVÁ, J. *Staré pověsti české.* Praha: Fragment, 2009.

ERBEN, K. J. *Pohádky.* Praha: Československý spisovatel, 1983.

HALAS, F. *Dětem*. 3. vyd. Praha: SNDK, 1961.

HORVÁTHOVÁ, T. – DVOŘÁK, J. *Stromovka aneb abeceda vzácných či všelijak nádherných stromů.* Praha: Baobab, 2010.

HRUŠKOVÁ, M. *Tajemství starého dubu.* Praha: Mladá fronta, 2007.

LOBEL, A. *Kvak a Žbluňk se bojí rádi.* Praha: Albatros, 2005.

NĚMCOVÁ, B. *Národní báchorky a pověsti II.* Praha: Československý spisovatel, 1950.

SILVERSTEIN, S. *O stromu, který dával.* Ostrava: Librex, 1999.

TRNKOVÁ, K. *Nejkrásnější pohádky*. Praha: Studio Trnka, 2020.

VOSTRÝ, M. *Obrázkové pohádky.* Benešov: Blug, rok neuveden.

ZINNEROVÁ, M. *Princezna z třešňového království.* Praha: Albatros, 1975.

Literatura:

ČERNÁ, O. *Čtení není žádná nuda.* Praha: Portál, 2014.

DZIAK, D. Z priemerných rozprávok knižné hity alebo Súčasná pseudokritika detskej literatúry. *Bibiana: revue o umení pre deti a mládež*, 2019, roč. 26, č. 1, s. 34–36. Dostupné z URL:<https://www.bibiana.sk/sites/default/files/sites/default/files/digital_archive/rocnikxxvi_1_2019_web.pdf> [cit. 2022-10-30].

HELDOVÁ, J. *V říši obrazotvornosti (děti a fantastická literatura).* Praha: Albatros, 1985.

CHVATÍK, K. *Strukturální estetika*. Brno: Host, 2001.

KUBECZKOVÁ, O. Dětská literatura a problém kýče. In *Dítě, dětství a literatura. Literární archiv 48.* Praha: Památník národního písemnictví, 2016, s. 210–242.

KUBECZKOVÁ, O. Problém étosu novější dětské knihy. In GAL DRZEWIECKA, I. – DZIAK, D. (eds.) *(Po)etika umeleckej tvorby pre deti a mládež.* Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2021, s. 38–47.

KULKA, T. *Umění a kýč*. Praha: Torst, 2000.

KULKA, T. *Umění a jeho hodnoty. Logika umělecké kritiky.* Praha: Argo, 2019.

PAULÍČEK, M. *Nikdo se neodváží říci, že je to nudné. Sociologie vysokého a nízkého umění.* Praha: Sociologické nakladatelství, 2012.

PENNAC, D. *Jako román.* Praha: Mladá fronta, 2004.

REŽNÁ, M. – ZELEŇÁKOVÁ, H. Inovatívny metodický rozmer praktickej estetiky. *Jazyk – literatura – komunikace*, 2012, roč. 1, č. 1. Dostupné z URL: <http://jlk.upol.cz/index.php/cislo-1-2012/category/1-studie> [cit. 2022-09-10].

RUTOVÁ, N. (ed.) *Média tvořivě. Metodická příručka mediální výchovy.* Kladno: Aisis, 2008.

SPOUSTA, V. *Krása, umění a výchova.* Brno: Masarykova univerzita, 1996.

STIBRAL, K. – DADEJÍK, O. – ZUZKA, V. *Česká estetika přírody ve středoevropském kontextu.* Praha: Dokořán, 2009.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize.* Brno: Host, 2008.

TRÁVNÍČEK, J. *Rodina, škola, knihovna. Náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018).* Brno–Praha: Host, 2020.

ŽILKOVÁ, M. a kol. *Praktická estetika 1.* Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2009.

KITSCH AND NON-QUALITY IN CHILDREN´S BOOKS. HOW TO EXPOSE THEM TO CHILDREN?

Summary:

The problem of the non-quality and kitsch in children´s art covers not only necessary research aims but also the formulation of didactics tools for practice. This paper researches the possible ways how to open the problematic questions about the quality and non-quality of children´s books for the youngest generation. The goal of these considerations means better understanding the artistic and aesthetic value (in the art and out of them), to identify the kitsch signs in a such way that child´s reader (perceiver) would be able to decide on his own about contact with some expression. The awareness concerns the medium of children´s books with non-quality signs such as the text or pictorial expression with kitsch signs. The paper has more intentions to demonstrate some didactic eventualities and to be inspiring researchers and teachers for the future however tries to formulate some concrete suggestions on how the demonstration of non-quality and kitsch especially in image, text, and paratext of children´s books is possible. The process how to get concrete impulses to practice is possible just with specific conditions. The relationship between adults and non-quality and kitsch is the most important, and the ability to be opened to the idea, that bad books exist and influence children and that there is a need to identify them. In other words, it is necessary for the role of the book´s educator or mediator to be confident that this kind of education makes sense.

Key words:

kitsch; non-quality; aesthetic education; children´s book; child´s reader

Kontakt:
Mgr. Olga Kubeczková, Ph.D.
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Kabinet literatury pro děti a mládež, jazykové a literární komunikace
E-mail: olga.kubeczkova@osu.cz

VYUŽITÍ NAUČNÝCH STEZEK K ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Růžena PÍSKOVÁ, Zuzana VALEČKOVÁ

Abstrakt:

Studie se zabývá rozvojem čtenářské gramotnosti u žáků 1. stupně základní školy (dále jen ZŠ) s využitím naučné stezky. Cílem výzkumného šetření bylo propojit metodiku tvorby naučných stezek se současnými didaktickými postupy uplatňovanými ve výuce českého jazyka a literatury na 1. stupni ZŠ k rozvoji čtenářské gramotnosti. Podnětem k výzkumu byla snaha využít organizační formu výuky propojující čtenářství s regionálními prvky zahrnujícími přírodní, sociokulturní a literární aspekty. Toto pojetí naučné stezky dosud nebylo v oborové didaktice českého jazyka a literatury systematicky řešeno. Výsledky výzkumu byly aplikovány při tvorbě naučné stezky se čtenářským zaměřením v mikroregionu Staňkovsko a následně ověřeny ve výuce na 1. stupni ZŠ. Výzkum je využitelný pro tvorbu naučných stezek se čtenářským zaměřením v dalších mikroregionech a zároveň nabízí praktický didaktický materiál pro učitele 1. stupně ZŠ.

Klíčová slova:

čtenářství; čtenářská gramotnost; čtení v oborech; český jazyk; naučná stezka

Úvod

Naučné stezky jsou často využívaným prostředkem k seznámení zájemců s konkrétní geografickou oblastí nebo mikroregionem. V krajině nacházíme stezky zaměřené na přírodní, historické či sociokulturní zajímavosti. Při jejich procházení spojují návštěvníci výhody pěší turistiky a pohybu v přírodě s duševním obohacením a poznáváním.

Toto spojení pohybu a poznávání činí z naučných stezek ideální náplň školních výletů, projektových dnů či turistických kurzů. Při pozorování chování žáků během absolvování běžných naučných stezek jsme však často svědky omezené působnosti obsahu stezky na žáky a neporozumění prezentovaným informacím. Stezky bývají tvořeny informačními tabulemi, na nichž se autoři stezky většinou snaží prezentovat co nejvíce informací na co nejmenším prostoru. Opomíjejí tak důležitou skutečnost: texty uváděné na naučných stezkách bývají pro čtenáře velmi náročné, dlouhé a často obtížně pochopitelné. Jejich autoři neberou v úvahu specifika konkrétních příjemců textu. Obsah nebývá uzpůsoben pro dětského čtenáře, nebere v úvahu jeho úroveň čtenářských dovedností. Je většinou zaměřen pouze faktograficky. Zároveň stezky tvořené informačními tabulemi v přírodě trpí v mnoha případech různou měrou mechanického poškození (a jsou tedy hůře čitelné, či dokonce nečitelné).

Tato zkušenost se stala podnětem k výzkumnému šetření na katedře českého jazyka a literatury fakulty Pedagogické Západočeské univerzity v Plzni, jehož cílem bylo propojit metodiku tvorby naučných stezek s didaktickými postupy a metodami uplatňovanými ve výuce českého jazyka a literatury na 1. stupni ZŠ k rozvoji čtenářské gramotnosti.

Premisa formulovaná na počátku výzkumu zněla takto: Na 1. stupni ZŠ učitelé českého jazyka a literatury (dále jen ČJL) vedou své žáky k rozvoji čtenářské gramotnosti za využití vhodných vyučovacích metod a postupů popsaných v oborové didaktice. Současně jakožto učitelé naukových předmětů (člověk a jeho svět, prvouka atd.) rozvíjejí znalosti žáků o přírodním a sociokulturním prostředí často s využitím existujících naučných stezek. Rovněž metodika tvorby naučné stezky je v odborné literatuře popsána. Propojením obou metodik

bychom mohli získat efektivní didaktický materiál, který by mohl pomocí metod a postupů uplatňovaných pro rozvoj čtenářských dovedností žáků rozvíjet jejich poznání o daném mikroregionu v autentickém prostředí za využití pohybu v přírodě. Výsledkem by mohlo být zlepšení úrovně jejich čtenářské gramotnosti, zlepšení znalostí a vědomostí o daném mikroregionu i pohybová aktivita v přírodě vedoucí k „učení prožitkem“.

Stav zkoumané problematiky

Na počátku výzkumného šetření jsme mapovali zdroje odborného poznání jednak k problematice tvorby naučných stezek, jednak k problematice čtení, čtenářství a rozvoje čtenářské gramotnosti. Hledali jsme styčné body, v nichž by bylo možné propojit metodiky a didaktické postupy obojího.

Funkce naučných stezek

Naučná stezka je v současnosti chápána jako *„vybraná a speciálně upravená turistická trasa v přírodovědecky a historicky zajímavém území. Na ní jsou v terénu vyznačeny zastávky s popisy přírodních, krajinných a kulturních zajímavostí a charakteristiky dané oblasti“* (Friedlová a kol., 1991, s. 3).

Dle L. Friedlové plní naučná stezka následující funkce:

1. Informační: stezka návštěvníkům nabízí informace o přírodě, o možnostech její ochrany, o zajímavostech v blízkém okolí, o změnách odehrávajících se na sledovaném místě či činnosti člověka v konkrétní oblasti.

2. Výchovně vzdělávací: vede návštěvníky k ochraně přírody a krajiny, všímá si propojenosti prvků živé a neživé přírody, nabízí nové poznatky a prohlubuje znalosti nabyté ve škole, upozorňuje na negativní i pozitivní vliv člověka na vzhled přírody.

3. Vybízející: povzbuzuje návštěvníky ke kladnému postoji k přírodě a k živým organismům.

4. Estetická: poukazuje na úchvatná místa v krajině, vybízí návštěvníka k vnímání krás přírody.

5. Motivační: zajímavými texty o přírodě, úkoly souvisejícími s pozorováním blízkého okolí a vhodnými hrami je u návštěvníků vzbuzován zájem o samotnou stezku a také o ochranu přírody.

6. Propagační: propaguje užitečnou činnost dobrovolníků a ochránců přírody, podporuje dobrý vztah člověka k přírodě.

7. Didaktická: nabízí možnost využití naučné stezky ve vzdělávání a demonstrace významných jevů přímo v terénu.

8. Komplexní: poskytuje informace a poznatky z více oblastí (např. archeologie, speleologie, meteorologie), nejenže návštěvníka obohacuje o nové poznatky, ale vybízí jej i k pohybové aktivitě (Friedlová a kol., 1991, s. 5–6).

Je důležité, aby informační tabule naučných stezek působily motivačně a vzbuzovaly u návštěvníka zájem o danou problematiku. Text by měl být přiměřeně krátký, věcný a rozčleněný tak, aby se v něm čtenář snadno zorientoval. Také by měl být bez pravopisných chyb a překlepů. Pozornost čtenáře upoutají především fotografie a obrázky, je vhodné je tedy v hojném počtu využívat. Vše by mělo být jednoduché a jasně pochopitelné (Čeřovský, Záveský, 1989, s. 165–166).

Z výše uvedeného je patrné, že naučné stezky neslouží primárně k rozvoji čtenářství, současně však výčet jejich funkcí vypovídá o vhodnosti využití těchto stezek pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Na každém stanovišti pracuje návštěvník s textem i obrazovým materiálem a bez jeho porozumění není schopen využívat naučnou stezku v plném rozsahu.

Konstatujeme, že autoři zabývající se metodikou tvorby naučných stezek si uvědomují význam fotografií a obrázků, považují je však spíše za prvek dekorativní povahy, jehož hlavní funkcí je upoutat pozornost čtenáře, než za funkční ilustraci s didaktickým využitím, která může přispět k hlubšímu porozumění textu, je-li vhodně zvolena a funkčně využita.

Čtení, čtenářství, čtení v oborech, čtenářská gramotnost

Čtení je definováno jako *„druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace. V pedagogickém aspektu má čtení prvořadou důležitost jakožto součást čtenářské gramotnosti, základního předpokladu vzdělávání“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 34).

Pojmy, které je třeba vymezit a rozlišit, je čtenářství a čtenářská gramotnost. Někteří autoři tyto dva pojmy uvádějí jako ekvivalentní (Janotová a kol., 2020, s. 95). Jiný přístup spočívá v předpokladu, že čtenářskou gramotnost lze rozvíjet právě skrze čtenářství (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012, s. 8).

Definováním pojmu čtenářská gramotnost a jeho ukotvením v pojmové struktuře gramotnost – čtenářská gramotnost – funkční gramotnost – školská gramotnost se podrobně zabývají R. Metelková Svobodová a M. Švrčková (2010). Čtenářství a četbu chápou *„nejen jako prostředek obohacující vnitřní život žáka jak esteticky, tak emocionálně, ale zejména jako komunikační proces aktivizující přijímání informací z textu“* (Metelková Svobodová, Švrčková, 2010, s. 79). V souladu s jejich závěry lze konstatovat významový posun v chápání pojmu gramotnost během 20. století. Zatímco dříve existovala dichotomie pojmů gramotnost – negramotnost ve významu „schopnost – neschopnost“ číst a psát, později dochází k rozšiřování a zpřesňování pojmu gramotnost připojováním přívlastků, které naznačují komplexnost celé problematiky. Je definována tzv. funkční gramotnost jako opak funkční negramotnosti, tedy neschopnosti porozumět významu textu či vyhledat informace, přestože čtenář je schopen technicky (mechanicky) text přečíst. Období 1. třídy je považováno za počáteční období rozvoje a utváření základních vědomostí, znalostí, dovedností, postojů a hodnot tvořících tzv. *„komplex gramotností jedince, které dítě potřebuje pro úspěšné začlenění do společnosti a ‚fungování‘ v ní. Jedná se tedy o utváření si základů dovednosti čtení a psaní a jejich funkční užití pro práci s informacemi a různé způsoby komunikace“* (ibid, s. 12).

Z výše uvedeného je patrné, že pojem čtenářská gramotnost zahrnuje nejen samotnou dovednost čtení a kladný postoj ke čtenářství, ale také funkční porozumění čtenému textu a dále znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty směřující nejen k pochopení, ale také k využití informací z textů, k jejich zpracování, sdílení, komunikaci o nich ve společnosti, tedy k celkové využitelnosti textů ve prospěch jednotlivce i společnosti. Z povahy tohoto pojmu tak plyne, že čtenářskou gramotnost nelze „mít či nemít“. Lze hovořit pouze o dosahování určité míry čtenářské gramotnosti, která je závislá na všech výše uvedených faktorech a jejíž kvalita se mění v čase v závislosti na příležitostech k jejímu rozvoji a na motivaci jednotlivce celoživotně ji rozvíjet.

Na rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti cílí mnohé projekty, jako např. *Noc s Andersenem, Čtení pomáhá, Celé Česko čte dětem* aj. Mohou mít kladný vliv na zájem o četbu

a čtenářství. Bývají zaměřené na četbu literárních textů, zvláště beletrie pro děti a mládež. Taktéž při těchto projektech lze vhodně využít formu naučné stezky, například motivované literárními hrdiny nebo místem děje příběhu (J. Doležalová, 2014, s. 75). Vznikají tak příležitosti k rozvoji čtenářské gramotnosti nejen u dětí, ale i u zapojených dospělých. Naučná stezka, kterou dítě absolvuje se svými spolužáky nebo rodiči, může působit jako katalyzátor komunikace o tématu stezky během jejího absolvování, ale i v časovém odstupu po něm.

Čtenářská gramotnost se přitom prolíná se všemi ostatními druhy gramotnosti. Čtení má funkční charakter a slouží k získávání a zpracování informací. Bez čtení by získávání znalostí ze všech ostatních oblastí bylo velice náročné a zřejmě i nemyslitelné (Najvarová, 2007).

Lze najít několik definic čtenářské gramotnosti. Dle Průchy, Walterové a Mareše (2003) jde o soubor vědomostí a dovedností jedince, který mu dává možnost zacházet s běžně se vyskytujícími texty.

Ve výzkumu PISA byla čtenářská gramotnost definovaná jako: *„schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“* (Straková a kol., 2002, s. 10).

Na rozvoji čtenářské gramotnosti se podílí společnost zejména svojí kulturou a literární tradicí. Podnětné prostředí představuje především vybavenost regionu kulturními institucemi, přístupnost k médiím a dále jej reprezentují i stanoviska zaujatá k literatuře.

Na prohlubování čtenářské gramotnosti dětí působí také expozice vhodných textů. *„Existují různé druhy textů, např. umělecké nebo věcné. Každý žánr má svá specifika týkající se formy, jazykových prostředků, obsahu, a to poznamenává jeho obtížnost, která zase ovlivňuje porozumění textu. Kontakt s různými žánry má vliv na rozšíření zkušeností s texty. Délka, hustota, obtížnost i vzhled textů rozhodují o úrovni porozumění, ale též o motivaci ke čtení“* (Doležalová, 2014, s. 21). Nejedná se tedy jen o čtení textů beletristických a o akcentaci jejich funkce esteticko-sdělné, ale také o funkční čtení, vyhledávání specifických informací, orientaci v textu, vyvozování závěrů na základě přečteného, porozumění písemným pokynům atd.

Čtení v oborech

K tomu, aby byl žák schopen dohledat, členit a získat důležité informace, potřebuje mnohdy znalosti i z jiných oborů – např. matematiky, přírodovědy, vlastivědy nebo informatiky (Potužníková, Janotová, Blažek, 2018, s. 5).

Čtení bývá v prostředí českého školství tradičněji spojováno spíše s texty beletristické povahy, a tedy s hodinami českého jazyka a literatury. Chceme-li však z žáků vychovávat přemýšlivé a nezávislé čtenáře, pak toto zaměření není dlouhodobě udržitelné (Kafková, Šlapal, 2020).

K promyšlenému, systematickému a cílevědomému rozvoji čtenářské gramotnosti musí ve škole docházet ve všech předmětech. *„Rozvíjení čtenářství by nemělo žákům ani učitelům připadat samoúčelné. Čtení textů může být využito nejen k rozvoji čtenářství žáků, ale současně jeho prostřednictvím plníme výukové cíle předmětu. Práce s odborným textem z oblasti historie dává zúčastněným větší smysl v hodině dějepisu než pouze jeho „cvičné využití“ pro potřeby rozvoje čtenářské gramotnosti v českém jazyce“* (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012, s. 8).

Čtenářství v oborech poskytuje žákům i učitelům např. následující klady a výhody:

- Žáci jsou seznamováni s texty typickými pro danou oblast, což může zahrnovat i texty, se kterými se běžně setkávají v médiích.

- Práce s textem v oborech, dle různých výzkumů, vede k lepším výsledkům v oblasti gramotnosti i konkrétních předmětů.
- Je lépe využit čas žáků ve škole. Práce s texty může částečně nahrazovat přednášení a vysvětlování učitele a podněcuje žáky k aktivnímu zapojení do vzdělávacího procesu.
- Práce s textem poskytuje větší časový prostor pro individualizaci ve výuce.
- Nabízí se možnost využití širokého spektra metod aktivního učení, které jsou se čtením spojeny.
- Čtení zprostředkovává žákům poznatky z konkrétního oboru a styl myšlení jeho odborníků (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012, s. 8).

Z výše uvedených skutečností o stavu zkoumané problematiky vyplývá, že metodika tvorby naučných stezek, zpracovaná v odborné literatuře, se sice primárně nezaměřuje na rozvoj čtenářství, ale mnohé uváděné vlastnosti a funkce naučných stezek směřují ke čtenářství, čtení v oborech a k rozvoji čtenářské gramotnosti. Zároveň lze ke zkoumané problematice přistupovat i z opačného směru, tedy od rozvoje čtenářské gramotnosti, a konstatovat, že čtenářství a čtenářskou gramotnost lze rozvíjet s pomocí vzdělávacího obsahu prezentovaného formou naučné stezky. Autentické přírodní či kulturní prostředí přitom může působit na čtenáře obsahu stezky jako významný prožitkový a motivační prvek.

Celkově ke stavu zkoumané problematiky konstatujeme, že metodika tvorby naučných stezek je v odborné literatuře dostatečně popsána a stejně tak je propracována metodika rozvoje čtenářství a zvyšování čtenářské gramotnosti. Dosud však tyto dvě metodiky nejsou systematicky propojovány. Konkrétně v mikroregionu Staňkovsko se tento izolovaný přístup k naučným stezkám a ke čtenářství projevil v podobě literárně zaměřené naučné stezky s názvem *Po stopách Jiráskovy Lucerny*, jejíž zpracování neodpovídá nárokům na rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářství (viz níže).

Současný stav naučných stezek v mikroregionu Staňkovsko

Zvláštní kategorii, vzhledem k tématu naší práce, tvoří literárně zaměřené naučné stezky, které procházejí autentickými místy spojenými s dějem nějaké knihy nebo připomínají osobnost spisovatele. Příklad takové stezky jsme zaznamenali v mikroregionu Staňkovsko. Jedná se o naučnou stezku s názvem *Po stopách Jiráskovy Lucerny*.

Název této stezky – *Po stopách Jiráskovy Lucerny* – má pravděpodobně naznačovat, že některá místa, kudy stezka prochází, mohla být inspirací Aloisi Jiráskovi při tvorbě divadelní hry *Lucerna* (Mareš, 2008). Zmiňovaná stezka je promyšlená. Vede přes obce nedaleko Staňkova a končí na vlakovém nádraží ve Staňkově. Délka stezky je celkem 13,5 km a na 10 stanovištích jsou umístěny informační tabule, které návštěvníky seznamují s informacemi o místní fauně a floře a přibližují jim zajímavou historii tohoto regionu (Kam s dětmi, z. s., 2022).

Při procházení stezky jsme sledovali vhodnost informačních tabulí pro rozvoj čtenářství. Návštěvník zmiňované stezky může na některých tabulích zaznamenat bezohledný zásah vandalů. Na nejvýše položeném zastavení u zříceniny hradu Lacembok se nachází poničená tabule, na které nelze vidět část textu. Při pohledu na tuto tabuli registrujeme velmi rozsáhlý text, jehož čtení může být nejen u mladších, ale i u starších čtenářů vyčerpávající. Následně může docházet ke ztrátě zájmu o prezentované informace (viz obrázek níže).

Obrázek č. 1: Informační tabule na naučné stezce *Po stopách Jiráskovy Lucerny* (Zdroj: vlastní)

Metodika tvorby vlastní naučné stezky Staňkovskem se zaměřením na čtenářství

Metodický postup tvorby vlastní naučné stezky se čtenářským zaměřením zahrnoval šest fází:

1. Zhodnocení potenciálu daného mikroregionu
2. Stanovení cílového příjemce (čtenáře) obsahu stezky
3. Výběr druhů textů dle stanovených kritérií
4. Stanovení trasy naučné stezky
5. Vytvoření metodiky pro práci s naučnou stezkou pro učitele
6. Ověření naučné stezky se čtenářským zaměřením ve výuce

Zhodnocení potenciálu daného mikroregionu

Před samotným plánováním trasy bylo třeba zvážit, která místa v daném mikroregionu jsou významná z hlediska přírodního, kulturního či společenského bohatství. Ve Staňkově a jeho okolí se nachází mnoho historických památek, zajímavých míst a oblastí s pestrou přírodou, kde je možné najít široké spektrum rostlin a živočichů, žijících v rozmanitých ekosystémech. Zároveň se ve Staňkově nenachází žádný volně dostupný informační zdroj, jenž by fakta o těchto regionálních prvcích nabízel.

Z hlediska kulturně-historického Staňkovsko rovněž nabízí možnosti využitelné při tvorbě naučné stezky. Ve městě se nacházejí historické budovy (kostel, radnice), v docházkové vzdálenosti je zřícenina hradu Lacembok.

To vše vedlo k tvorbě naučné stezky, jejímž záměrem je informovat o zajímavých místech a přírodě ve Staňkově a okolí a zároveň prohlubovat čtenářské dovednosti návštěvníka.

Stanovení cílového příjemce (čtenáře) obsahu stezky

V úvodu tvorby stezky je nutné určit, pro který ročník je stezka koncipována. Toto rozhodnutí má vliv na volbu délky trasy, počet stanovišť a náročnost textů. V našem výzkumném šetření jsme stanovili, že stezka bude koncipována pro žáky 11–12 let (odpovídá 5. ročníku ZŠ). Při stanovení cílového čtenáře stezky jsme brali v úvahu jednak dosaženou

čtenářskou úroveň žáků, jednak obsahové souvislosti s učivem probíraným v 5. ročníku v dalších předmětech, a konečně možnosti, které daný mikroregion přirozeně nabízí.

Ve fázi ověřování vytvořené stezky jsme pracovali se žáky 5. ročníku ze základní školy ve Staňkově. Jednalo se o třídu složenou z 21 žáků, u kterých bylo cíleně rozvíjeno čtenářství již v předchozích letech. Žáci, kteří se realizace účastnili, byli zvyklí pracovat s textem. Každý týden u nich probíhaly čtenářské dílny a alespoň jednou za měsíc čtenářské lekce, jež byly nejčastěji s přírodovědným tématem. V hodinách byly běžně používány metody kritického myšlení, které napomáhají k rozvoji čtenářské gramotnosti. Uvědomujeme si, že charakteristika třídy může mít kladný vliv na úspěšnost žáků při absolvování stezky. Při dalším výzkumu by proto bylo vhodné ověřit, nakolik předcházející zkušenosti s metodami kritického myšlení a s rozvojem čtenářství ovlivňují schopnost žáků úspěšně stezku absolvovat.

Výběr druhů textů dle stanovených kritérií

Volba druhů textů, tvořících vlastní obsah naučné stezky se zaměřením na čtenářství, je determinantem účinku stezky na rozvoj čtenářských dovedností a zvyšování čtenářské gramotnosti žáků, kteří stezku absolvují. Kritéria výběru textů jsme stanovili s ohledem na věk žáků takto:

1. atraktivita textu;
2. délka textu;
3. náročnost textu;
4. rozmanitost textů (literární i věcné, próza i poezie, obrazový a grafický materiál atd.);
5. tematická ukotvenost ke konkrétnímu místu na Staňkovsku.

Stanovení trasy naučné stezky

Uplatněním výše uvedených kritérií byly vybrány vhodné texty vztahující se ke konkrétním místům v okolí Staňkova. Celkem tak vzniklo 7 stanovišť různého charakteru, která byla následně propojena do trasy naučné stezky.

Stanoviště byla zvolena tak, aby byla pro žáky 5. ročníku snadno schůdná. Veškerá stanoviště jsou zaznamenána na mapě níže. Naučná stezka vyznačená na mapě měří přibližně 7 km a je vhodná pro pěší turisty. Je možné jít po chodnících, u hřbitova se přechází přes místní komunikaci na polní cestu a dále navazuje cyklostezka, která vede až k málo frekventované silnici na Mastník.

Obrázek č. 2: Mapa trasy naučné stezky se čtenářským zaměřením (Zdroj: Mapy.cz)

Charakteristika jednotlivých stanovišť a použitých textů

Následně byl ke každému stanovišti vytvořen didaktický materiál pro žáky obsahující text a návazné úkoly zaměřené jednak na čtenářské cíle a jednak na cíle oborové:

1. stanoviště – Stará radnice

- práce s publicistickým textem, zkrácenou verzí článku z dvouměsíčníku *Staňkovsko* na téma úspěšně dokončené rekonstrukce budovy a jejího otevření pro veřejnost;
- seznámení s uskutečněnou rekonstrukcí Staré radnice a jejím interiérem;

2. stanoviště – Kostel sv. Jakuba Většího

- práce s grafickým schématem půdorysu kostela, přiřazování definičních textů k odpovídajícím částem kostela v nákresu, popis částí kostela a jejich funkcí, rozšiřování slovní zásoby a práce s cizím lexikem (pojmenování částí kostela);
- orientace ve schematickém nákresu, určování světových stran, všímání si typických kulturních znaků;

3. stanoviště – Krmelec

- práce s informační tabulí, orientace v naučném textu a zapamatování si podstatných informací z textu;
- seznámení s lesními živočichy a s jejich přikrmováním;

4. stanoviště – Zřícenina hradu Lacembok

- práce s literárním textem, místní pověstí *O krásné labuti na Hrádku* (*Zkazky z domova,* 1941), uspořádání částí textu podle časové posloupnosti a textové návaznosti, navržení názvu textu, interpretace místní pověsti, dramatizace textu;
- propojení obsahu pověsti s regionální historickou památkou;

5. stanoviště – Rybník Vížka II.

- práce s populárně-naučným textem – přiřazování popisu zvířat k obrázkům a k jejich zoologickým názvům, vyvozování závěrů na základě četby textu, vyhledávání důležitých informací v textu;
- přiřazení charakteristiky živočichů k vybraným zástupcům žijícím ve společenství rybník, praktické třídění organismů do známých skupin na základě společných znaků;

6. stanoviště – U křížku

- práce s popisem pracovního postupu, porozumění textu a organizace didaktické hry dle návodu;
- pojmenování rostlin patřících do společenství pole – polní plodiny a plevele;

7. stanoviště – Na Mastníku

- práce s uměleckým textem – lyrickou básní *Jitro na Mastníku* (Biskup, 1940), plynulé čtení textu s porozuměním, vyjasňování významu neznámých slov, spojování slov stejného významu;
- zaměření pozornosti žáků na estetickou funkci textu, na prožitek krajiny líčené v textu básně, na interpretaci uměleckého textu.

Vytvoření metodiky pro práci s naučnou stezkou pro učitele

K celé naučné stezce byla vytvořena metodika pro učitele, jejímž obsahem jsou základní informace, tj. vzdělávací oblast, tematický okruh, oborový cíl, čtenářský cíl a učivo. Pro snadnou přípravu učitele je uvedena předpokládaná časová dotace a dále pomůcky potřebné k realizaci každého stanoviště. Následně jsou v metodice podrobně popsány činnosti učitele i žáků, které se na jednotlivých stanovištích odehrávají.

Činnosti jsou rozděleny v souladu s modelem učení E-U-R (podrobněji viz Štěpáník, Šmejkalová, 2016, s. 51). Nejprve tak žáky podněcujeme ke sdílení vlastních zážitků a zkušeností, a tím u nich vzbuzujeme i zájem o dané téma. Následuje samotná práce s textem a uvědomění si jeho významů v širších souvislostech. Nakonec při reflexi zjišťujeme, co nového se žáci dozvěděli, shrnujeme poznatky a sdílíme, které postupy se osvědčily/neosvědčily. Ukázka didaktického materiálu s vytvořenou metodikou a řešeným pracovním listem pro jedno ze stanovišť je přílohou této studie (viz Příloha 1–3).

Ověření naučné stezky se čtenářským zaměřením ve výuce

Důležité pro nás bylo ověření didaktického materiálu a metodiky ve výuce. Stezku jsme prošli v rámci výuky s 21 žáky třídy 5. B ZŠ Staňkov. Žákům byla stezka prezentována jako „Stezka za pokladem“ a na její zvládnutí bylo vyhrazeno 6 vyučovacích hodin. Cílem bylo projít stezku, získat z úkolů 8 klíčů a najít poklad. Na závěr této akce žáci vyplnili dotazník pro zpětnou vazbu. Vhodné by tedy bylo realizovat stezku v 7 vyučovacích hodinách.

Dotazníkové šetření prokázalo následující zjištění:

- obtížnost úkolů: úkoly označilo za snadné 38 % žáků, za spíše snadné 33 % žáků, za spíše obtížné 24 % žáků a za obtížné 5 % žáků.
- srozumitelnost textů: texty označilo za srozumitelné 53 % žáků, za spíše srozumitelné 33 % žáků a za spíše nesrozumitelné 14 % žáků. Za nesrozumitelné neoznačil použité texty žádný z žáků.
- délka textů: na otázku, zda byly použité texty přiměřeně dlouhé, uvedlo odpověď „ano“ 57 % žáků, „spíše ano“ 33 % žáků, „spíše ne“ 5 % žáků a stejně tak odpověď „ne“ uvedlo 5 % žáků.

Dotazník dále obsahoval dvě otevřené otázky. V nich žáci uváděli, co nového se při absolvování stezky dozvěděli a komu by stezku doporučili. Z odpovědí vyplynulo, že mnohé žáky zaujaly skutečnosti týkající se knihovny, kostela a osobnosti pana faráře, dále uváděli jako nové zjištění o existenci krmelce a vyjasnění pojmu sosna a některých dalších slov. Stezku doporučovali zejména dětskému čtenáři z 1. stupně, ale také „lidem, kteří mají rádi procházky“ a „svým rodičům“. Tyto odpovědi považujeme za doklad úspěšného propojení naukové, pohybové a zážitkové aktivity v rámci absolvování stezky.

Závěr

Podnětem k realizaci výzkumného šetření byla snaha využít organizační formu výuky propojující čtenářství s regionálními prvky zahrnujícími přírodní, sociokulturní a literární aspekty. Výzkumné šetření potvrdilo, že vhodným formátem naplňujícím tento záměr může být naučná stezka, která svým věcným obsahem směřuje k naplňování oborových cílů výuky a současně svojí formou, způsobem uchopení textů a prostřednictvím vědomé a systematické

práce s nimi směřuje k naplňování cílů čtenářských a v důsledku k rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti. Tento typ naučné stezky jsme pojmenovali „naučná stezka se zaměřením na čtenářství“.

Premisa formulovaná na počátku výzkumu vedla k hledání a nalézání styčných bodů v metodice rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti na jedné straně a v metodice tvorby naučných stezek na straně druhé. Na základě obou metodik jsme vytvořili komplexní didaktický materiál, který prostřednictvím metod a postupů uplatňovaných pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků rozvíjí jejich poznání o daném mikroregionu při využití autentických textů v autentickém prostředí ve spojení s pohybem v přírodě. Následná reflexe po ověření ve výuce potvrdila, že žáci si pamatovali věcné informace a zároveň ve svých hodnoceních vyjadřovali emocionální reakce svědčící o učení prožitkem. Pocity, které vyjadřovali při rozhovoru s paní učitelkou, zahrnovaly překvapení, zájem, radost i uspokojení. Souhlasili, že stezku by doporučili dalším čtenářům, ale i všem, kdo mají rádi procházky v přírodě a také svým rodičům.

Zpětná vazba od žáků potvrdila rovněž význam regionální ukotvenosti vzdělávacího obsahu stezky. Žáci, kteří ve Staňkově žijí, měli možnost poznat některé jeho obyvatele (pan farář, paní knihovnice) v profesních rolích a komunikovat s nimi jinak než obvykle. Tento socializační přesah výuky považujeme za velmi důležitý a chceme mu věnovat pozornost v další fázi výzkumného šetření.

Naučnou stezku se zaměřením na čtenářství jsme koncipovali pro žáky 1. stupně ZŠ, konkrétně pro žáky 5. ročníku. To umožnilo autorce stezky Zuzaně Valečkové, která vyučuje žáky na 1. stupni ZŠ, propojit vzdělávací obsah několika vzdělávacích oborů a současně využít poznatky z oboru český jazyk a literatura. Uvědomujeme si, že při realizaci podobné stezky pro žáky na 2. stupni ZŠ nebo i na SŠ by byla naprosto nezbytná spolupráce češtináře s vyučujícími dalších (naukových) předmětů, aby obsah stezky zůstal přiměřeným po stránce čtenářství a současně i vzdělávacího obsahu dalších tematicky zapojených oborů. Také v tomto směru chceme ve výzkumném šetření pokračovat.

Toto výzkumné šetření začalo zadáním diplomové práce. Během jejího zpracování se začaly ukazovat další možnosti, získali jsme některé odpovědi, ale vyvstaly také nové otázky a s nimi i potřeba ve výzkumu pokračovat. V současnosti vznikají stezky se zaměřením na čtenářství na Přešticku, Strakonicku a ve dvou lokalitách přímo v Plzni. Přitom se ukazuje, že každý mikroregion nabízí jiné možnosti, je vhodný pro jiné druhy textů a jiné činnosti s ohledem na věk žáků. Porovnání různých mikroregionů z hlediska využitelnosti pro tvorbu naučných stezek se čtenářským zaměřením by ovšem vyžadovalo samostatnou studii.

Literatura:

ČEŘOVSKÝ, J., ZÁVESKÝ, A. *Stezky k přírodě*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.

POTUŽNÍKOVÁ, E., JANOTOVÁ, Z., BLAŽEK, R. (eds.) *Mezinárodní šetření PISA 2018. Koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti.* Česká školní inspekce. Dostupné z: <https://bit.ly/3CS3jmo> [cit. 2022-02-24].

DOLEŽALOVÁ, J. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem).* Hradec Králové: Gaudeamus, 2014.

FRIEDLOVÁ, L., SOUČEK, Z., KOCOUREK, P. *Budování a využití naučných stezek.* Praha: Propagační tvorba, 1991.

JANOTOVÁ, Z., HANUŠOVÁ, J., CHROBÁK, T., OLŠÁKOVÁ, M., FIALA, V., *ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Inspirace pro rozvoj gramotností PISA: úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti.* Praha, 2020. Dostupné z:

<https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace/PISA-Inspirace-pro-rozvoj-gramotnosti ulohy-ze-cte> [cit. 2022-03-05]

KAFKOVÁ, M., ŠLAPAL, M. *Čtení v oborech.* Nadace The Kellner Family Foundation [online]. Dostupné z URL: <https://www.kellnerfoundation.cz/aktuality/cteni-v-oborech> [cit. 2022-01-03].

Kam s dětmi, z.s. *Naučná stezka Po stopách Jiráskovy Lucerny.* kamstedmi.com [online] c2010-2022 Dostupné z: <https://bit.ly/3SWPqsR> [cit. 2022-03-27].

KUNT, M., EZECHEL, M. *Tvorba školních naučných stezek a jejich využití k EVVO a k udržitelnému rozvoji.* 2., roz. vyd. Mělník: Česká zahradnická akademie Mělník, 2013.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R., ŠVRČKOVÁ, M. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010.

NAJVAROVÁ, V. Model funkční gramotnosti a RVP ZV. In JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAROVÁ, V. (eds.). *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 2007.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.

STRAKOVÁ, J. a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002.

ŠLAPAL, M., KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti.* Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012.

ŠTĚPÁNÍK, S., ŠMEJKALOVÁ, M. *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2016.

VALEČKOVÁ, Z. *Stezka se čtenářským zaměřením v okolí Staňkova.* Plzeň: Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni, 2022. (diplomová práce, vedoucí Mgr. Růžena Písková, Ph.D.)

WILDOVÁ, R. Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a Společnost CzechRA. In: *Kritické listy* [online]. Praha, 2001. Dostupné z:<https://bit.ly/3g2xVJ9> [cit. 2022-03-01].

Příloha č. 1: Ukázka pracovního listu pro žáky s doplněným řešením ke stanovišti č. 2.

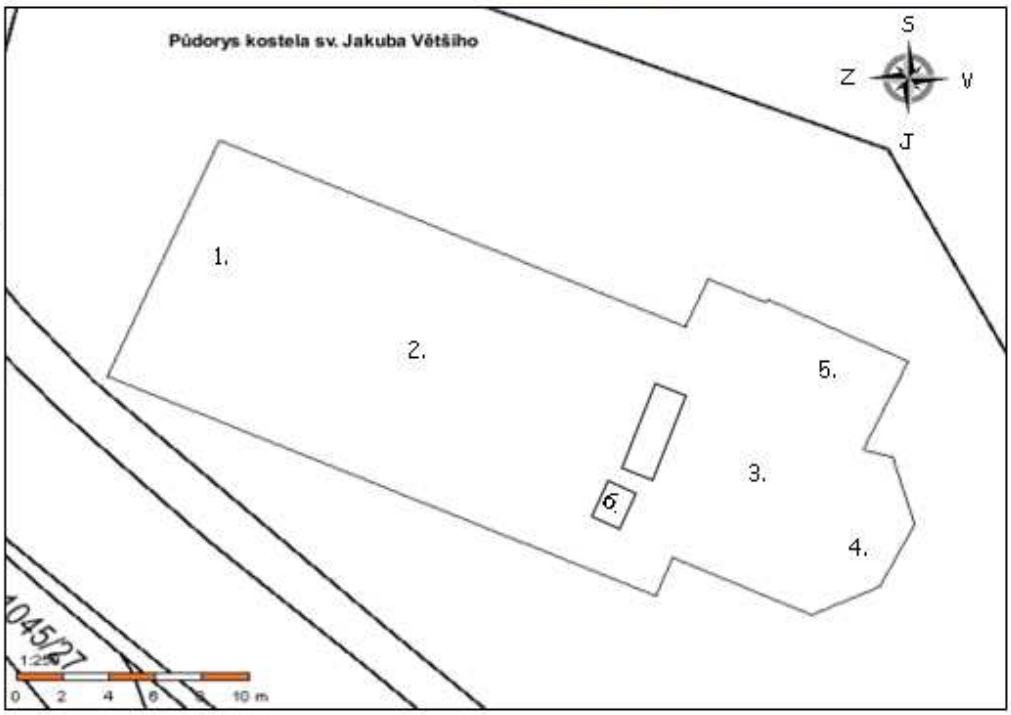
Zastavení č. 2 – Kostel sv. Jakuba Většího

2. úkol: Dokážeš podle popisu přiřadit k číslům názvy částí kostela?

Pokud se ti to podaří, získáš další klíč.

1.	2.	3.	4.	5.	6.
P	O	R	T	Á	L

je název hlavního vstupu do kostela, který zdobí pilastry, jež připomínají sloupy.



Příloha č. 2: Ukázka textů určených k přiřazování do nákresu v pracovním listu.

(L) Vyvýšené místo v kostele, odkud se čte Slovo Boží, se nazývá ambon. V dnešním kostele je ambon vybaven i mikrofonem. **6.**

(R) Kněžiště neboli presbytář je ta část prostoru kostela, která je určena jen kněžím. Ti zde vedou bohoslužbu. Presbytář obvykle směřuje na východ a stejně tak je tomu i ve zdejším kostele. **3.**

(T) Toto místo je symbolem přítomnosti Krista. Říkáme mu hlavní oltář. Při pohledu na něj si lze všimnout obrazu sv. Jakuba vyobrazeného s holí, kloboukem a mušlí. Maloval ho staňkovský rodák Ignác Amerling. **4.**

(Á) Roucha kněží a ministrantů jsou uložena v sakristii. Uschovány tu bývají i předměty, které se používají při bohoslužbě. Tuto místnost najdeme bočně od kněžiště. **5.**

(O) Části kostela, která se rozprostírá od vstupu až po kněžiště, říkáme loď. Na stropě najdeme obrazy znázorňující život sv. Jakuba. Jsou zde lavice určené pro shromáždění věřících. **2.**

(P) Vyvýšená část v zadních prostorách kostela bývá označována jako kůr (kruchta). Nacházejí se zde varhany. Dříve byla určena pro majitele kostela ke sledování bohoslužby. **1.**

Příloha č. 3: Ukázka zpracované metodiky pro učitele ke stanovišti č. 2.

STANOVIŠTĚ Č. 2 – KOSTEL SV. JAKUBA

Vzdělávací oblast:	Člověk a jeho svět
Tematický okruh:	Místo, kde žijeme
Oborový cíl:	Žák se orientuje ve schématu půdorysu kostela, určí světové strany a vyhledá typické zvláštnosti kultury.
Čtenářský cíl:	Žák rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk. Podstatné informace zaznamenává. Žák propojí jednotlivé položky nelineárního textu s příslušnými pasážemi textu.
Učivo:	Regionální památky
Časová dotace:	40 min.
Pomůcky:	Pracovní listy, psací potřeby

Před vstupem do kostela je třeba si říci o chování v kostele. Samy děti budou vědět. Mělo by být zmíněno: mluvíme potichu, chlapci sundají čepice z hlavy (u dívek to tradice povoluje), neběháme.

Metodika:

1. **Evokace**

- vstup do kostela, učitel: Kdo už v kostele byl? Při jaké příležitosti?
- diskuze
- komentovaná prohlídka kostela s panem farářem, vstup do sakristie či na kůr

2. **Aktivita**

- učitel: Ve vašich pracovních listech je znázorněný půdorys kostela, kde jsou různá čísla. Vaším úkolem bude přiřadit text k dané části kostela (číslu ve schématu). Po zaznamenání vám vznikne další klíč.
- práce ve skupinách – přiřazování textů k číslům v pracovním listu k zastavení č. 2

3. **Reflexe**

- doptávání se na názvy částí kostela, následná ukázka těchto částí v interiéru kostela

Po tomto zastavení je vhodné udělat tzv. velkou přestávku. Žáci si mohou posedat na lavičky před kostelem a posvačit.

USE OF EDUCATIONAL TRAILS FOR THE DEVELOPMENT OF READING LITERACY OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Summary:

The study focuses on the development of literacy skills among primary school pupils using an educational trail. The aim of the research was to link the methodology of creating educational trails with the current didactic practices applied in teaching Czech language and literature at primary school to develop reading literacy. The impetus for the research was the desire to use an organisational form of teaching which links reading with regional elements including natural, socio-cultural, and literary aspects. This concept of an educational trail has not yet been systematically addressed in the didactics of Czech language and literature. The results of the research were applied in the creation of educational trail with a reading focus in the vicinity of Staňkov and subsequently verified in teaching at primary school. The research can be used for the creation of educational trails with a reading focus in other micro-regions and simultaneously offers practical teaching materials for primary school teachers.

Key words:

reading comprehention; literacy; reading in disciplines; Czech language; educational trail

Kontakt:
Mgr. Růžena Písková, Ph.D.
Mgr. Zuzana Valečková
Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni
Katedra českého jazyka a literatury
E-mail: piskovar@kcj.zcu.cz, valeckovaz@zsstankov.cz

OVĚŘOVÁNÍ ÚROVNĚ ČTENÁŘSKÉ TECHNIKY U ŽÁKŮ 7. ROČNÍKU ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Ivana GEJGUŠOVÁ, Radana METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Jana SVOBODOVÁ, Kamila SEKEROVÁ, Renata KOVÁŘOVÁ

Abstrakt:

Studie přináší dílčí informace o výsledcích měření úrovně čtenářské techniky u žáků 7. ročníku základních škol, která byla realizována v rámci řešení projektu TAČR *Vývoj diagnostické baterie čtení s porozuměním u žáků 2. stupně základních škol*. Stěžejní výstup projektu tvoří nově navržená baterie textů, s jejichž pomocí je možno jak diagnostikovat dyslexii u žáků 2. stupně základních škol, tak u dříve diagnostikovaných žáků ověřovat efektivnost dosavadní reedukace, zvážit zachování, omezení nebo opětovnou aktivaci podpůrných opatření. Cílem realizovaného měření bylo ověření funkčnosti diagnostického nástroje, získání dat ke srovnání čtenářských výkonů žáků s diagnostikovanou dyslexií s výkony běžných žáků bez specifických poruch učení. Měření proběhla pomocí tzv. eyetrackeru, analyzovány byly vizuální i akustické záznamy čtení 22 žáků 7. ročníku z vybraných ostravských základních škol. Analýzy byly zaměřeny na zhodnocení kvantitativních i kvalitativních dat, sledována byla rychlost čtení, počet chyb (s rozlišením opravených a ponechaných chyb) a využité strategie při odpovědích na otázky k textu. Analýzy potvrdily rozdílné výsledky sledovaných skupin žáků.

Klíčová slova:

specifické poruchy učení; dyslexie; diagnostikování dyslexie; baterie textů; rychlost čtení; četnost a kategorizace chyb; čtenářské strategie

Úvod

Dyslexie jako jedna ze specifických poruch učení bývá u dětí diagnostikována obvykle v prvních letech povinné školní docházky. Pedagogové zaznamenávají projevy dyslexie už od prvopočátku osvojování čtenářské techniky a ověřování míry porozumění textů, pokud obtíže přetrvávají, je zákonným zástupcům dítěte doporučeno jeho vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. V případě potvrzení diagnózy obdrží zákonní zástupci zprávu a pro potřeby školy, do níž dítě dochází, zpracovává pedagogicko-psychologická poradna závazná doporučení k postupu speciálněpedagogické intervence. Návrh reedukace je tvořen podle individuálních potřeb konkrétního žáka, musí vycházet z komplexního posouzení zahrnujícího „*typ poruchy, stupeň její závažnosti, stav percepčních funkcí, které tvoří podklad poruchy, a jednotlivé projevy. Součástí vyšetření je i struktura a stav intelektových schopností dítěte*“. (Jucovičová, Žáčková, 2020, s. 36) Diagnostikovaní žáci zůstávají v péči pedagogicko-psychologické poradny a v pravidelných (obvykle dvouletých) intervalech je prováděna rediagnostika a v případě potřeby jsou revidována podpůrná opatření. Mimo takto stanovený čas probíhají vyšetření, pokud podpůrná opatření nevedou k naplnění vzdělávacích možností žáka, případně pokud se jeví jako vhodné ověřit, zda jsou stále ještě zapotřebí. V závěru školní docházky se pak pedagogicko-psychologická poradna vyjadřuje k případnému zohlednění speciálních potřeb u přijímacích zkoušek na střední školy a během dalšího středoškolského studia.

Pedagogicko-psychologické poradny využívají k diagnostice specifických poruch učení a k prognóze dalšího vývoje žáka standardizované baterie textů, pro vyšetření žáků 2. stupně

základních škol se aktuálně používá *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 6. až 9. ročníku základních škol* autorské dvojice M. Caravolas a J. Volín (2018) a zvláště *Zkouška čtení* autorského kolektivu vedeného Z. Matějčkem (1992). *Zkouška čtení* prošla standardizací už v polovině 80. let 20. století, navíc při jejím vzniku autoři vycházeli z obdobných textů ze 30. let 20. století, z textů využívaných v 60. letech a aktualizovaných v 70. letech 20. století v souvislosti s reformou československého školství. Tato skutečnost způsobila, že texty zařazené do *Zkoušky čtení* nevyhovují aktuálním potřebám a jeví se jak z lingvistického, tak i věcného hlediska jako zastaralé, neodrážejí plně současný stav jazyka ani životní realitu, v níž se pohybují dnešní děti.

Na danou situaci reagoval tým z Pedagogické fakulty Ostravské univerzity, v němž jsou zastoupeni specialisté z oblasti aplikované lingvistiky, literatury pro děti a mládež a oborové didaktiky spolu se speciálními pedagogy a dětskými psychology. V rámci řešení projektu TAČR *Vývoj diagnostické baterie čtení s porozuměním u žáků 2. stupně základních škol* pracuje od roku 2020 na přípravě nového diagnostického nástroje, na tvorbě testové baterie k diagnostikování dyslexie a ověřování efektivnosti dosavadní reedukace žáků. Funkčnost testové baterie je ověřována využitím technologie eyetrackeru.

Třebaže je dyslexie poruchou učení, jíž je věnována soustavná pozornost, vydává se ostravský badatelský tým dosud jen málo prošlapanými cestami. Odborná obec se v současnosti ve vztahu k dyslexii zaměřuje zvláště na hledání shody při definování výchozích definicí a stanovení diagnostických kritérií v reakci na úpravu mezinárodně využívaných kritérií pro diagnostiku uvedené specifické poruchy učení z roku 2013 (např. Petretto; Masala 2017). V mezinárodním kontextu absentují poznatky o využití technologie eyetrackeru při sledování kvality čtenářské techniky, badatelský tým vychází z poznatků O. Zápotočné (Zápotočná, 2012, 2013) a R. Metelkové Svobodové (Metelková Svobodová, 2016, 2017).

Tvorba diagnostického nástroje

Výběr a tvorba textů

Na základě jednání s aplikačními partnery projektu, s pedagogicko-psychologickými poradnami v Ostravě a Opavě, byly zpracovány texty pro měření žáků 6., 7. a 8. ročníku, jejichž spojujícím prvkem je uzavřený příběh se zápletkou a jejím vyřešením v rozsahu zhruba 250 slov.

Pro měření žáků 6. ročníku byl vytvořen text *O vojákovi, který už nebyl k potřebě* a *Tvaroh*, pro měření žáků 7. ročníku text *Nákup* a pro 8. ročník text *Klíče*. Východiskem prvního textu se stala moderní autorská pohádka Arnošta Goldflama, zbylé tři jsou autorským dílem řešitelského týmu, jde o příběhy ze života současných dětí, zasazené do prostředí rodiny a školy a odrážející mezilidské vztahy napříč generacemi. Texty byly doplněny o otevřené otázky k ověření míry porozumění textu, pro jejich tvorbu byla převzata metodika mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti PISA a PIRLS. Otázky jsou koncipovány tak, aby ověřily, jak jsou žáci schopni vyhledávat v textu informace, vyvozovat závěry, interpretovat text a posoudit ho.[7]

Poslední část diagnostického nástroje tvoří otevřené otázky k vedení polostrukturovaného rozhovoru o přečteném textu, rozhovor nabízí prostor pro aktivní komunikaci mezi žákem a diagnostikem s cílem ověřit míru porozumění z více hledisek (porozumění textu jako celku i detailům na úrovni slov, slovních spojení, frazeologismů, obrazných pojmenování, vnímání děje, zápletky a rozuzlení, postav, autorského záměru apod.).

[7] Bližší seznámení s využitou metodikou a aplikovanými typy postupů porozumění viz např. JANOTOVÁ, Z., ŠAFRÁNKOVÁ, K. a kol. *Čteme nejen v hodinách českého jazyka. Úlohy PIRLS 2011.* Praha: ČŠI, 2013, s. 11– 14.

Kritéria pro hodnocení čtenářského výkonu

Stěžejní součástí vzniku a dalšího ověřování využití diagnostické baterie je tvorba kritérií pro hodnocení čtenářského výkonu žáků, kritérií kvantitativního i kvalitativního charakteru.

Kvantitativním kritériem je *rychlost čtení*. Obrazový a zvukový záznam čtenářského výkonu pomocí eyetrackeru umožňuje vyhodnotit celkový čas potřebný k přečtení textu, počet slov přečtených v konkrétním časovém úseku, je možno sledovat plynulost a rovnoměrnost čtení, případné zpomalení, nebo naopak zrychlení v jednotlivých částech textu. Informace o rychlosti čtení považujeme za doplňující údaj, rychlost čtení je totiž ovlivněna řadou vnitřních i vnějších faktorů (individualita žáka, aktuální fyzické i psychické rozpoložení, čtení textu z monitoru, případná tréma zvýšená přítomností diagnostiků apod.). Výpovědní hodnotu mají v případě rychlosti čtení zvláště výrazné odchylky od průměru a jejich možný dopad na míru porozumění textu (rychlé, tzv. překotné čtení i pomalé čtení svědčící o možných problémech žáka s dekódováním textu).

Hlavní pozornost při realizovaných měřeních je věnována kvalitativním znakům čtení, v prvé řadě *správnosti čtení,* kterou chápeme jako shodu čtené a písemné, tištěné verze textu. Pro zhodnocení správnosti čtení byla při tvorbě diagnostického nástroje vytvořena *kategorizace chyb* vycházející z poznatků novozélandské pedagožky M. M. Clayové, dále rozpracovaných slovenskou pedagožkou O. Zápotočnou (Zápotočná, 2012, 2013) a pro české prostředí modifikovaných R. Metelkovou Svobodovou (Metelková Svobodová, 2016).

Kategorizace chyb vychází z předpokladu, že se při čtení uplatňují tři jazykové subsystémy využívané k pochopení textu: sémantický (významový, tzv. V klíč), syntaktický (gramaticko-syntaktický, tzv. G klíč) a grafofonický (vizuálně-percepční, tj. zrakový, tzv. Z klíč). Pokud při čtení nedochází k jejich vzájemnému propojení, objevují se chyby a z jejich typu je možno poznat, který klíč je nebo není při čtení zdárně využíván. Pomocí V klíče se čtenář vyrovnává s významem textu, při jeho aplikaci nedochází k narušování jeho smyslu. Pokud je správně využit G klíč, odpovídá přečtené z gramatického a syntaktického hlediska. V případě správného využití Z klíče dochází k bezchybnému dekódování písmen a slov. Pro úplné vymezení chyb je nutno respektovat možné kombinace při využití nebo absenci jednotlivých klíčů, na základě toho pracujeme s následující škálou chyb:

Z chyba – čtenář se opírá o zrakovou analýzu (přítomen je Z klíč), avšak zbylé dva klíče nezohledňuje; výsledkem je zpravidla nesmyslná zkomolenina nebo přehazování písmen ve slově, neboť dochází k potížím s jejich identifikací; tento typ chyb bývá charakteristický především v období počátečního čtení, kdy se žáci soustředí na zrakové vjemy a na jejich analýzu, přičemž gramatickou a významovou stránku textu zatím nezvládají sledovat, avšak u žáků se specifickými poruchami učení jsou stejné chyby registrovány často i ve starším věku.

V chyba – chyba tohoto typu signalizuje pouze přítomnost významového klíče (V klíče); přečtené slovo může čtenáři dávat smysl, zapadat do kontextu, ale vizuálně neodpovídá slovu napsanému a ani jeho tvar není gramaticky správný; chyba tohoto typu svědčí o tom, že žák přemýšlí nad čteným textem, zamýšlí nad jeho významem a výsledné slovo je plnovýznamové.

G chyba – žák se opírá výhradně o gramaticko-syntaktický klíč (G klíč), kdežto klíč významový a zrakový nezohledňuje; tento případ nastává výjimečně, jelikož je nemožné, aby bylo slovo přečteno gramaticky správně, ale bez smyslu; G chybou označujeme případy, kdy je viditelná přítomnost určitého gramatického pravidla, popřípadě přečtená věta je gramaticky správně, ale jako celek nedává smysl.

ZV chyba – při této chybě je zřetelná vizuální opora v textu, proto přečtené slovo do jisté míry odpovídá napsanému a je významově přijatelné, ale věta neodpovídá gramatickým požadavkům.

ZG chyba – přečtené slovo se podobá napsanému, tzn. přítomnost vizuální opory o text je patrná, z gramatického hlediska žák přečetl text správně; uniká mu však kontrola významu.

VG chyba – přítomnost významového a gramatického klíče při absenci klíče zrakového svědčí o tom, že čtenář uplatňuje znalost jazyka a slovní zásoby, do kontextu věty dosadí slovo významově vhodné a ve správném tvaru, ale přečtené slovo neodpovídá vizuální podobě slova napsaného.

ZVG chyba – u chyb tohoto typu dochází k uplatňování všech tří klíčů souběžně a přečtené slovo je vizuálně podobné, významově akceptovatelné a gramaticky odpovídá kontextu věty, přesto zcela neodpovídá slovu napsanému; jedná se o nejvyspělejší typ chyb, který je čtenářem často přehlížen a učiteli lehce opomenut.

Na chyba – takto označujeme případy, když žák přečte slovo, které se v textu nevyskytuje, tj. slovo navíc.

Ne chyba – tímto způsobem značíme nepřečtené slovo, což se může projevit dvěma způsoby. Jednou z těchto možností je prosté nepřečtení (vynechání) slova, s čímž se nejčastěji setkáváme u nepozorných žáků vyšších ročníků. Druhou možností, která se v praxi projevuje, je problém se syntézou jednotlivých písmen/hlásek slova. Žák mnohdy písmena hláskuje a není schopen jejich syntézy, slovo tedy jako celek nepřečte.

Metody využité při realizaci měření a zhodnocení získaných dat

Ověřování využitelnosti diagnostického nástroje bylo v první fázi realizováno pilotáží probíhající v roce 2021[8] a pokračovalo výzkumným šetřením v první polovině roku 2022. Měření probíhala ve spolupracujících základních školách v prostředí, které žáci znají, s využitím technologie eyetrackeru. Při měření se vytváří zvukový a obrazový záznam všech aktivit žáka, vzniká nejen zvukový a obrazový záznam čtení, ale pomocí infračerveného světla se zaznamenávají oční pohyby,[9] zaznamenána je rychlost čtení, zvolené čtenářské strategie při četbě i řešení úkolů a průběh polostrukturovaného rozhovoru, s jejichž pomocí je dále ověřováno porozumění textu. Při realizovaných měřeních žáci četli text a doplňující otázky z monitoru, text měli na monitoru k dispozici i při polostrukturovaném rozhovoru.

V roce 2022 se měření zúčastnili žáci 6., 7. a 8. ročníku ostravských základních škol, v souladu s návrhem projektu vznikly 3 skupiny po 22 žácích, v nichž byly vždy z poloviny zastoupeni žáci s diagnostikovanými specifickými poruchami učení.

V následujících pasážích studie se zaměříme na analýzu čtenářských výkonů žáků 7. ročníku, do níž byla ze sledovaných kritérií zařazena jen část: rychlost a správnost čtení a oční pohyby při odpovědích na otázky k textu.

Ve skupině bylo mezi 11 žáky se specifickými poruchami učení 6 chlapců a 5 dívek, mezi 11 žáky bez specifických poruch učení bylo 5 chlapců a 6 dívek. Z důvodu zachování inkognita testovaných žáků používáme náhradní dívčí a chlapecká jména řazená abecedně, a to u žáků bez specifických poruch učení od A po K, u žáků se specifickými poruchami učení od L po Z.

Tabulka č. 1 přináší souhrn dat získaných při měřeních, jež byla podrobena další analýze (rychlost čtení; správnost čtení – počet chyb, počet opravených chyb; oční pohyby/čtenářská strategie při odpovědích na otázky k textu). Výsledkem analýzy bylo srovnání čtenářských výkonů žáků s diagnostikovanými specifickými poruchami učení s výkony běžných žáků

[8] Výsledky pilotáže viz METELKOVÁ SVOBODOVÁ R., GEJGUŠOVÁ, I., SVOBODOVÁ, J., SEKEROVÁ, K. Vývoj diagnostické baterie čtení s porozuměním u žáků 2. stupně základních škol v podmínkách inkluze. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky,* 2022, roč. 11, č. 2, , s. 47–59.

[9] Technologie eyetrackeru umožňuje kromě obrazového a zvukového záznamu pořizovat i záznamy očních pohybů, jsou označovány jako GazeOpacity, GazePlot a HeatMap.

bez specifických poruch učení. Na základě zaznamenaných rozdílů je možno zhodnotit využitelnost diagnostického nástroje.

Jméno	Rychlost čtení/čas	Počet chyb	Počet chyb s opravou	Součet obou typů chyb	Oční pohyby/využití opory v textu
Žáci bez SPU					
Anežka	1:49	1	8	9	1
Barbora	2:22	5	10	15	4
Cyril	2:05	1	5	6	7
David	2:35	7	4	11	5
Eliška	2:28	12	6	18	4
František	1:46	2	3	5	5
Gabriela	2:30	2	5	7	7
Hynek	1:42	1	2	3	8
Ivo	2:31	6	17	23	5
Jitka	1:47	0	2	2	4
Kajetán	2:23	6	11	17	1
průměr	2:10	3,9	6,6	10,5	4,6
Žáci s SPU					
Lenka	2:02	6	12	18	5
Marek	1:55	5	5	10	6
Nela	2:09	2	5	7	4
Olga	2:08	3	8	11	2
Patrik	2:17	5	10	15	1
Radim	3:39	11	28	39	1
Sabina	1:48	5	5	10	5
Šárka	3:56	14	14	28	5
Tadeáš	4:13	11	16	27	7
Václav	2:27	5	8	13	1
Zora	1:55	8	0	8	3
průměr	2:35	6,8	10,9	16,9	3,6
průměr celé skupiny	**2:22**	**5,3**	**8,3**	**13,7**	**4,1**

Tabulka č. 1 Měření žáků 7. ročníku – souhrn získaných dat

Pro zhodnocení rychlosti čtení byly východiskem údaje o individuálních časech potřebných k přečtení textu jednotlivými žáky. Průměrný čas čtení textu celé skupiny dosáhl hodnoty 2:22 minut, byl zaznamenán rozdíl mezi průměrným časem žáků se specifickými poruchami učení a běžných žáků, žáci se specifickými poruchami učení četli v průměru o 25 sekund déle. Výraznější rozdíly přineslo srovnání nejrychlejšího a nejpomalejšího čtení: rozdíl mezi nejrychlejším a nejpomalejším čtením v rámci celé skupiny je 2:31 (1:42 x 4:13), u žáků se specifickými poruchami učení je 2:25 (1:48 x 4:13), u žáků bez specifických poruch učení je podstatně nižší, 0:53 (1:42 x 2:35).

Získaná data potvrzují, že jednotlivá kritéria pro posouzení čtenářského výkonu nelze vnímat izolovaně. I rychlost čtení je nutno sledovat v širších souvislostech, zvláště v souvislosti

se správností čtení, s počtem zaznamenaných chyb. Chyby vyhodnocujeme jako ty, které si žáci při čtení neuvědomují, a ty, které zaregistrují a následně opraví. A právě opravy chyb vyžadují další čas navíc, prodlužují dobu čtení. Ve skupině žáků bez specifických poruch učení byl zaznamenán nejvyšší počet chyb s opravou u pěti z nich (11, 15, 17, 18 a 23 opravených chyb), všichni četli text déle než 2 minuty. Ve skupině žáků se specifickými poruchami učení četli nejdéle tři žáci s nejvyšším počtem chyb s opravou (Radim: 3:39, 39 chyb, z toho 28 s opravou; Šárka: 3:56, 28 chyb, z toho 14 s opravou; Tadeáš: 4:13, 27 chyb, z toho 16 s opravou).

Nikdo z žáků nepřečetl text zcela bez chyby, nejnižší počet chyb byl zaznamenán u dvou žáků ze skupiny bez specifických poruch učení (Nora: 0 chyb bez opravy, 2 chyby s opravou; Jakub: 1 chyba bez opravy, 2 s opravou). Nejvyšší počet chyb byl zaznamenán u tří žáků se specifickými poruchami učení (27, 28, 39). Počet opravených chyb převyšuje počet chyb bez oprav u celé skupiny v poměru 184 : 118, u žáků bez specifických poruch učení v poměru 73 : 43 i u žáků se specifickými poruchami učení v poměru 111 : 75.

	Počet chyb bez oprav	**Počet chyb s opravou**	**Součet obou typů chyb**
Žáci bez SPU	43	73	116
Žáci s SPU	75	111	186
Celá skupina	118	184	302
průměr	5,3	8,3	13,7

Tabulka č. 2 Správnost čtení, počty chyb

Výše uvedené rozdíly se promítají do stanovení průměrných hodnot. Průměrný počet chyb bez oprav celé skupiny je 5,3, z tabulky č. 1 jsou patrné rozdílné průměrné počty chyb u žáků bez specifických poruch učení a žáků se specifickými poruchami učení (3,9 : 6,8). Obdobně je tomu u průměrného počtu chyb s opravou, průměr celé skupiny je 8,3, průměr u žáků bez specifických poruch učení je 6,6 a u žáků se specifickými poruchami učení 0,9.

Stěžejním kritériem pro posouzení čtenářského výkonu žáků je zastoupení chyb z hlediska jejich kategorizace. Výskyt chyb u celé skupiny shrnuje tabulka č. 3, tabulky č. 4 a č. 5 přinášejí přehled jednotlivých kategorií chyb u žáků bez specifických poruch učení a u žáků se specifickými poruchami učení.

Typ chyby	**Počet chyb bez oprav**	**Počet chyb s opravou**	**Součet obou typů chyb**
Z	37	158	195
V	0	0	0
G	3	1	4
ZV	31	14	45
VG	0	0	0
ZG	10	3	13
ZVG	27	6	33
Ne	3	1	4
Na	7	1	8
Celkem	118	184	302

Tabulka č. 3 Kategorizace zaznamenaných chyb – celá skupina

Typ chyby	Počet chyb bez oprav	Počet chyb s opravou	Součet obou typů chyb
Z	14	66	80
V	0	0	0
G	0	0	0
ZV	13	2	15
VG	0	0	0
ZG	5	3	8
ZVG	7	1	8
Ne	1	0	1
Na	3	1	4

Tabulka č. 4 Kategorizace zaznamenaných chyb – žáci bez specifických poruch učení

Typ chyby	Počet chyb bez oprav	Počet chyb s opravou	Součet obou typů chyb
Z	23	92	115
V	0	0	0
G	3	1	4
ZV	18	12	30
VG	0	0	0
ZG	5	0	5
ZVG	20	5	25
Ne	2	1	3
Na	4	0	4

Tabulka č. 5 Kategorizace zaznamenaných chyb – žáci se specifickými poruchami učení

Ze získaných dat je patrno, že nejčastěji byly zaznamenány chyby Z, ZV, ZVG a ZG. Jejich počet je opět rozdílný u žáků bez specifických poruch učení a u žáků se specifickými poruchami učení. Z chyby, které jsou důsledkem využití zrakového klíče bez opory o klíč významový a gramaticko-syntaktický a vedou obvykle ke vzniku zkomolenin, jsou typické pro tzv. počáteční čtení a s upevňováním čtenářské techniky obvykle mizí, nebo jsou ve značné míře spojeny se sebekorekcí, nicméně u žáků s dyslexií mají tendenci přetrvávat. U sledované skupiny tvoří Z chyby (neopravené i opravené) 65 % ze všech zaznamenaných chyb (195 z 302). Z výsledků je však zjevné, že právě Z chyby jsou žáci nejčastěji schopni registrovat a opravit je, provést u nich tzv. sebekorekci (158 oprav Z chyb ze 184 u celé skupiny žáků).

Mezi Z chybami bez oprav jsme zaznamenali např. tyto: Žák čte *zahonůků* místo *záhonků; koustku* místo *kostku*; *Hedvitkou* místo *Hedvikou*; *osamonoceného* místo *osamocenou*. V případě Z chyb s opravou čte žák *trdila* a opraví na *tvrdila*; čte *ji a* opraví na *si.* Pokud si žák při četbě úvodní slabiky nebo slabik uvědomí, že se dopustil chyby, slovo nedočte, zastaví se a přečte ho znovu s opravou. Např. žák čte *dochá* a opraví na *schází*; čte *odka* a opraví na *odhadla*; čte *mís* a opraví na *máslo*. V některých případech jsme zaznamenali, že žák přečte správně první slabiku, zastaví se a poté přečte celé slovo. Např. žák čte *od* a poté *odhadla*; čte *stří* a poté *střídali.* Může jít o obdobu toho, co bývá při nácviku techniky čtení označeno jako tzv. dvojí čtení. Žák si nejprve potichu přečte část slova, obvykle první slabiku a poté ji zopakuje hlasitě a pokračuje ve čtení. V případě našeho měření byli žáci vyzváni, aby četli

nahlas, mohli tedy kombinaci tichého a hlasitého čtení nahradit jen hlasitým čtením.

ZV chyby vznikají jako důsledek nevyužití gramaticko-syntaktického klíče, přečtené slovo nebo slovní spojení neodpovídá z gramatického hlediska. Tyto chyby se objevují např. u určitých slovesných tvarů, u tvarů podstatných a přídavných jmen a zájmen (žák čte *musíme* místo *musí*; *umýváním* místo *umývání*; čte *mým* a opraví na *mými*, čte *cesta* a opraví na *cestu*).

ZVG chyby jsou označovány jako nejvyspělejší typy chyb, vyznačují se jen drobnými odchylkami od slov v textu, přečtená slova jsou významově blízká a odpovídají i z hlediska gramatického. Např. žák čte *polívku* místo *polévku*; čte *zapadlo* místo *napadlo*; čte *penízku* a opraví na *peníze*.

ZG chyby vznikají při využití zrakového a gramaticko-syntaktického klíče v kombinaci s absencí významového klíče. Přečtené slovo je smysluplné, ale významově se liší od slova v textu. Např. žák čte *odhalila* místo *odhadla*; čte *dopadla* místo *dodala*; čte *drobný* místo *dobrý*; čte *hodili* a opraví na *dohodli*; čte *tebe* a opraví na *sebe*.

Na čtení textu navazoval další úkol, žáci četli opět hlasitě osm otázek k textu a odpovídali na ně. Před sebou na monitoru měli stále celé znění textu i otázek a mohli do textu podle potřeby nahlížet. Záznam jejich očních pohybů umožňuje zjistit, v kolika případech a u kterých otázek této možnosti využili, v kolika případech naopak odpovídali zpaměti. Žáci bez specifických poruch učení nahlédli do textu v 51 případech (průměrný počet využití opory v textu byl 4,6), žáci se specifickými poruchami učení nahlédli do textu ve 40 případech (průměrný počet využití opory v textu byl 3,6). Rozdíl mezi oběma skupinami není výrazný, nižší počet nahlédnutí do textu u žáků s dyslexií může být dán jejich případnými problémy s orientací v textu a tato skutečnost je může vést k tomu, že ve větší míře spoléhají na svou paměť. Více k tomu přinesou následné analýzy úspěšnosti odpovědí.

Metoda eyetrackeru využitá při měření umožňuje přesně popsat a analyzovat čtenářské výkony jednotlivých žáků. Pro potřeby studie byly vybrány 4 výsledky měření tak, aby byli zastoupeni žáci bez specifických poruch učení i žáci se specifickými poruchami učení, chlapci i dívky. Přinášejí kompletní výčet chyb a poznámky k průběhu čtení.

Anežka (bez specifických poruch učení)
Čas: 1:49
Celkový počet chyb: 9
Počet chyb bez oprav: 1
Počet chyb s opravou: 8
Kategorizace chyb bez oprav a jejich výčet: Na 1 Na čte *tam bude s* místo *tam s*
Kategorizace chyb s opravou a jejich výčet: Z 7; ZG 1 Z čte *s*, opraví na *ji* čte *pá*, opraví na *pár* čte *jsme se na*, opraví na *jsme se střídali* čte *dále*, opraví na *docela* čte *co*, opraví na *do* čte *nejbli,* opraví na *nejbližší* čte *odho*, opraví na *odhadla*

ZG čte *hodili*, opraví na *dohodli*
Popis čtení Dívka začíná číst rychle, až překotně, mezi slovy a větami jsou slyšitelné hluboké nádechy, patrné jsou projevy napětí, trémy (poposedávání, nekoordinované pohyby hlavou). Během čtení první třetiny textu se postupně zklidňuje, snižuje rychlost čtení, zaměřuje se na zvládnutí intonace, snaží se odlišit promluvy tety a Honzy. Můžeme hovořit o interpretačním čtení. Nejčastěji zastoupené Z chyby jsou rozloženy rovnoměrně v textu (kumulace jen u spojení *přes les* ***do nejbližší*** *vesnice*).

Tabulka č. 6 Záznamový arch 1 – dívka bez SPU

Cyril (bez specifických poruch učení)
Čas: 2:05
Celkový počet chyb: 6
Počet chyb bez oprav: 1
Počet chyb s opravou: 5
Kategorizace chyb bez oprav a jejich výčet: ZV 1 čte *nemáme* místo *nemá*
Kategorizace chyb s opravou a jejich výčet: Z 5 Z čte *przd*, opraví na *prázdniny* čte *no*, opraví na *to* čte *schá*, opraví na *schází* čte *vyr*, opraví *vyhrkl* čte *ko,* opraví na *kostku*
Popis čtení Chlapec je uvolněný, bez známek trémy, čte svižně, udržuje stálé tempo po celou dobu čtení, jako problematická se jeví míra soustředění, viz oční kontakt s diagnostiky. Pracuje správně s intonací (viz čtení otázek), využívá vyšší hlasitost při četbě přímé řeči (zvolání), můžeme hovořit o interpretačním čtení.

Tabulka č. 6 Záznamový arch 5 – chlapec bez SPU

Zora (SPU)
Čas: 1:55
Celkový počet chyb: 8
Počet chyb bez oprav: 8
Počet chyb s opravou: 0
Kategorizace chyb bez oprav a jejich výčet: Z 2; ZV 3; ZVG 3 Z čte *lecs* místo *les* čte *co* místo *do* ZV čte *musíme* místo *musí* čte *nejblíže* místo *nejbližší* čte *cestou* místo *cestu* ZVG

čte *polívky* místo *polévky* čte *to bych měla* místo *to bych mohla* čte *pár dnů* místo *pár dní*
Kategorizace chyb s opravou a jejich výčet: 0
Popis čtení Dívka čte plynule, udržuje zvolené tempo po celou dobu čtení, čtení působí až monotónně, oční pohyby jsou rovnoměrně rozložené v textu, pravidelné fixace, bez regresí. Chyby jsou soustředěny do střední části textu, opět u spojení *přes* ***les do nejbližší*** *vesnice*.

Tabulka č. 7 Záznamový arch 22 – dívka s SPU

Radim (SPU)
Čas: 3:39
Celkový počet chyb: 39
Počet chyb bez oprav: 11
Počet chyb s opravou: 28
Kategorizace chyb bez oprav a jejich výčet: Z 2; ZV 4; ZG 4; ZVG 1 Z čte *jsme* místo *jsem* čte *osmá*, pak *osamonoceného* místo *osamocenou* ZV čte *jsme* místo *jsem* čte *jsem* místo *jsme* čte *jsem* místo *jsme* čte *másla* místo *máslo* ZG čte *drobný* místo *dobrý* čte *nákup* místo *nanuk* čte *nákup* místo *nanuk* čte *vykřikl* místo *vyhrkl* ZVG čte *poved* místo *povedl*
Kategorizace chyb s opravou a jejich výčet: 28; Z 24; ZV 2; ZVG 2; Ne 2 Z čte *hor*, opraví na *horké* čte *odpoled*, opraví na *odpoledne* čte *te*, opraví na *tetou* čte *Ba*, opraví na *Barborou* čte *na*, opraví na *nedalo* čte *chod*, opraví na *chodila* čte *za*, opraví na *zajeli* čte *da*, opraví na *dali* čte *dlo*, opraví na *dohodli* čte *jsem*, opraví na *nejsem* čte *tě,* opraví na *tetě* čte *obra*, opraví na *obrali* čte *me*, opraví na *mohla* čte *u*, opraví na *upéct* čte *do*, opraví na *dodala*

čte *Hedvik*, opraví na *Hedvika* čte *pocho*, opraví na *pochodovali* čte *le,* opraví na *lesní* čte *od,* opraví na *odhadla* čte *po*, opraví na *postačí* čte *ko,* opraví na *kovové* čte *odch*, opraví na *odcházeli* čte *o*, opraví na *ochotu* čte *ne*, opraví na *peníze*
Popis čtení Chlapec čte velmi pomalu s dlouhými pauzami mezi slovy, dochází k výraznému oslabení plynulosti čtení, projevují se náznaky slabikování, chybné frázování, dochází k poklesu hlasu a vzniku pauz mezi slovy tvořícími skladební dvojici nebo mezi předložkou a následujícím slovem: …na jedno máslo kostku// droždí a sáček// vanilkového cukru… …s// tetou… …jsme ji s// mými rodiči zajeli// navštívit… Časté projevy tzv. dvojího čtení, žák správně přečte první slabiku, poté čte celé slovo znovu. Chyby jsou rozloženy více méně rovnoměrně v celém textu.

Tabulka č. 8 Záznamový arch 15 – chlapec s SPU

ZÁVĚR

Cílem realizovaného měření bylo získání dat ke srovnání čtenářských výkonů žáků s diagnostikovanou dyslexií s výkony běžných žáků bez specifických poruch učení. Potvrzené rozdíly obou skupin signalizují, že vytvořený diagnostický nástroj je využitelný pro diagnostikování a další sledování dyslexie u žáků 2. stupně základních škol. Odpovídají výsledkům výzkumů čtení s porozuměním získaným v českém prostředí u žáků mladšího školního věku (např. Metelková Svobodová, 2016).

Z výsledků měření jsou patrné poměrně vyrovnané výkony žáků bez specifických poruch učení, zatímco čtenářské výkony v rámci skupiny žáků se specifickými poruchami učení vykazují výraznější rozdíly. Rozptyl hodnot je u této skupiny žáků nápadný u rychlosti čtení, nejrychlejší čas 1:48, nejdelší doba čtení 4:13. Obdobná situace nastává u výskytu chyb, u chyb bez opravy se hodnoty pohybují mezi 2 a 14, u chyb s opravami mezi 0 a 28, u celkového počtu chyb mezi 8 a 39.

Větší rozdíly ve výkonech žáků se specifickými poruchami učení mohou vyplývat z působení některých izolovaných faktorů, případně z jejich kumulace. V úvahu je potřeba brát stupeň závažnosti specifické poruchy učení, intelektuální a zdravotní dispozice konkrétního žáka, vhodnost a efektivnost zvolené reedukace, spolupráci rodiny a školy při její realizaci, míru vnější i vnitřní motivace žáka. Této skutečnosti bude věnována pozornost v další etapě řešení projektu a vyhodnocování získaných dat.

Poznámka: Studie je součástí řešení projektu TAČR, TL03000259, *Vývoj diagnostické baterie čtení s porozuměním u žáků 2. stupně základních škol*, v rámci Programu na podporu aplikovaného společenskovědního a humanitního výzkumu, experimentálního vývoje a inovací ÉTA.

Literatura:

JANOTOVÁ, Z., ŠAFRÁNKOVÁ, K. a kol. *Čteme nejen v hodinách českého jazyka. Úlohy PIRLS 2011.* Praha: ČŠI, 2013.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Dyslexie. Metody reedukace, výuky a hodnocení.* Praha: Nakladatelství D + H, 2020.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. Kategorizace čtenářských chyb žáka jako ukazatel počátků porozumění textu. *Paidagogos*, roč. 2016, č. 2, s. 4–48.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. Monitorování vývojové dynamiky čtení s porozuměním pomocí eyetrackeru. *Didaktické studie*, roč. 2016, č. 2, s. 69–81.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. Čtení s porozuměním – současné výzkumné možnosti. *Jazyk – literatura – komunikace,* 2017, roč. 6, č.1, s. 4–14.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ R., GEJGUŠOVÁ, I., SVOBODOVÁ, J., SEKEROVÁ, K. Vývoj diagnostické baterie čtení s porozuměním u žáků 2. stupně základních škol v podmínkách inkluze. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky,* 2022, roč. 11, č. 2, s. 47–59.

PETRETTO, D. R., MASALA, C. Dyslexia and Specific Learning Disorders: New International Diagnostic Criteria. *Journal of Childhood & Developmental Disorders.* 2017, vol. 3, No 4:19.

ZÁPOTOČNÁ, O. *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní: Teoretické východiská a didaktické realizácie*. Bratislava*:* VEDA, 2012.

ZÁPOTOČNÁ, O. *Metakognitívne procesy v čítaní, učení a vzdelávaní*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, 2013.

ZELINKOVÁ, O., ČEDÍK, M. *Mám dyslexii.* Praha: Portál, 2013.

VERIFICATION OF THE READING TECHNIQUE LEVEL OF 7TH GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Summary:

The study summarized partial information on the results of measuring the level of reading technique among the 7th grade of primary school pupils, which was realised as part of the TAČR project *The Development of Diagnostic Set of Reading Comprehension with Pupils of 2nd degree of Primary Schools*. The measurements were carried out using a newly designed set of texts, with the help of which it is possible both to diagnose dyslexia of pupils of the 2nd level of primary schools, and to verify the effectiveness of previous re-education for previously diagnosed pupils, to consider the maintenance, limitation or reactivation of support measures. The measurements were carried out using the so-called eye-tracker, visual and acoustic reading recordings of 22 7th grade pupils from selected primary schools in Ostrava were analysed. The analyses were focused on the evaluation of quantitative and qualitative data, and the speed of reading, number of errors (with a distinction between corrected and retained errors) and strategies used when answering questions about the text were monitored.

The measurements confirmed differences between pupils without a specific learning disorder and dyslexic pupils in all indicators, in the speed of reading, occurrence of errors and representation of individual types. The results obtained so far indicate usability of the diagnostic tool in pedagogical practice.

Keywords:
specific learning disabilities; dyslexia; diagnosing dyslexia; sets of texts; speed of reading; frequency and categorization of errors; reading strategies

Kontakt:
doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D.
doc. PhDr. Radana Metelková Svobodová, Ph.D.
prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc.
Mgr. Kamila Sekerová, Ph.D.
Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou PdF OU

PaedDr. Renata Kovářová, Ph.D.
Katedra speciální pedagogiky PdF OU
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava – Mariánské Hory
E-mail: radana.metelkova@osu.cz; ivana.gejgusova@osu.cz; jana.svobodova@osu.cz; kamila.sekerova@osu.cz; renata.kovarova@osu.cz

POROZUMENIE VÝZNAMU SLOV S ETYMOLOGICKÝM PRAVOPISOM U ŽIAKOV 2.–5. ROČNÍKA ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Lenka JARUŠINSKÁ, Martin KLIMOVIČ

Abstrakt:

Štúdia je zameraná na problematiku osvojovania si slov s etymologickým pravopisom v primárnom vzdelávaní. V úvode vymedzujeme pravopisné princípy slovenského jazyka, problematické miesta vo vyučovaní, lingvodidaktické východiská a proces osvojovania si pravopisu. Druhá časť štúdie je zameraná na interpretáciu výsledkov prieskumu, ktorého cieľom bolo zistiť, do akej miery majú žiaci 2.–5. ročníka osvojený význam niektorých slov s etymologickým pravopisom vzhľadom na ich nízku frekvenciu v hovorenej/písanej reči. Výsledky analýzy ukazujú, že niektoré slová s etymologickým pravopisom sa nachádzajú v základnom súbore vybraných slov aj napriek veľmi nízkej miere osvojenia si ich významu. Na základe prieskumu uvažujeme o ich vyradení zo súboru vybraných slov osvojovaných v 3. ročníku.

Kľúčová slova:

slovenský jazyk; pravopis; frekvencia slov; primárne vzdelávanie; význam slova

Pravopis slovenského jazyka

Pravopis slovenského jazyka je založený na šiestich princípoch, medzi ktoré patrí fonematický, morfematický, etymologický, gramatický, sémantický a konvenčný pravopisný princíp (Pravidlá slovenského pravopisu, 2013). Pre bližšie objasnenie pravopisných princípov v slovenčine uvádzame ich stručný opis (Pravidlá slovenského pravopisu, 2013, s. 26–28; Liptáková a kol., 2015, s. 252–257).

- Fonematický pravopisný princíp je súbor pravopisných javov súvisiacich so zaznamenávaním zvuku do písomnej podoby. Ide o jav, v ktorom má každá fonéma iba jeden grafický znak/písmeno. Existujú výnimky, v ktorých toto pravidlo neplatí. Medzi nich patrí písanie *i*, *í*/*y*, *ý*; zaznamenávanie dvojhlások, písanie ch, dz, dž, pri ktorých má jedna fonéma viac grafém a problematika písania foném ď, ť, ň, ľ v spojení so samohláskami e, i.

- Morfematický pravopisný princíp je súbor pravopisných javov súvisiacich so zachovávaním jednotnej grafickej podoby morfém v rôznych tvaroch bez ohľadu na zmenu vo výslovnosti. K tejto zmene dochádza napríklad v slove *dub,* ktoré vyslovujeme [dup] v prípade, že sa slovo vyskytuje pred prestávkou alebo sa nachádza pred slovom, ktoré sa začína neznelou spoluhláskou, napríklad *dub spadol* [dup spadol]. Ďalším pravopisným javom je písanie predpôn, ktorých grafický záznam sa nemení, aj keď je ich výslovnosť rôzna, napríklad predpona *roz-* v slove rozpad [rospat]. Jednotne sa píšu aj koreňové morfémy v odvodených slovách. Napríklad koreňová morféma *Ľub-* v slove Ľuba zostáva v odvodenom slove *Ľubka* nezmenená, aj napriek tomu, že výslovnosť je iná [ľupka].

- Gramatický pravopisný princíp je súbor pravopisných javov, ktoré môžeme vysvetliť na základe gramatických pravidiel. Ide napríklad o písanie *y*, *ý*/*i*, *í*, ktorý slúži ako prostriedok rozlišovania tvarov nominatívu sg. a nominatívu pl. pri písaní prídavných mien, ktoré sa skloňujú podľa vzoru *pekný* (napríklad *pekný chlapec/pekní chlapci*). Rovnako sem patrí aj problematika písania predložiek *s*, *so*, *z*, *zo*, ktorých použitie závisí od gramatického pádu.

- Sémantický pravopisný princíp je súbor pravopisných javov súvisiacich s písaním vlastných podstatných mien. Týka sa aj písania homofonických dvojíc, ku ktorým patria

napríklad slová *Rím – rým*, *Kováč* (priezvisko) – *kováč* (povolanie), *Lipa* (priezvisko) – *lipa* (strom).

- Konvenčný pravopisný princíp tvorí súbor pravopisných javov súvisiacich s interpunkciou. Ide o problematiku písania čiarok v jednoduchých vetách a súvetiach.

- Etymologický pravopisný princíp je súbor pravopisných javov, ktoré súvisia s písaním i/í a y/ý v slovách domáceho aj cudzieho pôvodu, v ktorých je nevyhnutné osvojiť si ich historickú a cudzojazyčnú pravopisnú podobu. V minulosti sa tieto hlásky vyslovovali odlišne. Dnes ich rovnaká výslovnosť spôsobuje problém pri pravopisne správnom písaní.

Etymologický pravopis v škole

Pravopisné javy v slovenskom jazyku delíme na statické a dynamické (Betáková, 1963, s. 19–20; Štefanovič, 1967, s. 60–61). Do skupiny statických pravopisných javov patrí fonematický, etymologický a konvenčný pravopisný princíp. Základom fonematického a etymologického princípu je nemenný pravopis koreňovej morfémy. Medzi dynamické pravopisné javy patrí morfologický, sémantický a gramatický pravopisný princíp. V týchto princípoch dochádza k zmene pravopisu slova, napr. v dôsledku ohýbania slov (pekný chlapec–pekní chlapci). Ukazuje sa, že z didaktického hľadiska, vzhľadom na toto delenie pravopisných princípov, je vhodnejšie začať s osvojovaním statických pravopisných javov.

Podľa súčasného kurikula sa žiaci začínajú stretávať s problematikou osvojovania si pravopisu vybraných slov v 3. ročníku základnej školy. Vo 4. ročníku si žiaci majú svoje získané vedomosti prehlbovať a rozšíriť ich o nové vybrané slová (Štátny pedagogický ústav, 2015). Výsledky národných testovaní (napríklad NÚCEM, 2018, 2019) poukazujú na to, že žiaci nemajú dostatočne osvojený etymologický pravopis.

Aby žiak vedel správne písať slová s etymologickým pravopisom, musí poznať význam ich slov. O požiadavke poznania významu slova pri osvojovaní pravopisu sú v metodikách zmienky už od 60. rokov minulého storočia. *„Pravopisné návyky tohto typu majú štvorčlennú asociačnú štruktúru: sluchovo-artikulačné vnímanie pravopisného javu – jeho sémantický význam – jeho zraková predstava – písomná reakcia“* (Ballay, 1965, s. 68). Štefanovič uvádza dôležitosť rozboru každej jednej časti asociačnej štruktúry (reťaze), pretože *„v opačnom prípade sa rozpadáva celá reťaz, t. z. zručnosť sa nevytvorí, neupevní, resp. pravopisne správne písanie sa nezautomatizuje do návyku“* (Štefanovič, 1967, s. 61). Táto štruktúra sa v súčasnosti vo vyučovaní vybraných slov často opomína. Pri osvojovaní si pravopisu je dôležité, aby žiak využíval analogický postup. *„Žiak pri písaní podľa analógie nachádza žiadanú grafickú formu pravopisného javu nie spomínaním si na pravidlo, ktoré je mu prípadne ťažké a abstraktné, ale asociáciou daného slova so slovami pravopisne mu známymi“* (ibid, s. 87). Na to, aby žiak vedel uplatniť postup analógie pri osvojovaní si vybraných slov, je potrebné pracovať s významom jednotlivých slov. Ak žiak pozná pravopis slova *ryba*, po uplatnení analogického postupu napíše slová *rybník, rybár* a iné príbuzné slová pravopisne správne. Betáková – Tarcalová (1984, s. 28) uvádzajú, že *„žiaci sa učia pravopis vybraných slov hlavne podľa lexikálnovýznamovej príbuznosti slov patriacich do jednej a tej istej slovnej čeľade.“* V štúdii sa budeme venovať poznaniu sémantiky vybraných slov u žiakov 2.–5. ročníka základnej školy, pri ktorých žiaci nedokážu využiť oporu o sémantickú príbuznosť na základe svojich jazykových skúseností.

Problematike vyučovania pravopisu vybraných slov sa venujeme z dôvodu nedodržiavania základnej asociačnej štruktúry, ktorá je nevyhnutná pre zautomatizovanie pravopisne správneho písania slov s etymologickým pravopisom.

Lingvodidaktické východiská osvojovania si pravopisu

Vyučovanie materinského jazyka prešlo viacerými koncepčnými zmenami. V 60.–80. rokoch 20. storočia prevládal deskriptívny a systémovo-štruktúrny prístup vo vyučovaní. Išlo prevažne o zjednodušený systémovo-štruktúrny opis jazyka. Komunikačno-poznávacia koncepcia vyučovania v 80. rokoch *„zdôrazňovala rozvíjanie komunikačných a interpretačných zručností žiaka s oporou o poznanie základných jazykovedných javov“* (Liptáková a kol., 2015, s. 11). Zároveň sa objavila potreba integrácie jednotlivých zložiek vyučovania slovenského jazyka, konkrétne jazykovej, komunikačno-slohovej a literárnej zložky. V súčasnosti by sa vyučovanie na primárnom stupni vzdelávania malo opierať o integračnú kognitívno-komunikačnú a zážitkovú koncepciu, ktorú vymedzujú Liptáková a kol. (2015) pomocou týchto cieľových oblastí:

- uplatňovanie komplexného prístupu na úrovni vnútrozložkovej, medzizložkovej, medzipredmetovej, prierezovej a kompetenčnej integrácie,
- rozvíjanie gramotnosti žiaka,
- rozvíjanie komunikačnej a literárnej kompetencie ako súčasť rozvíjania kľúčových kompetencií žiaka,
- rozvíjanie kognitívnych a metakognitívnych procesov žiaka,
- emocionalizácia a kreativizácia dieťaťa,
- formovanie kultivovaného čitateľa a recipienta iných druhov umenia,
- formovanie kultivovaného používateľa slovenského národného jazyka.

Aktuálne jazykovedné východiská pre vyučovanie predmetu slovenský jazyk a literatúra na primárnom stupni vzdelávania sú ovplyvňované tromi smermi: systémovo-štruktúrnym, komunikačno-pragmatickým a kognitívnolingvistickým. Systémovo-štruktúrne skúmanie jazyka je vymedzené ako *„didakticky prispôsobený opis jazykového systému a jeho fungovania“* (Liptáková a kol., 2015, s. 17). Dnes už tento prístup v škole hodnotíme ako prekonaný. Komunikačno-pragmatické jazykovedné východisko v komunikačno-poznávacej koncepcii vyučovania zdôrazňuje vzťah medzi poznaním jazyka a rozvíjaním komunikačných zručností. Pod kognitívnolingvistickým prístupom vo vyučovaní sa chápe rozvíjanie komunikačnej a kognitívnej kompetencie žiaka zároveň. Ide o kognitívne procesy, ktoré sú potrebné pri mentálnom spracovaní informácií a vytváraní schém o jazyku a jeho používaní (ibid.).

Pri plánovaní jazykovo zameraných vyučovacích hodín je potrebné myslieť na prepojenie komunikačných, pragmatických a kognitívnych aspektov vyučovania. To znamená, že je potrebné pracovať aj s porozumením východiskového textu, čím sa napĺňa komunikačný aspekt, zapájať doterajšie znalosti žiakov a modifikovať ich pod vplyvom nových poznatkov, čím sa napĺňa kognitívny aspekt, a zároveň myslieť na prepojenie osvojovania si pravopisu s potrebami reálneho sveta, čím sa spĺňa požiadavka pragmatického aspektu (Liptáková, 2012).

Proces osvojovania si pravopisu

Vývinová teória definuje myslenie dieťaťa mladšieho školského veku ako menej egocentrické a schopné uplatňovať decentráciu a reverzibilitu. *„Děti jsou schopny logických mentálních operací, ale vázaných na konkrétní zkušenost“* (Šebesta, 2005, s. 35). Spôsob, akým si žiaci osvojujú pravopis, opisuje Štefanovič (1967) ako náročný a dlhodobý proces, v ktorom ide o postupné nadobudnutie pravopisných vedomostí, zručností a návykov. *„Východiskem je pozorování pravopisného jevu, k němuž dostaneme pravopisné poučení, informaci o pravopisném pravidle. Jedinec musí pravidlo pochopit a zapamatovat si je“* (Hájková, 2021,

s. 20). Pri správnom pochopení a zapamätaní si pravidla si žiak vytvára pravopisnú vedomosť. Na to, aby sa z vedomosti stala zručnosť, je potrebné, aby žiak dostal do ruky pravidlo, ktoré má už osvojené. V praxi to znamená, že žiak nesústredí svoju pozornosť na obsah textu, ale na to, či píše pravopisne správne (Štefanovič, 1967). Táto fáza osvojovania si pravopisu je veľmi náročná. Hlavným cieľom osvojovania si pravopisu je automatizácia pravopisne správneho písania. Také písanie znamená, že žiak má vytvorený pravopisný návyk. Už nie je potrebné, aby si vedome vybavoval z pamäti pravopisné pravidlá či poučky, a tak môže plne sústrediť pozornosť na obsahovú stránku textu. Pri nadobudnutí pravopisnej zručnosti dochádza k spojeniu myslenia, vizuálneho, akustického a motorického vnemu.

Na základe tohto poznania vymedzujú Liptáková a kol. (2015, s. 268) etapy osvojovania si pravopisu:

- žiak „zbiera" pravopisnú skúsenosť zapájaním zmyslového vnímania, tzn. že žiak pravopisný jav vidí, počuje, odpisuje a pri práci používa rôzne grafické pomôcky,
- kognitívnou aktivitou žiak diferencuje pravopisné pravidlo od iných už osvojených pravopisných javov,
- žiak nadobúda potrebnú pravopisnú zručnosť systematickým precvičovaním, opakovaním a aplikovaním pravopisnej vedomosti,
- počas nácviku daného pravopisného javu žiak postupne automatizuje správne písanie a získava pravopisný návyk.

Osvojovanie si pravopisu je pre žiaka náročný proces. Uvádzame činitele uľahčujúce osvojovanie si pravopisu (Štefanovič, 1967; Liptáková a kol., 2015):

- Cieľavedomý, uvedomený nácvik pravopisu s dôsledným uplatňovaním induktívno-deduktívneho myšlienkového postupu.
- Uplatňovanie komunikačného prístupu: *„Žiak musí chápať zmysel pravopisného učiva, teda to, že osvojené pravopisné pravidlá a získané pravopisné zručnosti a návyky mu pomôžu úspešnejšie komunikovať písanou formou v rôznych situáciách, ktoré túto formu vyžadujú"* (Liptáková, 2012, s. 51).
- Systematickosť a trvácnosť nácviku: nacvičovanie pravopisného javu podľa premysleného postupu, od jeho porozumenia smerom k získaniu pravopisnej zručnosti a pravopisnému návyku.
- Vzbudenie pozornosti a záujmu žiakov: je potrebné využívať rôzne typy pravopisných cvičení, hier a hrových aktivít a poskytnúť žiakom spätnú väzbu o ich úrovni pravopisných zručností.
- Využívanie rôznych druhov písaných komunikátov nielen na hodinách slovenského jazyka.
- Individuálny prístup k rozvíjaniu pravopisných zručností žiaka.

Osvojovanie si pravopisu vybraných slov na Slovensku

V tejto časti štúdie budeme hovoriť o problematických záležitostiach pri osvojovaní si etymologického pravopisu. V doterajších koncepciách vyučovania pravopisu sa uplatňovalo pamäťové učenie (Liptáková a kol., 2015). To, čo sa v porovnaní s predošlými dekádami zmenilo, je počet vybraných slov, ktoré si žiaci majú osvojiť. Analýza učebníc slovenského jazyka od 80. rokov po súčasnosť (tabuľka 1) poukázala na zvyšovanie počtu vybraných slov v základnom súbore (Klimovič, 2019). V prvom stĺpci sa nachádzajú vydavateľstvá, ktorých učebnice slovenského jazyka pre 3. ročník boli podrobené analýze. V súčasnosti je najviac používaná učebnica slovenského jazyka od vydavateľstva AITEC, v ktorej sa vyvodzuje 410 slov s etymologickým pravopisom. Pri trojhodinovej dotácii počas štrnástich týždňov, ktoré sú podľa tematických výchovno-vzdelávacích plánov venované osvojovaniu pravopisu vybraných

slov, sa má na jednej vyučovacej hodine vyvodiť a osvojiť približne desať slov s etymologickým pravopisom. Je otázne, či je možné pri takom počte slov dôsledne si osvojiť pravopis vybraných slov.

	Počet vybraných slov (základný súbor)	Počet ďalších vybraných slov a príbuzných slov	Počet slov s i/í po obojakej spoluhláske	SPOLU
SPN (1986)	66	150	73	289
Litera (1998)	71	302	26	399
Orbis Pictus (2007)	70	197	157	424
AITEC (2011)	68	187	155	410
TAKTIK (2017)	96	226	173	495

Tabuľka 1: Počet slov v učebniciach pre 3. ročník ZŠ s etymologickým pravopisom
Zdroj: Klimovič, M. 2019.

Ďalším registrovaným problémom, ktorý komplikuje osvojovanie si etymologického pravopisu, je prítomnosť takých slov v základnom súbore vybraných slov, ktoré sú na okraji slovnej zásoby, napríklad slovo *vyhňa*, *pýr*, *ryk* (pozri nižšie údaje o frekvencii). Reálna skúsenosť žiaka s takýmito málo frekventovanými slovami absentuje, a preto sa oslabuje základný predpoklad osvojenia jeho písomnej podoby. *„Základnou podmienkou pevného a trvalého osvojenia vedomostí je ich dôkladné pochopenie“* (Betáková–Tarcalová, 1984, s. 27). Informácie o frekvencii slov v reči sme čerpali z frekvenčných slovníkov na báze korpusu. Korpusy obsahujú veľké množstvo dát zozbieraných z reálnych, hovorených aj písaných, komunikátov (Čermák, 2011). Považujeme to za pomerne relevantné ukazovatele výskytu sledovaných slov. Vzhľadom na množstvo jazykových dát sme sa rozhodli čerpať informácie o frekvencii vybraných slov práve z databázy Slovenského národného korpusu.

Okrem veľkého počtu slov s etymologickým pravopisom preberaných v škole a nízkej frekvencie niektorých slov v reči je problematický aj spôsob ich vyvodzovania na hodinách slovenského jazyka. V súčasných učebniciach slovenského jazyka sa uplatňuje deduktívny spôsob vyvodzovania nového učiva. Žiakom je najprv predložený súbor vybraných slov a až následne sa žiaci venujú konkrétnemu vybranému slovu. Postupuje sa od všeobecného ku konkrétnemu, od poučky k príkladom a cvičeniam. Pri uplatňovaní deduktívneho postupu vyvodzovania učiva o vybraných slovách sa opomína aj práca s ich významom a oslabuje sa morfematické hľadisko. Žiaci nepracujú s hlbším významom slov ani s ich slovotvorným potenciálom, ktoré väčšina vybraných slov má. Zároveň sa tým znemožní použitie analógie pri pravopisne správnom písaní príbuzných slov. Zaujíma nás teda, ako žiaci rozumejú významu niektorých málo frekventovaných vybraných slov.

Prieskum

Cieľom štúdie je analýza dát realizovaného prieskumu so zameraním na frekvenciu a význam slov s etymologickým pravopisom. Stanovili sme si tieto výskumné otázky:

a) Aká je frekvencia vybraných slov v hovorenej a písanej reči?

b) Aká je miera porozumenia slov s etymologickým pravopisom u žiakov 2.–5. ročníka základnej školy?

Prieskum bol realizovaný formou dotazníka počas obdobia pandémie v roku 2020 so 106 žiakmi 2.–5. ročníka základnej školy. V súbore boli zastúpené všetky kraje Slovenska, nie však proporčne. Najväčší podiel detí bol prirodzene, vzhľadom na pôsobenie autorov štúdie, z Prešovského a Košického kraja. Do prieskumu sa dalo zapojiť dobrovoľne, po výzve

zverejnenej na sociálnych sieťach. Administrátormi dotazníkov boli rodičia, starí rodičia alebo iní dospelí z okolia dieťaťa, z dôvodu prebiehajúcej online výučby. V dotazníku bolo 21 slov s etymologickým pravopisom, ktoré boli vybrané na základe ich nízkej frekvencie v hovorenej aj písanej reči. V nasledujúcej tabuľke uvádzame frekvenciu slov s etymologickým pravopisom v hovorenej aj písanej reči, ktoré boli vybrané do prieskumu (tabuľka 2). Údaje sú zaznamenané v prepočte na milión tokenov (napríklad frekvencia 7,25 znamená, že slovo *mýto* sa v jednom milióne slov vyskytuje 7,25-krát). Slová s uvedenou hodnotou < 1 sa do frekvenčného slovníka nedostali kvôli ich nízkej miere výskytu v hovorenej/písanej reči.

Slovo	Frekvencia slov v písanej reči	Frekvencia slov v hovorenej reči
mýto	7,25	< 1
ryha	2,97	< 1
rýdzi	2,50	< 1
hmýriť sa	2,01	< 1
kryha	1,75	< 1
sychravý	1,58	< 1
trýzniť	1,26	< 1
výskať	1,25	< 1
byvol	< 1	< 1
pýr	< 1	< 1
prýštiť	< 1	< 1
ryk	< 1	< 1
rysavý	< 1	< 1
smyk	< 1	< 1
sykať	< 1	< 1
vydra	< 1	< 1
vyhňa	< 1	< 1
vyť	< 1	< 1
výr	< 1	< 1
vyžla	< 1	< 1
žmýkať	< 1	< 1

Tabuľka 2: Frekvencia vybraných slov vo frekvenčných slovníkoch slovenčiny na báze Slovenského národného korpusu

Zdroj: Gajdošová, K. Šimková, M. 2018; Garabík, R. Gajdošová, K. Šimková, M. Žáková, A. 2017.

Úlohou administrátora bolo položiť žiakovi otázku „čo podľa teba znamená slovo ...?“ a do odpoveďového hárku zaznamenať jeho doslovnú výpoveď (obrázok 1). Všetky inštrukcie boli administrátorovi poskytnuté v úvodných inštrukciách aj s uvedenými príkladmi.

Údaje o dieťati (vyberte z ponuky alebo dopíšte)

Pohlavie	Rok narodenia	Navštevovaný ročník	Okres
D CH	2008/2009/2010/2011/2012	2. / 3. / 4. / 5.	

Ukážka zápisu v testovacom hárku (zapisujeme doslovnú odpoveď dieťaťa)

1.	dikobraz	hlodavec, ktorý má na tele pichliače a sme ho videli v ZOO
		to je také zviera, čo ... neviem
		nejaký obraz asi, nejaký obraz

Testovací hárok

Čo podľa teba znamená slovo _ _ _ _?

1.	pýr	
2.	byvol	
3.	mýto	

Obrázok 1: Vzor testovacieho hárku

Pre potreby analýzy miery osvojenia si významu slov sme si stanovili nasledujúce kritériá hodnotenia:

- 2 body boli pridelené odpovedi, v ktorej žiak dostatočne objasnil význam slova,
- 1 bod bol pridelený odpovedi, v ktorej žiak čiastočne objasnil význam slova,
- 0 bodov bolo pridelených odpovedi, v ktorej žiak neobjasnil význam slova.

Pre skórovanie odpovedí sme sa rozhodli preto, aby bolo možné sledovať základné štatistické parametre a ich zmeny vo výskumnom súbore. Objasnenie významu slova uvedené žiakmi sme porovnávali s významom, ktorý je uvedený v *Krátkom slovníku slovenského jazyka* (2003, ďalej používame skratku KSSJ). V slovníku sa nachádzajú okrem iného aj údaje o význame a slovotvorných vzťahoch slov spisovnej slovenčiny.

Uvádzame príklad skórovania slova *mýto,* ktorý obsahuje aj ukážky žiackych výpovedí:

Význam slova *mýto*	
Definícia KSSJ	poplatok za používanie ciest a mostov; miesto, kde sa vyberá tento poplatok
2 bod	„je to poplatok za používanie ciest“ „mýto sa vyberá na hraničných priechodoch“
1 bod	„peniaze“ „peniažka“
0 bodov	„neviem“ „hranica“

Tabuľka 3: Význam slova mýto

Výsledky sme vyhodnocovali na základe bodového priemeru v rámci každej vekovej kategórie. Bodový priemer sme vypočítali pri každom vybranom slove zvlášť a následne sme ich analyzovali a vzájomne porovnávali. V 3. ročníku si žiaci osvojujú pravopis vybraných slov, a preto nás zaujímalo, ako bezprostredná skúsenosť s pravopisom vybraného slova umožnila žiakom uchovať v pamäti jeho význam.

Výsledky prieskumu so zameraním na mieru osvojenia si významu vybraných slov

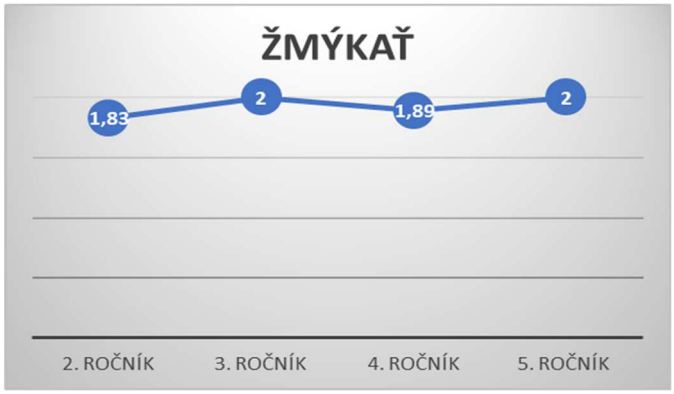
Spôsob hodnotenia toho, ako deti objasňovali významy vybraných slov, nám umožňuje pri vyhodnocovaní výsledkov pozorovať, ako sa po jednotlivých ročníkoch vyvíja krivka

poznania slov. Priemerné skóre v ročníkoch pri jednotlivých slovách nemalo, ako by sa vzhľadom na narastajúci vek a jazykovú skúsenosť detí mohlo zdať, iba narastajúcu tendenciu. Pri analýze dát z prieskumu sme na základe miery osvojenia si významu slov s etymologickým pravopisom rozdelili slová do štyroch kategórií:

1. miera osvojenia si významu je na vysokej úrovni vo všetkých vekových kategóriách,
2. miera osvojenia si významu sa stupňuje s vekovou kategóriou,
3. miera osvojenia si významu klesá napriek zvyšovaniu vekovej kategórie,
4. miera osvojenia si významu je na nízkej úrovni vo všetkých vekových kategóriách.

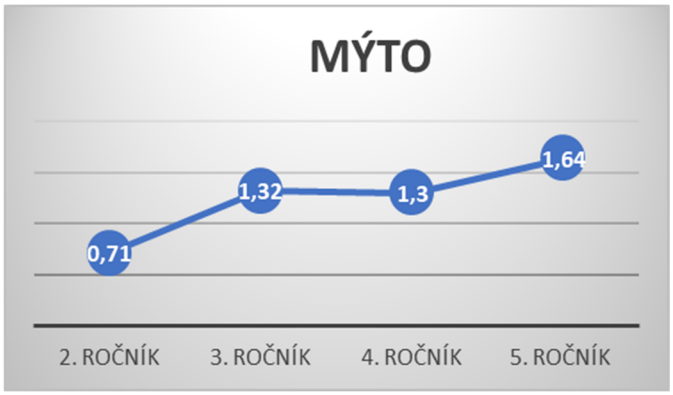
V nasledujúcej časti podrobnejšie objasníme výsledky prieskumu a pre každú kategóriu vyberieme jeden reprezentatívny príklad, ktorý doložíme grafickým znázornením.

1. Miera osvojenia si významu slova je na vysokej úrovni: na základe výsledkov túto skupinu tvoria slová *žmýkať, výskať*. Miera osvojenia si významu je vysoká už v 2. ročníku a zostáva vysoká po celý čas.



Graf 1: Miera osvojenia si významu slova ŽMÝKAŤ

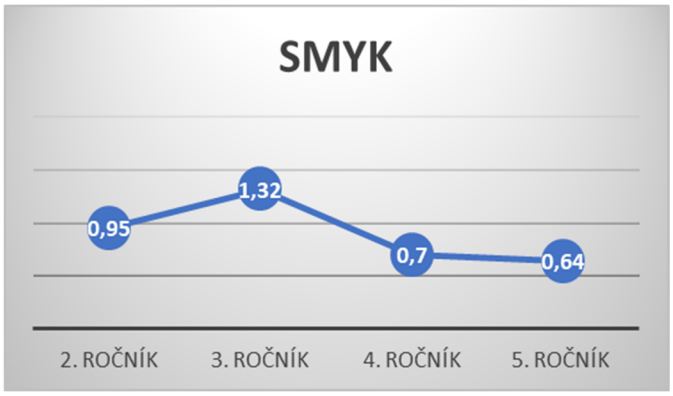
2. Miera osvojenia si významu slova sa stupňuje: na základe výsledkov túto skupinu tvoria slová *mýto, výr, vyžla, ryha, sychravý, rýdzi, pýr*. Miera osvojenia si významu slov bola v 2. ročníku na nízkej úrovni. Vo vyšších ročníkoch miera osvojenia si významu má stúpajúci trend a zdá sa, že žiaci si pravopisným vyučovaním upevňujú význam týchto slov.



Graf 2: Miera osvojenia si významu slova MÝTO

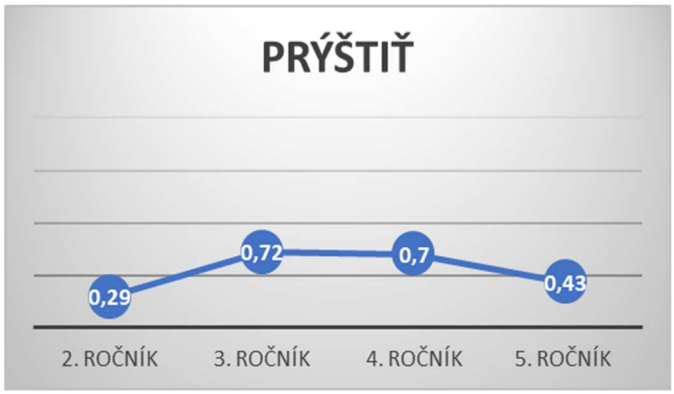
3. Miera osvojenia si významu slova klesá: na základe výsledkov túto skupinu tvoria slová *byvol, trýzniť, vyhňa, hmýriť sa, smyk, vyť, rysavý, sykať, vydra*. Miera osvojenia si

významu slov je v 2. ročníku nízka, v 3. ročníku pri preberaní vybraných slov mierne narastá, ale vo 4. a 5. ročníku žiaci akoby zabúdali ich význam.



Graf 4: Miera osvojenia si významu slova SMYK

4. Miera osvojenia si významu je na nízkej úrovni: na základe výsledkov túto skupinu tvoria slová *ryk* a *prýštiť*. Miera osvojenia si významu je na nízkej úrovni vo všetkých ročníkoch, v ktorých bol prieskum realizovaný. K upevneniu významu nedošlo ani pri preberaní učiva zameraného na pravopis vybraných slov.



Graf 4: Miera osvojenia si významu slova PRÝŠTIŤ

Interpretácia výsledkov a záver

Na základe výsledkov prieskumu odporúčame ponechať v základnom súbore vybraných slov slová z prvej skupiny. Žiaci majú mieru osvojenia si významu týchto slov vysokú už v 2. ročníku a so zvyšujúcou sa vekovou kategóriou nedochádza k jej oslabovaniu aj napriek tomu, že slová patria medzi málo frekventované. Pri slove *žmýkať* žiaci uvádzali odpovede, ktoré sú spojené s prácou v domácnosti: *„Šaty sa žmýkajú v práčke*“ (dievča, 2. ročník), „*Vieš, keď ty žmykáš prádlo vo vani*“ (chlapec, 2. ročník). Význam slova *výskať* uvádzajú žiaci prevažne spojený s dievčenským hlasovým prejavom: *„robím íííííííííí...ako všetky dievčatá“* (dievča, 2. ročník), *„tak mi to pripadá, že keď kričíš, tak tenko. Tak ako ženy na myš“* (chlapec, 2. ročník). Zároveň je výskanie spájané s tradičným folklórnym prvkom: *„dievčatá na tanečnej tak pištia, výskajú“* (chlapec, 2. ročník). Vo vyšších ročníkoch ide o slovné spojenie výskať od radosti: *„kričať od radosti“* (chlapec, 5. ročník*), „tešiť sa, radostný piskot“* (dievča, 4. ročník). Vysokú úroveň osvojenia si významu slov potvrdzuje aj ich priemerná hodnota

z celkového súboru. Priemerná hodnota miery osvojenia si významu vo všetkých ročníkoch pri slove *žmýkať* je 1,94 a pri slove *výskať* je 1,97.

V druhej skupine miera osvojenia si významu narastá po osvojení si pravopisu v 3. ročníku. Domnievame sa, že žiaci majú dostatočne upevnený význam slova aj na základe ich priamej životnej skúsenosti. Pri slove:

- *mýto* uvádzajú nasledujúce odpovede: *„mýto je na diaľnici, keď ideme cez diaľnicu tak si kúpime mýto“* (chlapec, 3. ročník), *„mýto je poplatok keď prechádzaš cez hranice“* (dievča, 5. ročník),
- *ryha* uvádzajú nasledujúce odpovede: *„Ako diera. Môže byt na stole.“* (dievča, 4. ročník), *„Zarytá stopa, vyryté do niečoho. Ako ty hovoríš, že si urobil ryhu do auta“* (chlapec, 5. ročník).

Zároveň v niektorých slovách môže k upevneniu dopomôcť aj medzipredmetový presah, ako napríklad pri slovách *výr*, *vyžla* s prírodovedným obsahom vzdelávania. V prípade slova *sychravý* žiaci uvádzali *„chladné počasie“* (chlapec, 4. ročník), čo je zrejme dôsledkom toho, že slovo s*ychravý* je v silnej kolokácii so slovom počasie, používa sa výlučne v tomto význame. V súbore základných vybraných slov po obojakej spoluhláske *s* sa nachádza 9 slov (*syn, syr, sýty, sypať, syčať, sykať, sýkorka, syseľ, sychravý*), a preto sa domnievame, že nízky počet slov v súbore poskytuje vo vyučovaní väčší priestor na prácu s ich významom. Rovnakým prípadom je slovo *pýr*, ktoré je súčasťou súboru obsahujúceho iba 7 slov (*pyšný, opýtať, pýr, pysk, pytliak, kopyto, pykať*). Na základe týchto poznatkov odporúčame slová ponechať v súbore.

Slovo *rýdzi* patrí do skupiny s narastajúcim trendom miery osvojenia si pravopisu, ale v celkovom priemere dosahuje hodnotu iba 0,75. To znamená, že sa objasňovanie jeho významu iba približuje k tzv. čiastočnému objasneniu, a to znamená nedostatočné osvojenie jeho významu. Je potrebná realizácia ďalšieho prieskumu s väčšou vzorkou respondentov (s výraznejším zastúpením najmä 4. a 5. ročníka), aby sme vedeli určiť, čo so slovom *rýdzi* v základnom súbore vybraných slov osvojovaných v 3. ročníku.

Miera osvojenia si významu slov v tretej skupine je špecifická tým, že dochádza k čiastočnému zvýšeniu miery osvojenia si významu iba v 3. ročníku po prebratí vybraných slov. V ďalších ročníkoch žiak akoby zabúdal význam slov, zrejme aj v dôsledku jeho nízkej frekvencie v písanej a hovorenej reči. Zdá sa, že v tomto prípade stojí za úvahu, či takéto slová patria do základného súboru vybraných slov.

Štvrtú skupinu tvoria slová, ktorých miera osvojenia si významu je nízka vo všetkých vekových kategóriách. Zároveň priemer celkovej miery osvojenia si významu má hodnoty pod 1: *prýštiť* má priemernú hodnotu 0,52 a *ryk* má hodnotu 0,83. Vzhľadom na výsledky prieskumu a nízku frekvenciu slov odporúčame slová vyradiť zo základného súboru vybraných slov.

Výsledky prieskumu pomôžu pri vytváraní inovatívneho modelu vyučovania pravopisu, ktorý bude zahŕňať zmeny vo veľkosti základných súborov vybraných slov, zmenu poradia ich vyvodzovania a uplatňovanie induktívno-deduktívneho postupu vyučovania s prvkami konštruktivizmu. Ambíciou výskumu je optimalizovať podmienky, v ktorých prebieha osvojovanie pravopisu v základných školách, a tak zvýšiť efektívnosť učebných postupov, vniesť do praxe empiricky overené metodické postupy a pomôcť žiakom v školách nadobudnúť pocit, že pri správnom vedení dokážu aj náročnejšie obsahy učiva materinského jazyka zvládnuť na primeranej úrovni a s dlhodobým efektom.

Poznámka: Štúdia je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA č. 013PU-4/2021 *Tvorba podporných didaktických prostriedkov na komunikáciu písaním v primárnom vzdelávaní*.

Literatura:

BALLAY, J. *Metodika pravopisu.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1965.

BETÁKOVÁ, V. *Metodika slovenského jazyka v 6. – 9. ročníku základnej deväťročnej školy.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1963.

BETÁKOVÁ, V. TARCALOVÁ, Ž. *Didaktika materinského jazyka.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984.

ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum Press, 2011. Dostupné z URL: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/unipo-ebooks/detail.action?docID=1996747> [cit. 2022-20-09].

GAJDOŠOVÁ, K., ŠIMKOVÁ, M. *Frekvenčný slovník hovorenej slovenčiny na báze Slovenského národného korpusu.* Bratislava: VEDA, 2018.

GARABÍK, R., GAJDOŠOVÁ, K., ŠIMKOVÁ, M., ŽÁKOVÁ, A. *Frekvenčný slovník slovenčiny na báze Slovenského národného korpusu.* Bratislava: VEDA, 2017.

HÁJKOVÁ, E. *Kapitoly z didaktiky českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ.* Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2021.

Inovovaný ŠVP pre 1. stupeň ZŠ – Slovenský jazyk a literatúra [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2015. Dostupné na URL: <https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_pv_2014.pdf> [cit. 2022-09-19].

KLIMOVIČ, M. Spracovanie učiva o vybraných slovách v učebniciach slovenského jazyka pre primárne vzdelávanie od 80. rokov 20. storočia po súčasnosť. In *Jazyk a umenie pre deti a mládež v hodnotových a didaktických pohľadoch.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2019, s. 301–316. Dostupné z URL: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Mitrova1> [cit. 2022-09-19].

Krátky slovník slovenského jazyka [online]. Bratislava: Veda, 2003.

LIPTÁKOVÁ, Ľ. *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2012.

LIPTÁKOVÁ, Ľ. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka pre primárne vzdelávanie.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2015.

Pravidlá slovenského pravopisu. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2013.

ŠTEFANOVIČ, J. Spôsoby učiteľovej práce na zautomatizovaní pravopisných návykov žiakov. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 1960, roč. 6, č. 3, s. 75–79.

ŠTEFANOVIČ, J. *Osvojovanie pravopisu.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1967.

UNDERSTANDING THE MEANING OF WORDS WITH ETYMOLOGICAL SPELLINGS BY PUPILS IN GRADES 2-5 OF PRIMARY SCHOOL

Summary:

The study focuses on the issue of the acquisition of words with etymological spelling in primary education. In the introduction, we define the spelling principles of the Slovak language, problematic points in teaching, linguodidactic background, and the process of spelling acquisition. The second part of the study focuses on the interpretation of the results of a survey aimed at finding out to what extent pupils in grades 2-5 have acquired the meaning of some words with etymological spellings due to their low frequency in spoken/written language. The results of the analysis show that some words with etymological spellings are present in the core set of selected words despite a very low level of acquisition of their meaning. On the basis of the survey, we are considering removing them from the set of selected words acquired in 3th grade of primary school.

Key words:

Slovak language; spelling; word frequency; primary education; word meaning

Kontakt:
Mgr. Lenka Jarušinská
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
E-mail: lenka.jarusinka@smail.unipo.sk

doc. PaedDr. Martin Klimovič, PhD.
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
E-mail: martin.klimovic@unipo.sk

PŘÍRODA A EKOLOGIE VE SLOVENSKÉ LITERATUŘE PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Eliška ŘEHULKOVÁ

(STANISLAVOVÁ, Z., KLIMOVIČ, M., DZIAK. D. *(K)rok za (k)rokom v slovenskej literatúre pre deti a mládež. Hodnotové aspekty pôvodnej poézie a prózy v rokoch 1990–2020.* Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2021.)

V loňském čísle *Slova a obrazu v komunikaci s dětmi* reagovala I. Gejgušová na novou monografii slovenského autorského týmu tvořeného Z. Stanislavovou, M. Klimovičem a D. Dziákem. Autoři na základě dlouhodobého systematického studia zhodnotili vývoj literární produkce pro děti a mládež v uplynulých třech desetiletích. Zaměřili se na výběr nejkvalitnějších titulů zastupujících poezii pro dětské čtenáře, autorskou pohádku, společenskou prózu, adaptace folklorních žánrů a tzv. faktuální a dobrodružnou fikci. I. Gejgušová připomněla, že napříč sledovanými žánry se opakují některá aktuální témata, mezi nimi je výrazně zastoupena environmentální problematika s důrazem na proměny klimatu, globální oteplování a na vliv těchto změn z pohledu fauny a flóry. Toto stanovisko se stalo inspirací k opakovanému návratu k uvedené monografii, jehož cílem je přiblížení titulů, které spojují environmentální problematiku s potřebnou literární kvalitou.

Jak zdůrazňují prešovští autoři, v poezii pro děti a mládež dominuje tvorba oslovující zvláště nejmladší čtenáře (předškolního a mladšího školního věku), vycházející z hravé poetiky, optimistického pohledu na svět a společnost. Hojně jsou zastoupeny básně s přírodní tematikou, zobrazující zvířecí říši. S přírodními tématy v básnické tvorbě pro děti se mohou čtenáři setkat například u Ondreje Nagaje, Dariny Hermanové, Borise Droppa, Jaroslava Rezníka, Tomáše Repčiaka nebo Mirky Ábelové. Z titulů pozitivně hodnocených autory monografie může ve školní i mimoškolní četbě figurovat například sbírka *Vysielanie pre deti* (2002), v níž Jozef Mokoš propojuje sociální a ekologické problémy s hravými nápady a vtipem. Štefan Balák ve sbírce *Stonožka* (2006) sleduje svět přírody vnímavým, mnohdy až okouzleným pohledem dětských očí. Jozef Moravčík Jakubovec ve sbírkách *Alenka v krajine bodliakov* (2006) a *Alenka v krajine oblakov* (2008) zobrazuje rozmanité přírodní jevy tak, aby verše plně respektovaly věk a životní zkušenosti potenciálních čtenářů. Dagmar Wagnerová ve sbírce *Zalubená esemeska* (2014) citlivě propojuje svět zvířat a lidí, obdobně Marta Straková ve sbírce *Černá lúka na okraji mesta* (2016) přináší lyrické obrazy spojené s přírodou. František Rojček ve sbírce *Na zmrzline so žirafou* (2018) přivádí čtenáře do prostředí zoologických zahrad a zamýšlí se nad jejich funkcí a kvalitou života jejích zvířecích obyvatel.

Žánr autorské pohádky podle autorů monografie využívá fantastiku a imaginaci pro vytvoření umělecké výpovědi o zásadních, intimních i globálních problémech dnešní společnosti, které mimo jiné zahrnují i ekologii. Mnoho pohádek je ukotveno v reálném dění, spadají sem příběhy o soužití a koexistenci člověka se zvířaty a přírodou. Čtenáře mohou zaujmout například *Rozprávky ze Žltého úla* (1990) Alojza Nociara, jenž chce obohatit environmentální vědomí čtenářů zobrazením problematiky úhynu včel vlivem znečištění životního prostředí. Ján Uličianský v titulu *Veverička Veronka* (1996) vypráví příběh o potřebě přátelství mezi zvířetem a člověkem. Menší čtenáři jistě ocení příběhy Václava Šuplaty *Prečo?* (2001) vysvětlující, proč jsou zvířata taková, jaká jsou. S podmořským světem se čtenáři mohou setkat hned v několika dílech. První z nich, *Hlbokomorské rozprávky* Moniky Kompaníkové (2013), seznamuje čtenáře nejen s několika pohádkovými příběhy, ale také s pojmy spojenými s moři a oceány. Další z děl, *Gréta* (2018) autorek Andrey Gregušové a Nasti Sleptsové, vypráví o znečištění oceánů, jež je důsledkem lidské bezohlednosti. Podobný motiv má i *Gerda: Příběh velryby* (2017) Adriána Macha, příběh o mnohdy necitlivém lovení velryb. Na to,

že bezohledného jednání se mohou dopouštět i děti, upozorňuje Marek Vadas a Daniela Olejníková v knize *Krutá Marta* (2020), v níž se zvířata pomstí dívce, která je týrala. O rozvoj environmentálního vědomí dětí v oblasti flóry se pokouší alegorický příběh *Strom* (2020) Alexandry Salmely. Autorka vypráví o nepostradatelnosti stromů a rostlin na Zemi.

Společenská próza je předurčena nejen ke sdílení pocitů a životních postojů mladých čtenářů, ale i k reakcím na současné aktuální problémy bez *„barličiek rozprávkovej štylizovanosti“* (Stanislavová, Klimovič, Dziak, 2021, s. 144). I proto je pro ni nosným tématem zobrazení ekologické situace na Zemi a soužití člověka se zvířaty. Za pozornost stojí titul Rudolfa Dobiáše *Mojka, Jojko, komínová striga a baranček Albert* (2006), do něhož autor zašifroval problematiku energetických zdrojů, paliv, vytápění a následného smogu a potřeby kultivace prostředí. Environmentální problematiku zobrazuje i Peter Ševčovič v příběhu *Adam a Šišibus* (2001).

V lidové pohádce je příroda nedílnou součástí folklorních tradic, je neodmyslitelně spojena s prostředím venkova a okolní krajiny. Marek Vadas v *Rozprávkách z čiernej Afriky* (2004) zakomponoval přírodní motivy do příběhů rozdělených do tří oddílů – Zvířata, Zvířata a lidé, Lidé a duchové.

Do posledního oddílu monografie věnovaného faktuální a dobrodružné fikci autoři zařadili díla, která spojuje fantazie, nebo jsou pro čtenáře prostředkem a vodítkem k poznávání. Mikuláš Lisický seznamuje dětského čtenáře se životem měkkýšů prostřednictvím titulu *Život v schránke* (1990). Kveta Dašková představuje nejmenším čtenářům svět zvířecích mláďat v leporelu *Deti v kožúškoch* (1991), větší čtenáře upozorňuje na neopodstatněné lidské předsudky vůči některým zvířecím druhům v neméně zajímavém díle *Zvieratá nie sú také* (1991). Literaturu faktu prezentuje Marta Šurinová titulem *Deti v zelenom* (1996), jenž zahrnuje podnětné rady k ochraně přírody. Informativní úlohu plní také pohádky Simony Čechové *Včelár Jožko* (2019), zdůrazňující význam včel pro život, nebo *František z kompostu* (2020), vysvětlující úlohu žížal v ekosystému, půdě a kompostování. Oba tituly byly rovněž přeloženy do češtiny a mohou tak šířit ekologické povědomí nejen na Slovensku, ale i u nás.

Monografie *(K)rok za (k)rokom v slovenskej literatúre pre deti a mládež (Hodnotové aspekty pôvodnej poézie a prózy v rokoch 1990–2020)* je přínosná nejen pro učitele, ale také pro širší veřejnost, pro ty, kteří by se chtěli zorientovat ve slovenské tvorbě pro děti a mládež. Vybraná díla s ekologickými tématy mohou být inspirací při hledání cest, kterými je možné pomocí literární tvorby rozvíjet environmentální poznání dětí a mládeže školního věku.

NATURE AND ECOLOGY IN SLOVAK LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUNG PEOPLE

Kontakt
Mgr. Eliška Řehulková
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
E-mail: D21782@student.osu.cz

18 BLAHOŽELANÍ V PODOBE VEDECKÝCH ŠTÚDIÍ PROF. JANE SVOBODOVEJ

Dávid DZIAK

(SVOBODOVÁ, D., NOVÁK, R. a A. BALHAROVÁ (eds.) *Od textu k porozumění a komunikaci. Věnováno prof. Janě Svobodové k životnímu jubileu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2022.)

Monografia *Od textu k porozumění a komunikaci*, ako uvádza jej podtitul, je venovaná významnej lingvistke a didaktičke českého jazyka prof. PhDr. Jane Svobodovej, CSc., k jej životnému jubileu, čomu funkčne zodpovedá koncept a štruktúra knihy. O editorstvo titulu sa postarali Diana Svobodová, Radomil Novák a Andrea Balharová. Monografia pozostáva z osemnástich vedeckých štúdií od popredných českých a slovenských jazykovedcov, literárnych vedcov a didaktikov z mnohých univerzít. Väčšina štúdií sa venuje českej alebo slovenskej lingvistike a didaktike. Texty sa vyznačujú terminologickou a metodologickou exaktnosťou, pričom pridanou hodnotou väčšiny príspevkov je ich aktuálnosť. Škála riešených výskumných problémov je pestrá, následne predstavíme cieľ, hlavné výsledky a prínos jednotlivých príspevkov, ktoré vypĺňajú viaceré výskumné medzery v lingvistike.

Mnoho textov sa venuje vzťahu spisovného jazyka a hovorového štýlu. Monografiu otvára vedecká stať Juraja Dolníka, v ktorej sa originálne zamýšľa nad demokratizáciou statusu spisovného jazyka vo vývinovom procese. V závere konštatuje opatrnú prognózu, že spisovná slovenčina smeruje k renaturalizácii. Mediatizáciou hovorového štýlu sa zaoberajú ďalšie dva príspevky, Marie Čechová skúma vzťah medzi spisovnosťou a regionálnosťou vo vyjadrovaní hovoriacich, pričom svoje tvrdenia exemplifikuje prejavmi moderátorov rozhlasu verejnoprávnej stanice. Svoje závery prepája s vyučovaním češtiny na školách. Podobne Alena Bohunická sa venuje členitosti hovorového štýlu pod vplyvom nových médií. V príspevku objasňuje rôzne súčasné varianty a subvarianty uvedeného štýlu.

Štúdia Jany Kesselovej prostredníctvom lexém *čas* a *časový* skúma, ako sa chápe a prežíva čas v slovenčine, na čo využíva databázu publicistických textov Slovenského národného korpusu do roku 1989 a po ňom. Výskum odkrýva kultúrnu a axiologickú orientáciu nositeľov slovenčiny týkajúcu sa vnímania a prežívania času. Prostredníctvom jazykového materiálu z Českého národného korpusu SYN v9 Ivana Kolářová v príspevku vysvetľuje, prečo súčasťou niektorých odpovedí reagujúcich na doplňujúce otázky s opytovacími adverbiami *kde*, *kam* nie je explicitné vyjadrenie lokalizácie alebo pomenovanie miesta ako cieľa pohybu. Text Milana Hrdličku sa zaoberá prepozíciami s účelovým významom z jazykovednej i didaktickej perspektívy. V závere sa analyzujú relevantné faktory výberu vhodnej prepozície pre potreby hovoriacich, ktorých čeština nie je rodným jazykom.

Štúdia Diany Svobodovej sa zameriava na základné typy expresívnych jazykových prostriedkov v češtine, na ich používanie v komunikácii súčasnej školskej mládeže a na prístup k týmto jazykovým prvkom v troch rôznych typoch učebníc českého jazyka pre 2. stupeň základnej školy. Autorka to robí po stránke teoretických výkladov i úloh na precvičenie so zvýraznenou reflexiou aspektov expresivity a možnosťou rozšírenia znalostí žiakov v tejto oblasti. Naopak, starším jazykom sa zaoberá Alena Jaklová, ktorá vo svojom texte komparuje najmä jazyk a obsah českoamerických a nemeckoamerických imigrantských časopisov vydávaných v 19. storočí v Spojených štátoch amerických. V závere sumarizuje funkcie uvedených etnických časopisov vo vzťahu k ich čitateľom – prisťahovalcom.

Metodologickým aspektom v lingvistike sa venujú Ľudmila Liptáková a Kamila Sekerová. Štúdia Ľ. Liptákovej predstavuje funkčnosť partnerského dialógu so 6- až 7-ročným dieťaťom ako participantom výskumu, v ktorom sa tak autenticky zisťovalo jeho chápanie slovného významu. Získané dáta poukazujú na rôzne spôsoby, ktorými dané dieťa chápe a objasňuje význam slova, a zároveň naznačujú vývinovú dynamiku lexikálnych interpretácií. K. Sekerová vo svojom príspevku predstavuje základné východiská tvorby pološtruktúrovaného rozhovoru ako doplnkového výskumného nástroja pre overenie úrovne porozumenia textu. Daná metóda sa overovala u participantov 2. stupňa základnej školy a pilotáž priniesla niekoľko zaujímavých čiastkových záverov. Na dieťa mladšieho školského veku, ktoré bolo objektom výskumu spomínanej Ľ. Liptákovej, nadväzuje text Martina Klimoviča, v ktorom predstavuje a zdôvodňuje koncepciu publikácií s diktátmi pre školskú a domácu prípravu dieťaťa vhodných na precvičovanie pravopisu v 2. a 3. ročníku základnej školy. Súčasťou toho sú aj konkrétne ukážky vytvorených diktátov podľa zvolenej koncepcie.

Politický podtext majú príspevky Pavla Sojku, Patrika Mittera a Ladislava Janoveca. P. Sojka vo svojom texte morfologicky analyzuje predvolebnú knihu s názvom *Sdílejte, než to zakážou* hnutia ANO, predovšetkým jej tvaroslovnú charakteristiku. Stať P. Mittera analyzuje slovotvorný proces prechyľovania podôb názvov osôb so zreteľom k genderovo korektnému vyjadrovaniu. V závere sa zamýšľa, do akej miery je genderovo podmienené uvádzanie prechýlených podôb v češtine vôbec funkčné. Jazykový obraz konceptu demokracia v českom jazyku analyzuje vo svojom príspevku L. Janovec. Dotazníkovou metódou sa napríklad zistilo, že demokracia je formovaná školskou edukáciou, pričom jej výrazným aspektom je inštitucionálna a právna zakotvenosť.

Frazeológii sa venujú Jaromíra Šindelářová a Jiří Hasil. Na materiáli 80 frazeologických jednotiek biblického pôvodu J. Šindelářová v štúdii predstavuje úroveň frazeologickej kompetencie dnešných obyvateľov Moravskosliezskeho kraja. To môže byť podnetom pre podobné výskumy v iných regiónoch. O frazeológiu sa opiera aj príspevok J. Hasila, v ktorom sa zameriava na filmové hlášky, pričom uvažuje o nich ako o lingvistickom termíne. Pokúša sa ich teda definovať v rámci sústavy útvarov českého národného jazyka. Monografiu dotvára štúdia Pavla Odaloša, ktorej cieľom je predstaviť synchrónne modely muzikoným so zameraním na ľudové piesne. Na základe metódy modelovania tak prezentuje rôzne modely muzikoným.

Blok štúdií uzatvára literárny príspevok Olgy Kubeczkovej, v ktorom sa zamýšľa nad čitateľskou atraktivitou knihy francúzskej autorky Colette Vivierovej *Dom drobných radostí* a hľadá podobné znaky jej poetiky v českej i svetovej literatúre pre deti a mládež. V závere pomenováva myšlienkové východisko typu próz s motivikou každodennosti a všednosti a označuje ho za prínosnú oblasť tvorby pre deti.

Knihu v závere dotvárajú osobnejšie i odbornejšie „ohliadnutia“, venovania a spomienky priateľov a kolegov prof. J. Svobodovej, čo len potvrdzuje profesorkino významné tak profesijné, ako aj osobnostné miesto v lingvistike a didaktike českého jazyka. Titul uzatvára fotopríloha, ktorú tvoria fotografie jubilantky s rodinou, priateľmi a kolegami. Vďaka týmto záverečným dodatkom čitateľ môže spoznať jubilantku aj z inej, osobnejšej a súkromnejšej strany. Milá pani profesorka, prajem Vám všetko najlepšie!

Kontakt:
Mgr. Dávid Dziak, PhD.
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
E-mail: david.dziak@unipo.sk

TRÁVNÍČEK A BETTY

Radomil NOVÁK

(TRÁVNÍČEK, J. *Betty a my.* Brno: Host, 2022.)

Jiřího Trávníčka není nutné obšírněji představovat, snad jen trošku provokativně jako prvního řádného profesora v oboru čtenářologie (výzkum literární recepce), ačkoli název takového vědního oboru laikovi evokuje spíše říši cimrmanovskou. Přeloženo do úhlednějšího jazyka je sice Trávníček vybaven vědeckými (akademickými) ostruhami, což minimálně formulačně a „výzkumnicky" nezapře, ale je především vášnivým čtenářem, kterému kdysi jeho učitel (prof. Milan Suchomel) ukázal, *„že lze interpretovat a zároveň zůstat ve stopě čtení; být sám sebou a zároveň být na chvíli někým jiným. Brouk do hlavy byl nasazen"* (Trávníček, 2007, s. 29). Jinak a velmi jednoduše řečeno: literatura není jen autor a dílo, ale především čtenář.

Dlouhá řada titulů, které se věnují výzkumu čtenářství (z poslední doby *Česká čtenářská republika*, 2017; *Rodina, škola, knihovna*, 2019) a jsou populární nejen u nás, ale i v zahraničí (*A Nation of Bookworms*, 2021), autora mimo jiné usvědčují z toho, že toho „brouka z hlavy" nedostal, stal se přesný opak. Čtenářskou kulturu České republiky (včetně bývalého československého kontextu) začal zkoumat, studovat, promýšlet a popisovat v celé síti kontextů, které by se sice daly při troše dobré vůle vměstnat do kolonky s označením sociologie literatury, velmi často však pozorujeme, jak onu kolonku přečuhují, což je ostatně pro Trávníčka typické. Nikdy se nespokojí jen s dobře a přesvědčivě formulovanou tezí, vždy se ji snaží tak trošku zpochybnit, nabourat a okruhem se k ní vrátit: pokorně, když se pochybnosti ukážou liché, nebo vítězně, když si tím otevře další možnosti.

Nejinak je tomu v jeho nejnovější knize *Betty a my* (2022), jakési osobité kulturní bibliohistorii, která je ve skutečnosti sítí kontrapunktických kontextů, vzájemných vazeb, souvislostí, kulturních kódů, toposů a transferů. Není to ovšem chaos, leč systematicky a pečlivě uspořádané myšlenky, vrstvící jedno poznání za druhým. Nejdříve životní příběh Betty (MacDonaldové), poctivě výpravný, s důležitými detaily a asociacemi (tím se otevírá cesta k dalším vrstvám, např. k problematice feminismu), příběh jejího psaní a život jejích knih v dobové poptávce i v delším časovém horizontu. Poté transatlantický kulturní transfer až k českým překladatelům a hlavně (primárně) k českým čtenářkám, hledání (dobových) kódů a kontextů k rozluštění zásadní otázky: Proč se stal román *Vejce a já* českým čtenářským fenoménem? Kniha odpovědi nabízí mimo jiné hledáním blíženeckých paralel a inspirací. Leckoho možná překvapí na první pohled odvážné srovnání s životem a dílem naší Betty (Boženy Němcové), ještě silnějším kalibrem bude paralela Bettyina farmaření a českého chalupaření v období normalizace (např. evokace populárního seriálu *Chalupáři*, nebo pořadu Přemka Podlahy *Receptář*), nabídnuty jsou i intertextové exkurze před Betty (např. E. Krásnohorská, F. Vavřincová) a po ní (např. E. Bešťáková, H. Pawlowská), nechybí ani pátrání po neméně úspěšném americko-českém kulturním transferu na prahu 90. let minulého století (knížky R. Fulghuma). Sečteno a podtrženo to dává úhrnem smysl a to, co se zdá být na první pohled provokativní, nakonec logicky zapadne do širší mozaiky našich čtenářských (diváckých) příběhů s jejich stereotypy i dobrodružstvím objevování.

A konečně živá matérie výpovědí a svědectví čtenářek, druhá strana komunikačního řetězce. Trocha statistiky předchozích výzkumů (nejoblíbenější autor a kniha), mnoho

podstatného z rozhovorů s narátory, obkružování čtenářských situací a strategií, nakonec sedm klíčových témat, která z rozhovorů vyplynula. Není potřeba je na tomto místě prozrazovat, či komentovat, snad jen jedna upoutávka formou poeticky ztvárněné výpovědi jedné z narátorek: *„Betty je ekvivalent teplé deky. Když se potřebujeme zachumlat do knížky, tak čteme Betty“* (Trávníček, 2022, s. 199).

Čtení Trávníčkovy Betty je povýtce dobrodružné a napínavé, autor nám vypráví, zahrnuje nás úvahami, interpretačně sonduje a pokládá (si) spoustu otázek, předkládá fakta a směřuje k zobecnění, otevírá postupně další a další pomyslné dveře, až doputujeme k přesvědčivému a shrnujícímu finále. Pochopíme možná následující: to není jen poutavý příběh osudu jedné knihy (autorky), která se i přes kulturní a sociální odlišnosti stala u nás fenoménem, ale je to především historie čtenářství, proměn kulturních (čtenářských) kódů, kontextů a preferencí na pozadí společenských daností. Je to také hledání nás samých, čtenářsky, interpretačně a lidsky uprostřed mnohovrstevnatého poznání světa (v menším měřítku ve zmiňovaných historických etapách). Navíc! Všechny Trávníčkovy knihy, včetně Betty, jsou obhajobou vnímání literatury jako způsobu komunikace mezi autorem a čtenářem. Knížka o Betty je v tomto ohledu vzácně vyrovnaná, nenadržuje ani jedné straně, je uprostřed, mezi, komunikuje, a takto má naději literatura i čtení.

Literatura:

TRÁVNÍČEK, J. *Betty a my.* Brno: Host, 2022.

TRÁVNÍČEK, J. *Nečtenář.* Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, řada V literárněvědná bohemistická, sv. 56, č. 10. Brno: MU, 2007, s. 29–36.

TRÁVNÍČEK AND BETTY

Kontakt:
doc. Mgr. Ing. Radomil Novák, Ph.D.
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
E-mail: radomil.novak@osu.cz

JARNÍ ČESKO-RAKOUSKÁ ODBORNÁ SETKÁVÁNÍ

Kamila SEKEROVÁ

Systematická spolupráce mezi Ostravskou a Vídeňskou univerzitou, konkrétně mezi katedrou českého jazyka a literatury s didaktikou a Institutem slavistiky, má svůj počátek v roce 2009, kdy se prof. Jana Svobodová (Ostrava) a prof. Hana Sodeyfi (Vídeň) rozhodly pro realizaci jednodenních návštěv na spřáteleném pracovišti. V doprovodu svých studentek a studentů se pak během těchto krátkých setkání věnovaly předem vymezeným tématům (např. problematice frazémů, jejich překladu či využití ve výuce češtiny (nejen) pro cizince apod.).

Tyto drobné aktivity posléze přerostly ve větší projekt s názvem *„Wissenschaftliches Tandemprojekt dreier Universitäten – Vědecká exkurze – Projekt tří univerzit (v tandemu)“*, jenž je od svého počátku realizován v rámci programu Aktion. Ten je určen především pro podporu vzájemného porozumění mezi Českou republikou a Rakouskem. Akcentována je hlavně spolupráce ve vědě a vzdělávání, zejména pak projekty menšího rozsahu, jež vedou k navázání kontaktů, do nichž je systematicky začleňován také tzv. „vědecký dorost“.

Jak je zřejmé ze samotného názvu, do projektu jsou zapojena tři odborná pracoviště – kromě vídeňského Institut für Slawistik a katedry českého jazyka a literatury s didaktikou Pedagogické fakulty Ostravské univerzity ještě katedra bohemistiky a slavistiky Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.

Od počátku projektu se každoročně koná na jednom ze jmenovaných pracovišť několikadenní přesně tematicky vymezený pobyt pro deset studentů a dva doprovázející pedagogy z každé instituce. Jeho náplní jsou nejen odborné přednášky, ale také kulturní aktivity, exkurze či hospitace ve výuce českého jazyka a literatury na základní škole.

V předchozích dvou letech se vzhledem k pandemické situaci mohla tato setkání uskutečnit pouze v rámci online prostředí. O to radostněji se ve dnech 3. až 5. května 2022 vydala desítka studentek oborů Český jazyk se zaměřením na vzdělávání a Učitelství pro 2. stupeň základních škol v doprovodu doc. Ivany Gejgušové a dr. Pavlíny Kuldanové do Vídně. Téma letošního Aktionu bylo stanoveno na *„Totalita v jazyce, v literatuře, v jazykovědě, v literární vědě a v didaktice“*. Na všechny zúčastněné čekaly v prvé řadě zajímavé přednášky rakouských a českých odborníků. Např. doc. Gejgušová se ve svém vystoupení zabývala odrazem společenských změn po roce 1989 v literatuře pro děti a mládež, dr. Kuldanová pak proměnami češtiny v dnešním světě. Ústečtí kolegové se věnovali tématům spíše přehledovým – doc. Koten upozornil na tituly současné české literatury, které by neměly uniknout zájmu posluchačů, dr. Hasil se ve svém příspěvku vrátil k tematice českého filmu 60. let minulého století. Také hlavní organizátorky celé akce nezůstaly pozadu. Dr. Salmhoferová zvolila téma kulturní kompetence při výuce češtiny jako cizího jazyka, dr. Schürz Pochylová se „dotkla“ hned dvou oblastí – komparace výuky češtiny ve Vídni v období před revolucí a po ní a odrazu politické situace v textech českých folkových písní.

Také doprovodný program byl více než poutavý. Zahrnoval nejen prohlídku Českého centra ve Vídni či společnou přípravu rakouských specialit, ale také např. návštěvu a následnou hospitaci v místní Komenský Schule, v níž se žáci vzdělávají jak v němčině, tak v češtině a slovenštině. Zcela autentické přepínání mezi všemi těmito jazykovými kódy (podle slov paní ředitelky tzv. komenština) je nejen roztomilým následkem tohoto multilingvistického výukového prostředí, ale především velmi pozoruhodným jazykovým fenoménem. Poslední den vídeňského pobytu zpestřila prohlídka historického jádra města reflektující především všudypřítomné české stopy.

Kromě výše popsaného projektu spolupracuje katedra českého jazyka a literatury s didaktikou s vídeňským Institutem slavistiky i na dalších aktivitách. Výzkumný záměr s názvem *„Reflexe češtiny a širší české povědomí u vídeňských Čechů“* probíhá v rámci projektu MOBILITY – Aktivita mezinárodní spolupráce ve výzkumu a vývoji na podporu mobility výzkumných pracovníků a pracovnic. Jeho cílem je rozšířit, upřesnit a aktualizovat pohled na komunitu vídeňských Čechů, na jejich vztah k češtině a českému fenoménu vůbec.

Skupina vídeňských Čechů reprezentuje vůbec největší enklávu českého jazyka[10]. Je specifická především tím, že ačkoli u ní nebyly zaznamenány žádné významné problémy s adaptací na nové životní podmínky, udržování mateřštiny a české identity obecně probíhá vědomě a velmi systematicky.

Jelikož byl projekt zahájen v roce 2020, většina kontaktů mezi českou (dr. Kamila Sekerová, prof. Jana Svobodová a doc. Ivana Gejgušová) a rakouskou stranou (dr. Naděžda Salmhoferová, prof. Hana Sodeyfi a dr. Markéta Schürz Pochylová) byla odkázána na online prostředí. Takzvaně korespondenčně byl tedy vytvořen hlavní výzkumný nástroj – dotazník, který byl po několika měsících nekonečných úprav nabídnut respondentům jak v tištěné, tak v elektronické verzi. Jeho cílem nebyla detailní deskripce aktuálního stavu češtiny u rakouských mluvčích. Naše pozornost byla upřena spíše na údaje sociolingvistického charakteru, data týkající se široce pojatého vztahu vídeňských Čechů k češtině. V centru tedy stála otázka národní identity, dále podmínky, frekvence či komunikační situace typické pro užití původního jazyka či kontakty s češtinou (vztah k české kultuře, literatuře, historii apod.).

Samotné vyhodnocení získaných dat (celkem 186 dotazníků pro dospělé a 14 dotazníků určených respondentům mezi 12 až 18 lety[11]) už naštěstí mohlo probíhat standardním způsobem. V dubnu a květnu tedy proběhly dvě cesty na vídeňskou slavistiku a v červnu 2022 pak recipročně navštívila ostravské univerzitní pracoviště dr. Schürz Pochylová.

Všechny realizované schůzky se nesly v duchu odborných konzultací. Musel být především upřesněn postup, jímž se bude v následujících měsících ubírat statistické vyhodnocení nashromážděných výsledků. Dále bylo potřeba získaný korpus roztřídit do kategorií či číselných řad takovým způsobem, jenž by umožnil snáze hledat souvislosti mezi jednotlivými dotazníkovými položkami. Zvláště komparace proměnných souvisejících s vnímáním a pojmenováním vlastní národní identity vídeňských Čechů se od začátku jevila jako klíčová.

Právě probíhající interpretace výsledků by neměla být samoúčelná. Předpokládáme, že získaná data přinesou jednak informace, na něž lze navázat při rozličných odborných (univerzitních) kontaktech mezi českou a rakouskou stranou, jednak podpoří četná výuková (didaktická) setkávání. Jedním z očekávaných přínosů by měly být informace, díky nimž vídeňská slavistika modifikuje výukovou nabídku směrem k aktuálním potřebám svých budoucích studentů.

Nezbývá než doufat, že spolupráce mezi Ostravskou a Vídeňskou univerzitou, která byla započata již v roce 2009, bude pokračovat i v letech příštích. A stejně jako dosud bude oběma institucím přinášet kromě inspirativních setkání také kvalitní odborné výstupy.

---

[10] Od sčítání lidu v roce 2001 sice v Rakousku neexistují oficiální statistiky o mateřských, resp. užívaných jazycích, objevují se však odhady, že česká menšina (krajané v širším smyslu) čítá až 42 tisíc osob. Osoby s českou státní příslušností jsou v této skupině zastoupeny cca 13, 5 tisíci. V samotné Vídni pak žije přes 4, 5 tisíce Čechů.

[11] Ty byly nakonec z výsledného souboru pro nízký počet vyřazeny.

Literatura:

Statistisches Jahrbuch der Stadt Wien 2022. [online]. 2022. Dostupné z: URL:<http://www.wien.gv.at/statistik/publikationen/jahrbuch.html> [cit. 2022-09-30].

SPRING CZECH-AUSTRIAN PROFESSIONAL MEETING

Kontakt:

Mgr. Kamila Sekerová, Ph.D.
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
E-mail: kamila.sekerova@osu.cz