

OSTRAVSKÁ UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY S DIDAKTIKOU

A

KABINET LITERATURY PRO DĚTI A MLÁDEŽ

JAZYKOVÉ A LITERÁRNÍ KOMUNIKACE

SLOVO A OBRAZ V KOMUNIKACI S DĚTMI



OSTRAVSKÁ UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ostrava 2024

Slovo a obraz v komunikaci s dětmi

Ročník 14/ 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 v Ostravě)

Výkonná redaktorka

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

Redakční rada

prof. Svatava Urbanová, CSc.	FF Ostravské univerzity v Ostravě
prof. PaedDr. Eva Vítězová, PhD.	PdF Trnavské univerzity v Trnavě, SR
prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.	PedF Prešovské univerzity v Prešově, SR
doc. Mgr. Radoslav Rusňák, Ph.D.	PedF Prešovské univerzity v Prešově, SR
prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc.	FF Katolíckej univerzity v Ružomberku, SR
doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.	PedF Univerzity Karlovy v Praze
doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.	PedF Prešovské univerzity v Prešově, SR
doc. Mgr. Ing. Radomil Novák, Ph.D.	PdF Ostravské univerzity v Ostravě
Mgr. Pavlína Kuldanová, Ph.D.	PdF Ostravské univerzity v Ostravě
doc. PhDr. Diana Svobodová, 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	
Vladimíra Pánková <i>ZAKLÍNÁNÍ RADKA MALÉHO</i>	/5/
Dávid Dziak <i>POETOLOGICKÉ A HODNOTOVÉ VARIÁCIE DVOCH ŽÁNROV SÚČASNEJ POÉZIE PRE DETI: INŠTRUKTÍVNA POÉZIA A POÉZIA FAKTU (A ICH DIDAKTICKÉ VYUŽITIE)</i>	/18/
Filip Komberec <i>POEZIE V SOUČASNÝCH ČÍTANKÁCH PRO 5. TŘÍDU: TEXTY, UČIVO A ZADÁNÍ PRO ŽÁKY</i>	/33/
Štefania Vyskočová <i>PRVÉ PODOBY AUTORSKEJ ROZPRÁVKY NA SLOVENSKU</i>	/49/
Zuzana Malíčková <i>TÉMA ČESKOSLOVENSKÝCH LETCŮ RAF V ČESKÉ LITERATUŘE A MOŽNOSTI JEHO VYUŽITÍ V HODINÁCH LITERÁRNÍ VÝCHOVY</i>	/64/
Recenze a rozhovor	
Radomil Novák <i>NOVÁ MONOGRAFIE OSTRAVSKÝCH BADATELŮ O DĚTSKÉ POEZII NOVÉHO MILÉNIA</i>	/77/
Olga Kubeczková <i>PREŠOVSKÉ „COOL“ KNIHY O KNIHÁCH PRO DĚTI A MLADÉ</i>	/81/
Ivana Gejgušová <i>S KNIHOU RUKU V RUCE</i>	/83/
Patrícia Dziaková <i>OD FUNDAMENTOV K INOVÁCIÁM V LITERÁRNEJ VÝCHOVE</i>	/86/

Editorial

Vážené čtenářky a čtenáři,

přinášíme Vám nové číslo časopisu Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Tím, že se k Vám dostává již na počátku kalendářního roku, poněkud porušujeme zažitou tradici. Děje se tak však proto, že jeho obsah přímo navazuje na loňské číslo, které přineslo několik příspěvků českých a slovenských badatelů z konferenčního setkání o současné podobě poezie pro děti a mládež, které se uskutečnilo na katedře českého jazyka a literatury s didaktikou PdF Ostravské univerzity v dubnu 2023.

Do letošního čísla jsme zařadili další z nich, analýzu miniatur R. Malého ze sbírky Listonoš vítr, příspěvek mapující nové trendy ve slovenské poezii pro dětské čtenáře a příspěvek seznamující s výsledky obsahových analýz vybraných čítanek, které sledovaly zastoupení dětské poezie v nich.

Časopis Slovo a obraz v komunikaci s dětmi je od svého vzniku otevřen mladým jazykovědcům a literárním vědcům, studentům doktorských oborů a postdoktorandům. Jsme rádi, že je v tomto ročníku zastupují dva příspěvky, jeden z nich je věnován počátkům slovenské autorské pohádky a druhý se zamýšlí nad využitím titulů s tematikou československých letců RAF v české literatuře v literární výchově na základní škole.

Věříme, že Vás zaujme také rozhovor s naší dlouholetou spolupracovnicí, knihovnicí H. Dlouhou a recenze reflektující badatelské a publikační aktivity našich kolegů ze Slovenska i badatelského týmu z našeho pracoviště.

Přejeme všem inspirativní čtenářské zážitky.

Ivana Gejgušová, redaktorka čísla

ZAKLÍNÁNÍ RADKA MALÉHO

Vladimíra PÁNKOVÁ

Abstrakt:

Studie je zaměřena na analýzu lyrických miniatur Radka Malého ze sbírky *Listonoš vítr* (2011), výzkum je pak orientován na báseň *Zaklínání psí* v recepci jak dospělých čtenářů (studentů učitelství), tak čtenářů pubescentních (primánů). Předmětem výzkumu byly komparace obou komunikačních situací, ověření textových výzev básně ve vztahu k věkově-recepčním dispozicím čtenáře, posouzení estetické provázanosti daného textu a ilustrace Pavla Čecha. Výzkumné šetření přineslo překvapivá zjištění. Zaprvé: v recepci dospělých čtenářů byla báseň *Zaklínání psí* Radka Malého interpretována převážně v sentimentálně nostalgické, idylické, příp. kontemplativní poloze, zatímco v recepci pubescentních čtenářů poodkrývala formou pohádkově vyložených motivů též hořká témata života (problém opilství, příp. závislosti a opuštěnosti). Zadruhé: báseň pro svou tvarovou sevřenost (motivickou hutnost) vybízela k různorodému (i významově protichůdnému) přečtení. Zatřetí: čtenářská a ilustrátorská konkretizace textu se v recepci oslovených respondentů většinou rozcházel.

Klíčová slova:

Radek Malý; Listonoš vítr; poezie pro děti; folklorní inspirace; lyrická miniatura; reflexivní lyrika pro děti; kontemplativní básně; výzkum komunikační situace; vztah textu a ilustrace

Vlastní text

Lyrické miniatury Radka Malého nazvané *Zaklínání*¹ (*Zaklínání kočičí, Zaklínání dušičkové, Zaklínání psí*), jak již žánrový titul napovídá, odkazují k folklorním formám, potažmo k folkloru jako takovému. Ne náhodou autorovu básnickou sbírku *Listonoš vítr* (2011) otevírá známá lidová říkanka, zde pojmenována jako *Zaklínání staré* (*Zamykám, zamykám les, / aby sem nikdo nevlez! // Vleze-li sem bába, / stane se z ní žába! /.../*), která je v závěru první části knihy s podtitulem *co mi šeptal*, konkrétně v básni *Lesoples* (*Otvírám, otvírám les, / protože dnes bude ples! // Vleze-li sem žába, // stane se z ní bába! /.../*), autorsky modifikována na principu tematické i veršové inverze. Les se odemyká a magický akt proměny se děje v opačném sledu, člověk se znovu stává člověkem a vše se v dobré obrací. Zvolenou rámcovou kompozicí uplatněnou v první části sbírky snímá Malý z archetypu lesa jeho nebezpečí, otevírá ho dětem.

¹ Otázkami, co slovo zaklínání znamenalo v předhistorické či v historické době a co znamená dnes, se zaobíral Igor Němec (1980) ve své odborné studii *Česká slova někdejší magické terminologie*, z níž zde čerpáme. Slovo zaklínání je základním magickým pojmem a svým zrodem sahá do doby, kdy lidé věřili, že si zaříkáváním duchů či démonů, kteří nad nimi mají moc, mohou zajistit osobní či kolektivní prospěch (ochranu, zdraví, úrodu atp.). Etymologie slova *zaklínati* odkazuje k prosebnému klanění, konkrétně ke slovesům *kloniti se, klaněti se*. V době historické předmětové sloveso *zaklínati někoho* přes zachovaný význam *úspěšně prosit* označuje ve spojení s objektem ďábla nebo zlého ducha ovlivňování (ovládání, krocení) těchto nadpřirozených sil, a to pomocí magie slova a rituálních praktik. Často se význam těchto slovních spojení opíral o víru, že jistými úkony či předměty lze zahánět démona jako původce zdravotního či jiného ohrožení. Zaklínání či zaříkávání nemocí bylo hojně využívanou praxí lidového léčitelství. Obdobných postupů se ale také používalo s cílem ublížit člověku, poškodit ho na zdraví nebo na majetku. Zmíněný negativní aspekt zaklínání (ve významu *uřknout, uhranout*) se promítl do pohádek, kde čarodějové a čarodějnice svými kouzly usmrcují, uspávají, mění do nežádoucích podob. V pohádkových syžetech tak přežívají někdejší magické praktiky, jimiž se lidé snažili ublížit svým osobním nepřátelům. Se zánikem víry v kouzla začala slova označující magické pojmosloví přecházet do periferní lexikální vrstvy expresivní (*dělat kouzla s něčím* ve smyslu neumělé manipulace) nebo knižní (*zažehnat* ve smyslu odvrátit katastrofu, *zaklínat někoho* ve smyslu úspěšně ho prosit).

Jak poznamenává Jaroslav Provazník (2012, s. 37), „*důležitým rysem poetiky Radka Malého je jeho úcta k jazyku a respekt k síle slova*“. V souvislosti se zaklínáním se nabízí hovořit o magii slova, která tvoří (před vnitřním zrakem vykresluje) lyrické miniatury a rozjítřuje tak čtenářovu smyslovou představivost a fantazii. Radek Malý se ve svých básních (nejen v „Zaklínání“) nechává inspirovat lidovou poetikou (například jejím pravidelným rýmem, rytmem, melodickým jazykem; paralelou, repeticí; fantaskními motivy atp.), zároveň však slovesný folklor aktualizuje (právě po jazykové stránce mimořádně zdařile), a to pomocí neotřelé metafory, vynalézavé (jen lehce nonsensové) hry se slovy a jejich konotacemi a v neposlední řadě též pomocí esteticky působivých rýmů.

Například v básni *Zaklínání kočičí* se objevují následující rýmové dvojice. *Znám ulici, má jméno **Za zdí**. / Je rovná. Má směr, **rohy ne**, / a navečer ji kočky **brázdí** / jak utajené **bohyně**. // Znám ulici, má jméno **Za zdí**, / je dlouhá. Má směr, **rohy ne**.*

Rýmy jsou vymyšlené a zároveň rozmístěné tak, aby se podílely na utváření intence básnického textu. Ulice s názvem *Za zdí* evokuje (může evokovat) představu něčeho tajemného, nekalého, zakázaného. *Zeď* ve čtenářské imaginaci pak v souladu s tím může symbolizovat hranici dvou světů (známého vs. neznámého; preferovaného vs. zavrženého; bezpečného vs. obávaného; reálného vs. mytického atp.). Ten „druhý svět“ vždy navečer brázdí kočky. *Brázdí*, tedy razí si v něm cestu, večer co večer vynakládají nějaké úsilí, aby ve svém teritoriu obstály, aby ho uhájily, a přitom za sebou zanechávají stopu (utkví v paměti místa nebo v paměti druhých). Tyto domorodé obyvatelky jsou připodobněné k utajeným bohyním. Svět venku o nich nemusí vědět. Z významového spektra slova *bohyně* přecházejí na postavu kočky vlastnosti krásy, vznešenosti, hrdosti, ba i nadpřirozena. Kočkám byl odnepaměti připisován božský status, v němž se snoubila dvojsečná síla – jednak temná, nevyzpytatelná, jednak vlídná, ušlechtilá. Slovo *bohyně* v básni tvoří zvukovou shodu se slovy „*rohy ne*“. Motiv rohů se sice váže k charakteristice místa, k chybějícím ostrým hranám ulice, ale přes rytmickou stránku rýmu vsugerovává představu nerohaté *bohyně*. Postavy koček k nim přirovnané lze interpretačně uchopit na vícero způsobů. Čtenáři je mohou vnímat jednak v denotativní rovině, tedy v jejich hrdé zvířecí přirozenosti, jednak ve fantaskní rovině coby pohádkově, příp. myticky stylizované bytosti, které svým působením ovlivňují, ovládají či chrání tamní ulici, popř. se ve čtenářské imaginaci starších teenagerů či dospělých mohou objevovat i kočky dvojnohé. S výkladem kočky se významově prováže výklad ulice. *Rovná*, *dlouhá* ulice bez rohů může navodit nejednu představu. Například nekonečné, tajuplné ulice, jakéhosi portálu do jiných světů, nebo ulice na způsob Foglarových *Stínadel* (byť ta jsou *křivolaká*) či *Příčné* ulice ze série *Harryho Pottera* anebo může jít o ulici, kde vše probíhá více přiznaně, na očích a bez přetvářky, kde není proč a kam se schovávat, avšak na druhou stranu je těžší z takové ulice vystoupit (zahnout jinam). Za povšimnutí stojí, že básník do rýmových pozic klade slova, jejichž význam chce akcentovat. Výběr výraziva v rýmových dvojicích tedy není náhodný, je motivován nejen zvukovou, ale i sémantickou potřebou textu. Obě textové vrstvy (zvuková i sémantická) jsou v básni propojeny estetickým účinem.

V duchu stejného kompozičního postupu je utvořeno i *Zaklínání psi*. // *Znám ulici a čas v ní plyne / tak, že to můžeš pocítit, / a víno se tam po zdech vine / a psi ho chodí v noci pít. // Znám ulici, v ní chvíle plyne / tak, že ji můžeš ucítit.*

Obě citované básně jsou v rovině jazykové a kompoziční propojeny jednak úvodním slovním spojením „*znám ulici*“, jednak strofickým schématem (4 verše + 2 verše), v němž závěrečné verše opakují a významotvorně obměňují první dva verše. Tímto tvůrčím postupem se v obou miniaturách vytváří variovaný rámeček. V tematické rovině se vybrané texty sblížíjí titulním motivem zaklínání a obrazem městské, trochu tajuplné ulice se zvířecími obyvateli.

Ono „znám“ v básni dýchá důvěrnou intimitou, skrze niž je pocíťován tok pomalu plynoucího času. S vědomím jeho nezadržitelnosti je v ulici prožitá chvíle, kondenzovaný moment tady a teď, jenž vybízí k usebrání, kontemplaci či k okušení genia loci. Motiv plynoucího času tvoří paralelu s motivem psího vína. Jedno plyne, druhé se vine. Obojí je sémanticky i zvukově usouvztažněné v rýmové dvojici. Záhadnými postavami ulice jsou psi, kteří tu v noci pijí vlastní víno. Metafora psího vína vyplývá z decentní (jemně nonsensové) hry se slovy. Variace posledních dvou veršů je významotvorná, motiv času střídá motiv chvíle a výraz *pocítit* převážně užívaný pro duchovní či emoční poznávání situace se mění ve výraz *ucítit*, významově sice velmi podobný, leč akcentující čichový vjem. V tomto momentu četby záleží na recipientovi, zda mu chvíle zobrazená v básni voní, či nikoliv. Zaklínání psi je možno vnímat (ale nemusí se tak dít) též na pozadí Sládkovy *Lesní studánky*. Ve verších Radka Malého jen jemně, s dosti oslabeným vztahem k pretextu rezonují aluze na tuto klasickou, idyllicky laděnou přírodní lyriku (*Znám křišťálovou studánku ~ Znám ulici // tam ptáci, laně chodí pít /.../ ty laně v noci jen ~ a psi ho chodí v noci pít*). K pochopení či k prožití básně Radka Malého není znalost Sládkovy *Lesní studánky* (pro starší generace rutinně známé) nezbytně nutná. Nicméně ve výzkumné části této studie sledujeme, jak se případné postřehnutí zmíněných aluzí promítne do vnímání „zaklínadla“, zda přispěje k jeho harmonickému vyznění, či naopak ke konfrontaci obou básní. Ať tak či onak, jedno je jisté. Radek Malý ve svém *Zaklínání psím* posunuje poezii pro děti k reflexivní lyrice.

Tuto estetickou tendenci zaznamenáváme především ve druhé, recepčně náročnější části sbírky s podtitulem *a co mi přinesl*, v níž se přírodní motivy zasazené do příměstského lesoparku prolínají s motivy temporálními. Na pozadí cyklického času přírody a lineárního času člověka Malý zobrazuje vzájemně prolnutá témata věčnosti a pomíjivosti. Mezi motivy přírodními a situacemi ryze lidskými vede analogie, které esteticky ozvláštňuje metaforou i zvládnutou veršovou formou s nápaditým rýmem. Řečené ilustrujeme na dvou vybraných, na sebe navazujících čtyřverších.

Listonoš vítr listy hází / do schránek, šnečích skořápek. / Pan domácí je asi v lázních... / Pro koho jsem ten koláč pek? // Strome, jsi starý. Svými dary / byls ptákům víc než penzion. / Mží do hnízd prázdných. Čáry máry, / ne my, teď bude v penzi on.

Magická formule *čáry máry* spjatá s kouzly podzimu nás vrací k „zaklínadlům“. Zbývá odkrýt *Zaklínání dušičkové*. // *Je Dušiček a je jich moc / a z toho prýští jejich moc. / Světýlka svíček svítí tmou, / mlhavou tmou jdou za tebou.*

Poetika dušičkového zaklínání je prostoupená skličující atmosférou, která evokuje „archetypovou průzračnost a přízračnost i hororovitost Erbenových veršů“ (Drahoš, 2011, s. 26). Teskná, až děsuplná dušičková nálada je ve zvukové vrstvě jazyka sugestivně budována jednak záměrně opakovanou hláskou *í*, jednak dvojhhláskou *ou*. Obojí navozuje představu dlouhých, táhlých pruhů světla protínajících mlhavou listopadovou tmou. Tento smyslový počitek, navíc vyličený v čase *Dušiček*, dokáže svého vnímatele sevřít strachem.

Na estetickém vyznění knihy se významně podílejí celostránkové ilustrace Pavla Čecha, z nichž v souladu s verbální složkou sbírky dýchá jemně melancholická, nostalgická nálada. Výtvarné doprovody Pavla Čecha však nerezignují na deskriptivní charakter, na zobrazování jen explicitně vyjádřených motivů, spíše by se o nich dalo říct, že s básnickými texty komunikují, vzájemně se prolínají. Z lyrika Radka Malého a výtvarníka Pavla Čecha tak vzniklo kongeniální autorské duo, které se osvědčilo i v dalších titulech: *Moře slané vody* (2014), *Poštou havraní* (2018)².

² Básnická sbírka *Poštou havraní* se od předchozích autorových titulů liší v tom, že na počátku její tvorby stály obrazy Pavla Čecha, které Radek Malý doprovodil svými verši.

Na tomto místě dodejme, že první sbírku Radka Malého *Kam až smí smích* (2009), zřejmě nejhravější a dětskému čtenáři recepčně nejvstřícnější, ilustrovala malířka Anna Neborová a doposud poslední autorovu sbírku pro děti *Kdesi pod nebesy* (2022) výtvarnice Martina Špinková, spoluzakladatelka Nakladatelství Cesta domů, kde také sbírka vyšla.

Alespoň krátce se pozastavme u ilustrace k básni *Zaklínání psi*, jejíž recepce je součástí výzkumné sondy. Konkrétní ilustraci a její propojení s danou miniaturou jsme posuzovali optikou odborné studie Františka Daška *Text a jeho ilustrace* (1995). Vyobrazení „zaklínadla“ se neomezuje na dublování textových informací, ale je výsledkem výtvarnickovy (v tomto případě značně osobitě) interpretace textu. Součástí Čechovy kresby jsou mimo jiné i motivy láhve a sklenic s vínem povalující se na uliční dlažbě, které přímo nevycházejí z obsahové složky textu a jako takové se mohou míjet se čtenářskými prekoncepty, mohou přesměrovávat čtenářovu pozornost od psů k člověku coby nočnímu poživateli vína. V té souvislosti se nabízí otázka, zda je možné v případě takto originální ilustrace se vymanit z jejího interpretačního vlivu a ponechat si při otevírání literárního díla vlastní čtenářskou svobodu. Stane-li se tak nebo seznámí-li se čtenář s dílem nejprve bez ilustračního doprovodu (této možnosti bylo použito ve výzkumném šetření), může porovnávat své imaginace s výtvarnou imaginací a na základě toho buď odmítnout ilustraci, nebo přehodnotit či obohatit svá dosavadní pojetí díla.

Závěrem této části si položíme otázku, koho čtenářsky zaujme básnická sbírka Radka Malého. Podle Radima Kopáče (2011, s. 11) „*Listonoš vítr nenabízí poezii pro nejmenší, míří spíš za dospívajícími čtenáři*“. Tento názor sdílí též Zdeněk Drahoš (2011, s. 25–26), který konstatuje, že „*větší část představených textů je dětskému světu dosti vzdálená*“, neboť (jak na jiném místě v recenzi vysvětluje) po „*první a dětskému světu srozumitelné interpretační vrstvě přichází druhá*“, která pracuje s významovými přesahy. Z uvedeného důvodu si Malého melancholická lyrika přímo říká o komunikační spoluúčast ze strany dospělého (rodiče, prarodiče, učitele). Ne náhodou je věnovaná „babičkám a dětem“.

„Zaklínání“, která byla předmětem analýzy, jsou zahrnuta spolu s hádankami, říkadly, momentkami z parku či didaktickými rýmovačkami do první části básnické sbírky *Listonoš vítr*, která má oslovit zejména dětské čtenáře. Podle Bohumily Adamové (2011) jsou „*všechny básně první poloviny sbírky (...) dětskému adresátu snadno přístupné skrz text i skrz ilustrace*“. Citovaný názor ověřujeme níže ve výzkumné části této studie, konkrétně u básně *Zaklínání psi* poznávané v recepci jak raně pubescentních, tak dospělých čtenářů, a to z důvodu komparace. Domníváme se, že texty „zaklínadel“ Radka Malého (*Zaklínání kočičí, Zaklínání dušičkové, Zaklínání psi*) vybočují svou poetikou z typických znaků intencionální poezie. Přestože po zvukové stránce jazyka naplňují dětskou představu o esteticky krásném verši, který svými rytmickými kvalitami tihne k idyle, o idylické miniatury se nutně nejedná. Odrazující může být i velmi sevřený, motivicky nerozvinutý tvar, který se v básni *Zaklínání psi* dotýká dokonce reflexivní lyriky.

Výzkumná část

Báseň *Zaklínání psi* byla v první části výzkumné sondy poznávána 17 respondenty, a to studenty navazujícího studia učitelství českého jazyka a literatury, u nichž se předpokládá kladný, příp. fundovanější vztah k literatuře. Nejprve byla provedena recepce textu formou individuální četby, při které studenti písemně odpovídali na otázky. Poté proběhla společná diskuse nad textem.

Otázka kladená studentům před četbou:

1. Co všechno Vás napadne, když se řekne zaklínání?

Otázky kladené po četbě:

2. Skrze jakou atmosféru k Vám báseň promlouvá? Jaké pocity nebo smyslové představy ve Vás vyvolává?
3. Co Vás v básni nejvíce zaujalo?
4. Čím Vás báseň zaujala jako celek?
5. Chtěli byste se procházet ulicí zobrazenou v básni? Svou odpověď zdůvodněte.
6. Vybavuje se Vám při četbě této básně jiná báseň? Pokud ano, která a proč? Případně jak ovlivňuje Vaši recepci „zaklínadla“?
7. Jak souvisí název básně s jejím obsahem? Dokázali byste vysvětlit, proč se báseň jmenuje Zaklínání psi? Jsou v básni obsaženy nějaké významy, které jste na téma zaklínání asociovali před četbou?
8. Jaký název byste básni dali Vy?
9. *Teprve v momentu 9. bodu je studentům odkryt výtvarný doprovod Pavla Čecha. Jak hodnotíte ilustraci Pavla Čecha? Odpovídá Vaším čtenářským představám? Promítá se zpětně do Vašeho vnímání básně? Inspiruje Vás k přehodnocení či k obohacení Vaší původní čtenářské představy?*
10. Kdybyste byli ilustrátory, jak byste báseň výtvarně zachytili Vy? Svou odpověď rozveďte.

Pro lepší přehlednost zde opět uvádíme text sledované básně, tentokrát v její originální grafické podobě.

Zaklínání psi

Znám ulici a čas v ní plyne
tak, že to můžeš pocítit,
a víno se tam po zdech vine
a psi ho chodí v noci pít.

Znám ulici, v ní chvíle plyne
tak, že ji můžeš ucítit.

Slovo zaklínání bylo studenty asociováno s následujícími významy: pohádka, čarování, zakletá princezna, černá magie, kouzelné formule, přeměna v někoho či v něco, uvěznění duše, trest, pomsta, kletba, zlo, temno, čaroděj, lektvary, spánek, vysvobození, zapřísahat (se), fantasy, zaklínač, přírodní magie, léčitelky, bohové, prosba o zdraví, úrodu, štěstí, zahánění zlých duchů.

Brainstormingem byly evokovány především negativní konotace slova zaklínání, které jsou známé z pohádek a které se v odpovědích respondentů ve variované podobě opakovaly. Pouze tři studenti vzpomněli též na prapůvodní význam slova spjatý s úpěnlivou prosbou o pomoc bohů či démonů, kteří zaklínacími rituály měli být přiměni ke splnění přání lidí, např. k zajištění bohaté úrody, k vypuzení zlých sil z těla či duše nemocného. Jeden student připomněl zaklínání i v současném smyslu slova, ve významech zapřísahání se, dušování se.

Šest respondentů (pro potřeby této práce je nazýváme Pohádkáři) otevřelo komunikaci s básní přes významy fantaskně laděné. V jejich čtenářském pojetí byli psi pijící psi (tedy vlastní) víno vnímání jako kouzelní tvorové. Vybraný nonsensový obraz poutal jejich největší pozornost a byl hodnocen jako esteticky krásný. Metafora psiho vína byla objevena všemi respondenty (nejen Pohádkáři). Dvěma studentům z této skupiny se při čtení básně vybavily aluze na *Lesní studánku*, a to ve smyslu dotvářené či umocňované idyly. Všichni Pohádkáři psali o nekompatibilitě titulu a obsahu básně. Onu (jimi pocíťovanou) nesourodost nakonec

překlenuli přes významy magického světa. Ve čtenářském pojetí čtyř respondentů uměli psi zaklínat čas tak, aby plynul pomaleji. Člověk zde zapomínal na „deadliny“, na starosti všedního dne a plně si vychutnával přítomný okamžik, příjemnou atmosféru daného místa. Dva respondenti při objasňování titulního motivu uvízli v doslovnosti textu. Psali: „Psi jsou zakletí, protože normálně víno nepijí.“ Namísto názvu *Zaklínání psí* navrhovali Pohádkáři následující pojmenování: Kouzelná ulice, Zakletá ulice, Ulice s vínem, Psí víno, Psí kvílení, Zakletá chvíle.

Z harmonicky uchopených významů básně studenty vytrhla až ilustrace Pavla Čecha, která v nich evokovala pocit smutku, chladu a nepříjemného osamění. Také motivy láhve a sklenic povalujících se na uliční dlažbě nekorespondovaly se čtenářskými představami těchto studentů. V jejich imaginaci nebylo psí víno tak explicitně určeno pro lidi. Buď teklo po zdech do kaluží, příp. do misek, odkud ho psi pili, anebo si ponechávalo svůj bobulovitý stav a psi ho pouze okusovali, tedy pili metaforicky. Zmíněné vizuální vnímání motivů studenti odmítli opustit a preferovali ho před ilustrací Pavla Čecha. V jejich výtvarném návrhu (provedeném verbálně) dominoval oproti původní ilustraci motiv psů, kteří již nebyli tak divocí, neutíkali ze scény, naopak poklidně seděli u zdi s pnuocím vínem a v pozitivním slova smyslu dotvářeli ducha místa. Před efektem rozpitých barev byly upřednostněny konkrétnější obrysy a před detailem (výsekem jedné zdi) větší celek alespoň se dvěma či třemi domy.

Pět čtenářů, které pro přehlednost textu nazýváme Nostalgiky, poukazovalo spíše na kontemplativní ráz básně navázaný na motivy temporální, jež jsou v textu propojené s intimitou důvěrně známého místa. Právě na pozadí chvíle, velmi koncentrovaného času, lze okusit genia loci a zároveň si uvědomit nezastavitelnost daného momentu, tedy času jako takového. Ulice Nostalgiky vybízela nejen k prožití přítomného okamžiku, ale především ke vzpomínání, k návratu do dětství. Zdi ulice byly povětšinou vnímány jako časosběrné se schopností vyzařovat unikátní, mnohdy až tajemnou atmosféru. Ve způsobu jejího vnímání či v evokovaných smyslových představách se čtenářské konkretizace Nostalgiků překrývaly s imaginací Pohádkářů. Studenti si vybavovali ulice ve starém městě (nejlépe boční, schované, úzké, aby navozovaly pocit intimity) s kamennými, polorozpadlými či oprýskanými zdmi, v nichž pomalu plyne čas a po nichž se popíná okrasné (oku lahodící) psí víno, dotvářející tak romantické zákoutí uličky vhodné k odpočinku či k rozjímání. Vedle takto navozených imagenů se objevila též představa ulice, která nutně nemusí mít starobylou městskou tvář, něco z minulosti v ní přechází do industriálního stylu tak, aby v sobě mísila minulost i přítomnost a dávala příchozímu pocítit tok plynoucího času. Výše vylíčenými uličkami se slovy jedné respondentky chodí ne proto, aby se někam došlo, ale pro ten jedinečný pocit, který máme, když takovým místem procházíme.

Větší pozornost než nonsensový obraz psů pijících vlastní víno poutala u Nostalgiků paralela motivů času a psího vína. Odraz jejich vzájemnosti byl nacházen jednak ve smyslu věrného spojení, jednak ve zvukových (jemně plynulých) kvalitách veršů, které celkový dojem z básně harmonizovaly. Eufonie veršů, jejich rytmické či rýmové kvality byly objeveny a zároveň oceněny všemi čtenáři (nejen Nostalgiky).

Blízcí Nostalgikům, a to pro vnímaný kontemplativní charakter básně, byli tři studenti, které zde nazýváme Skeptiky, v jejichž recepci se eufonické zvukové kvality dostávaly do rozporu s tematickou linkou básně, s negativně pocíťovanou kombinací motivů osamění, noci, vína a psů. Zejména pak druhá strofa, která významotvorně obměňuje první dva verše a vytváří tak variovaný rámeček básně, narušovala u výše zmíněných čtenářů jejich původní, harmonicky laděnou představu. Vstup do básně byl u těchto respondentů provázen rozporuplnými pocity, které se promítaly i do měnících se smyslových představ ulice. Ta už nutně nebyla malebná, ale též opuštěná, znečištěná, někdy i páchnoucí, nebo dokonce nebezpečná, jinými slovy nevybízela k noční procházce. Ovšem aluze na *Lesní studánku* (objevené všemi Skeptiky) navozovaly příjemné pocity z četby básně a tím o to více

prohlubovaly onu rozporuplnost. Pouze v jedné recepci nabývaly ve vztahu k uvedenému pretextu konfrontačního efektu.

Stejně jako Pohádkáři i Nostalgici vnímali rozkol mezi titulem básně a jejím textem, který nakonec taktéž překonali přes významy pohádkové magie, ale dovedli je do jiných závěrů než jejich kolegové. I ve čtenářském pojetí Nostalgiků umí psi čarovat s časem, ale zaklínají ulici tak, aby v člověku evokovala vzpomínky na jeho minulost nebo aby sama zůstávala v minulosti zapomenutá, jakoby uvízlá v „časové smyčce“. V jedné, významově odlišné recepci byla věrnost psů v symbolickém slova smyslu zakleta do vína. Obdobně jako psi patří k věrným společníkům člověka, jsou i popínavé rostliny spojovány s věrností. Oddaně doprovází čas, který je v nich zakonzervován.

Také podle Skeptiků byli psi zakletí do vína, které pijí, ale jinak. Těmito respondenty byl pod motivem psa vnímán opilý člověk, nešťastník, který žehrá na svůj osud (zaklíná viníky). Psům byly zároveň ponechány jejich denotativní významy. V imaginaci Skeptiků pobíhali potulní psi, které z ulice nikdo nevyžene, patří jim. Jeden ze Skeptiků navíc upozornil na fakt, že samotný motiv zaklínání, který může být vyložen jak v negativních, tak pozitivních konotacích, přiživuje významovou rozporuplnost textu.

Mezi respondenty se vyprofilovala ještě jedna skupina tří studentů, nazýváme je Požitkáři, kteří si ulici oproti svým kolegům nepředstavovali opuštěnou, nýbrž rušnou, plnou zábavy, žijící nočním životem. V takto evokovaných ulicích se vždy nacházel minimálně jeden hostinec nebo bar či vinárna, kde se scházeli starousedlíci, aby vychutnávali víno a zapomněli na každodenní starosti. Zdi této veselé, hlučné ulice byly ozdobené popínavým psím vínem. Dva ze tří Požitkářů neobjevili mezi názvem a textem básně zjevnou spojitost, pouze intuitivně cítili vztah mezi titulním motivem a obrazem psů pijících vlastní víno. Protože však slovo zaklínání v nich evokovalo výhradně negativní konotace, zatímco obraz psů, potažmo ulice na ně působil harmonickým dojmem, nedokázali obojí usouvztažnit. Třetí respondent této skupiny ztotožnil psa a člověka, který svou „dobrou náladou“ ulici zaklíná, do jisté míry však odrazuje „ty střízlivé a bojácné“ od vstupu do ní.

V duchu výše parafrázovaných úvah volili Nostalgici pro báseň tyto tituly: Malebné podhradí, Toulání v čase, Zaklínání času, Zastavené hodiny, Tajemství vína. Skeptici své úvahy promítli do následujících názvů: Ulice za oponou, Vina vína, Opilí tuláci. Požitkáři navrhli pro báseň tyto názvy: Chvilé plné života, Ulice snů, Opojnost.

Zatímco Skeptici se víceméně ztotožnili s výtvarným doprovodem Pavla Čecha, Nostalgici i Požitkáři netajili zklamání a překvapení. Knižní ilustrace se rozcházela s jejich představami, v rozporu s nimi na ně působila zneklidňujícím, tísnivým, až depresivním dojmem, ze kterého je pouze lehce vytrhávalo světlo lucerny. Původní čtenářské koncepty Požitkářů nejvíce narušovalo výtvarné zobrazení osamocení, kdežto Nostalgikům vadily motivy nedopité láhve, válejících se sklenic, rozlitého vína, které jednak do ulice a jejího genia loci vnášely nepořádek, jednak přesměrovaly pozornost od psů k člověku, který to víno pil. Dva Nostalgici po zhlédnutí ilustrace přehodnotili své dosavadní konkretizace a na psy začali pohlížet i jako na lidi, kteří v noční ulici holdují alkoholu, jímž život buď slaví, nebo mu spílají. Jednoho z Nostalgiků prý napadla interpretace tohoto typu už před odkrytím Čechovy kresby, ale netroufal si ji vyjádřit, poněvadž v rámci dětské poezie mu přišla „za hranou“.

Nostalgici v návrhu vlastního výtvarného řešení básně pracovali více s motivem času. Zajímavým nápadem byla ilustrace pojatá jako obraz chátrající zdi s popínavým psím vínem, v jehož šlahounech se zpola skrývá, zpola odkrývá motiv ciferníku. Požitkáři by ve své ilustraci nakreslili ulici, osvětlenou venkovními lampami, s otevřenými dveřmi do místní knajpy či vinárny. Před ní by stálo několik menších stolků a dřevěných židlí, na nichž by seděli usměvaví hosté se sklenkou vína v ruce. Po zdech domů by se plazilo psí víno.

Jako výraz pocty Radku Malému přijali někteří studenti výzvu k tvorbě vlastní básně, která v titulu měla nést motiv zvířecího zaklínání a začínat slovy „Znám ulici“. Studenti měli respektovat kompoziční výstavbu básni Radka Malého (4 verše + 2 verše) tak, aby druhá, dvouveršová sloka jemně obměňovala první dva verše básně, zároveň se měli pokusit o rytmicky pravidelné verše spojené střídavým rýmem.

Z tvůrčích pokusů studentů vybíráme následující báseň.

Zaklínání ptačí // Znám ulici, kde ptáci chodí, / to ještě můžou, letět ne. / Leda se správnou odpovědí, / když nachýlí se konec dne. // Znám ulici, kde ptáci sedí, / to ještě můžou, letět ne.

Ve druhé části výzkumné sondy byly tytéž otázky (jen po formulační stránce zjednodušené) kladené dalším 28 respondentům, tentokrát žákům primy víceletého gymnázia.

Metodou brainstormingu byly na klíčové slovo zaklínání sebrány tyto žakovské asociace: kouzla, pohádka, čaroděj, zlo, kletba, lektvar, změna mysli nebo těla, zakletá princezna, zaklínač, kouzelná hůlka, Harry Potter, víla, jednorozec, nenávist, bolest, pomsta, krysař, zlí duchové, šamanismus, totem, totemismus.

S výjimkou jednoho respondenta, který v souvislosti se zaklínáním uvedl šamanismus či totemismus, a implicitně tak odkázal ke starým magickým praktikám, byly jmenovány významy pohádkově (fantaskně) konotované. K nim patří i pověstová postava krysaře, která svou tajemnou, magickou píšťalou může připomínat zaklínače krysy.

Žáci si povětšinou představovali večerní nebo noční ulici osvětlenou lampami, klidnou (v některých výstupech bylo ticho protínáno jen štěkotem psů), vylidněnou (jednou se specifikací: „ulice je ve dne prázdná, v noci v ní chodí psi“), dlážděnou kamenem, lemovanou hradbami nebo starými domy, po jejichž zdech se popíná vinná réva nebo psí víno. To se pouze v noci (aby kouzlo nebylo prozrazeno) mění v alkohol, který teče po zdech (někdy i ze šikmých střech) a psi ho chodí pít (lízat). V jedné žakovské recepci byl v popisu ulice zmíněn i motiv větru, který plyne spolu s časem. Čím mocněji vítr fouká, tím čas ubíhá rychleji. Z výše nastíněných čtenářských prekonceptů vybočovaly dvě recepcce, v nichž ulice byla lemovaná nejen starými domy či kamennou zdí, ale též osvětlenými bary. Jednalo se o ulici rušnou, veselou, plnou psů i lidí (jednou se specifikací: „hodných lidí, kteří dávají psům jejich vlastní víno“).

Ulice se v žakovských imaginacích pojila s rozdílnými emocemi – s příjemnými pocity 12x (ulice byla shledána hezkou, čistou, šťastnou, pohádkovou), s nepříjemnými pocity 6x (ulice byla shledána osamělou, smutnou, temnou, špinavou, strašidelnou, potulovali se v ní „psi bez pánů“, psi „zlobiví“ nebo „agresivní“), s rozporuplnými pocity 8x (ulice byla shledána hezkou, ale smutně prázdnou; pohádkovou, ale zároveň nebezpečnou; tajemnou – její záhada lákala, ale zároveň děsila), s neuvedenými pocity 2x.

Žáky v básni víceméně stejnou měrou zaujal jak motiv psů pijících víno (15x), tak obraz plynoucího času (13x). Při reflexi vybraných motivů si například kladli následující otázky. Které víno psi pijí, jestli z vinné révy nebo z psiho vína, jestli víno pijí nebo jen okusují jeho bobule, jestli jsou díky vínu šťastní, v dobré náladě, nebo nešťastní, protože ho musí pít každou noc, jak tito psi vypadají, jestli jsou černí (i ve smyslu zlí) nebo bílí (i ve smyslu dobří)? Dále je zajímavé, jestli čas v ulici plyne pomalu nebo rychle, jak lze pocítit čas, jaký je rozdíl mezi časem a chvílí. Na tomto místě podotkneme, že všechny otázky zde uvedené vycházejí ze struktury textu. Již samotný akt jejich kladení (byť s nedostavujícími se odpověďmi) nabývá interpretační povahy, otevírá vstup do díla, podněcuje čtenářovo imaginativní, příp. analytické myšlení a přispívá k intuitivnímu uchopování díla.

Zajímavým zjištěním bylo, že žáky na básni jako celku nejvíce upoutal fakt, že jejímu sdělení nerozumí (2x), že jim text „nedává smysl“ (1x), že v nich vyvolává „pocit nesrozumitelnosti“ (1x), že je „příliš šifrovaný“, za jeho formální jednoduchost cítili složitost (1x). Báseň hodnotili jako „neobvyklou“ (2x) či tajemnou (3x). Necháпали, proč se báseň jmenuje *Zaklínání psi* (2x), když „není o zaklínání ani moc o psech“. Obdivovali se umění krátkého básnického textu, který dokáže vyvolat tolik rozporuplných emocí (3x). Líbilo se jim, že báseň působí jako pohádka (1x), že je z ní cítit klid, útěcha pro duši (2x), že nutí k rozjímání (1x), že snadno ve čtenáři vyvolává smyslové představy (1x), že je hezky napsaná (2x), že ulice může být vnímána jako klidná, ale zároveň jako tajemná (1x), že v ní pomalu plyne čas (1x). Čtyři žáci na tuto otázku neodpověděli.

Na otázku, zda by se chtěli procházet ulicí zobrazenou v básni, dvanáct žáků odpovědělo ano. Jako nejčastější důvod uváděli hezké prostředí ulice, její příjemnou a klidnou atmosféru, lákavé tajemství nebo možnost být v ulici sám se sebou. Naopak jedenáct žáků odpovědělo ne. Ulici shledali starým, smutně osamělým, až příliš tichým místem, které by dokonce některé z nich stresovalo. Jiní pocíťovali strach, báli se opilých psů. Ulice jim připadala děsivá, nebezpečná, strašidelná. Pět žáků v této otázce nemělo jasno, potýkali se s rozporuplnými pocity. Ulici vnímali jako vizuálně krásnou, ale neklid v nich vzbuzovali opilí (i ve smyslu agresivní) psi, v jednom případě opilí lidé, jejichž vysokou koncentraci v ulici tušili.

Co se týče aluzí na jiný básnický text, pouze jednomu žákovi se při čtení básně Radka Malého vybavila *Lesní studánka* Josefa Václava Sládka. Daný žák však tuto podobnost nikterak nekomentoval.

Velmi zajímavý vhled do čtenářské imaginace žáků vnesla otázka reflektující název básně ve vztahu k jejímu textu. Žáci promýšleli významovou souvislost mezi obojím. Většina z nich spojovala titulní motiv zaklínání s motivem vína (15x). Jejich odpovědi však byly odlišně motivovány a dosahovaly různých čtenářských úrovní. Šest žáků této skupiny vycházelo pouze z doslovnosti textu. Ilustrujme to na jedné vybrané odpovědi, která se ve variované podobě opakovala: Báseň se jmenuje *Zaklínání psi*, „protože tam jsou psi, kteří pijí víno“. Sedm žáků z téže skupiny považovalo pití vína za kletbu, ze které se psi nemohou vymanit. V pracovním listu se objevovaly odpovědi typu: „Víno je zakleté. Psi pijí tu kletbu z vína. Proto tam chodí pořád a pořád. Jsou to tuláci, kteří se toulají v tajemné ulici.“ Dva žáci z oněch patnácti pak pod motivem psa vnímali metaforu opilého člověka. Citujme obě odpovědi. „Lidé jsou zakletí do psů. Zapíjejí svůj smutek. Nemůžou z opilosti ven.“ „Představuji si, že se v ulici v noci často vyskytuje hodně opilých lidí. Psi jsou jen zvířecí verze těchto lidí a na rozdíl od nich nepijou tekuté víno, ale žerou ho ze zdi.“

Mimo výše zmíněnou čtenářskou skupinu byly reflexe názvu významově rozmanité. Jeden žák spojoval zaklínání s kletbou opuštěnosti, „protože tam chodí psi bez pánů“. Jiný žák vysvětloval zakletí připoutáním psa k ulici, kterou nemá rád. Podle dalšího žáka psi zaklínají každého, kdo do ulice vejde, proto je místo opuštěné, bez lidí. Rozdílný pohled měl žák, který soudil, že „psi se snaží tím vínem dát lidem do schránky času“, svou odpověď však více nerozvedl. I jiný žák vztáhl motiv zaklínání k času, který v ulici plyne jinak než v ostatním světě. Čtyři žáci napsali, buď že je nenapadá žádná souvislost mezi titulem básně a jejím textem, poněvadž slovo zaklínání se v básni neobjevuje, nebo že jim název básně k textu „nesedí“. Čtyři žáci na otázku neodpověděli.

Žáci navrhovali tyto názvy básně: Zakletá ulice; Opuštěná ulice; Osamělá ulice; Tichá ulice; Prazvláštní ulice; Záhadná ulice; Tajemná ulice; Ulice (2x); Ulička; Má ulice; Ulice štekotu; Psi ulice (2x); Ulice, kde můžeš pocítit čas; Znáš ulici; Ulice času (3x); Čas v ulici; Víno po zdech; Psi temno; Psi víno; Psi vinaři. Čtyři žáci nevymysleli vlastní název básně.

Pouze pět žáků uvedlo, že se jejich představa ulice překrývá s ilustrací Pavla Čecha, zatímco čtenářská imaginace dvaceti tří žáků se od ní lišila. Na žáky, kteří si ulici vybavovali jako šťastnou, působila Čechova kresba příliš depresivně, chladně. Většině žáků pak vadil fakt, že víno nestéká po zdech a nepijí ho psi, nýbrž je stočené v lahvi a psi od něj utíkají. Dále žákům nevyhovoval efekt rozpitosti. Ve své imaginaci viděli detaily, které v kresbě postrádali.

Do vlastních návrhů ilustrace, které preferovali před ilustrací Pavla Čecha, byt' oceňovali její nesporný půvab, se pak promítala čtenářská stanoviska žáků. Ulice nabývala konkrétnějších rozměrů, tvořila ji dlouhá řada domů, po jejichž zdech se plazilo a zároveň teklo víno, z oken do tmy vycházelo příjemné světlo. Psi (někdy přítulní, jindy rozzuření) posedávali u zdí a pili z nich víno nebo vyli na měsíc. Někteří žáci preferovali obraz prázdné ulice, jen se psy. Jiným se představa procházejícího muže líbila, jen by ho vyličili veselejšího. Většina žáků by pro zachycení noční ulice volila temnější modrou.

Závěr

Autorka této studie shledává báseň Radka Malého *Zaklínání psí* z aspektu dětského či raně pubescentního čtenáře recepčně náročnější, byt' je první polovina sbírky *Listonoš vítr*, odkud byla báseň vzata, určena dětským čtenářům. Záměrem provedeného výzkumu bylo ověření konkrétních textových výzev v recepci jednak raných pubescentů (primánů), jednak dospělých čtenářů (studentů Učitelství českého jazyka pro základní školy).

Již odpověď žáků/primánů na otázku, co vás nejvíce zaujalo na básni jako celku, do jisté míry potvrdila hypotézu výzkumu. Za nejvýraznější postřeh označilo pět respondentů pocit neporozumění, za formální jednoduchostí básně cítili složitost. Jiných pět žáků hodnotilo báseň (ne zobrazovanou ulici) jako neobvyklou či tajemnou. Čtyři žáci na položenou otázku neodpověděli. Z reakce těchto čtrnácti respondentů (poloviny osloveného vzorku) lze vytušit, že se zvolená báseň vymyká jejich čtenářské zkušenosti, jinými slovy že na poli intencionální poezie působí nekonvenčním dojmem. Současná poezie pro děti se ubírá cestou především veršované komiky s příměsí nonsensu, jen ojediněle lze hovořit o nonsensu čistém nebo jazykovém experimentu. Nejenže se lyrika Radka Malého odchyluje od tohoto tvůrčího konceptu, ale svými tvarovými i tematickými kvalitami prezentuje v rámci poezie pro děti nový typ miniatur, ne nutně idylických, harmonicky laděných. Již samotná motivická sevřenost „zaklínadel“ (v *Zaklínání psí* dokonce inklinující k reflexivní lyrice) determinuje proces recepce a klade vyšší nároky na své příjemce.

Největší interpretační problém v žákovské recepci vznikl při promýšlení souvislosti mezi názvem a textem básně. Výstižně ho demonstruje odpověď jednoho respondenta, který nechápal, proč se báseň jmenuje *Zaklínání psí*, „když není o zaklínání ani moc o psech“. Žáci v recepci básně naráželi na meze doslovného výkladu, který už není dostačující pro pochopení básně. Ovšem v rozporu s tím právě denotativní rovina textu byla pro některé respondenty jako jediná přístupná. Pouze v této vrstvě byli ochotni a schopni hledat odpovědi na kladené otázky. Nefunkčnost této čtenářské strategie se zpětně promítla do hodnocení básně jako celku (viz výše) a jako limitující se projevila též při objasňování titulu básně. Vyjádřeno v číslech: dvanáct z dvaceti osmi respondentů neumělo ozřejmit název básně, v její textové nabídce nenašlo pro jeho užití tvůrčí důvod. (Čtyři respondenti uvízli v tautologické výpovědi typu: Báseň se jmenuje *Zaklínání psí*, protože tam jsou psi. Čtyři se přiznali k bezradnosti a čtyři na otázku vztahu názvu a textu básně neodpověděli.) S komunikační bariérou tohoto druhu se potýkali též dospělí čtenáři (konkrétně čtyři studenti ze sedmnácti).

Analýza recepce ukázala, že vybraná miniatura Radka Malého není dětskému čtenáři snadno přístupná skrze text, pochopitelně pomineme-li jeho doslovnost. Ovšem ta pro svou

kusost, bližší motivickou nerozvinutost může postrádat přitažlivost, dětským čtenářem tolik očekávanou. Namísto toho z jeho strany přímo vyžaduje doplnění textové nedourčenosti, vyšší komunikační účast, než na kterou mohou být dětské čtenáře zvyklí či připraveni.

Nicméně většina žáků/primánů objevila způsob úměrný jejich věku, čtenářské i životní zkušenosti, jak proniknout do obsahu textu. Komunikaci s básní nejčastěji odvíjeli přes významy pohádkově laděné, přes tajemnou atmosféru ulice. Nonsensový obraz psů pijících vlastní víno v nich až na výjimky evokoval snové, fantaskní představy. Právě v kouzlech a magických rituálech našli respondenti (nejen pubescenti) nejčastější způsob, jak uchopit významový komplex básně a jak ho propojit s jejím titulem. Tuto čtenářskou strategii jsme předpokládali u primánů, kde se potvrdila, ale oproti očekávání byla v hojně míře uplatňována též u vysokoškolských studentů, konkrétně u třinácti ze sedmnácti (u Pohádkářů, Nostalgiků, v oslabené míře též u dvou Požitkářů).

Zajímavým zjištěním bylo, že titulní motiv zaklínání byl pozitivně konotovaný především ve výkladech dospělých čtenářů (u jedenácti ze sedmnácti). Psi v imaginaci těchto respondentů uměli čarovat s časem, který v ulici plynul jinak, než je obvyklé. Buď pomaleji (s cílem vychutnat si přítomný okamžik), anebo retrospektivně (s cílem navrátit mysl chodců do minulosti, do vzpomínek na jejich dětství). V té souvislosti Nostalgici akcentovali kontemplativní charakter básně tematizující plynulost času.

Zatímco v recepci dospělých čtenářů byl titulní motiv zaklínání uchopen tak, že umocňoval zasněnou atmosféru ulice, v žakovské recepci se skrze něj zviditelňovaly odvrácené stránky života. Dělo se tak u jedenácti žáků z dvaceti osmi. V jejich imaginaci bylo víno zakleté. Psi spolu s vínem pili i jeho kletbu, ze které se neuměli vymanit a která je činila nebezpečnými, agresivními. Navíc byli typem tuláků, „psů bez pánů“, v čemž respondenti nespatovali výhodu svobody či volnosti, nýbrž kletbu opuštěnosti. Dva žáci chápali obraz psů pijících víno jako expresivně vyjádřenou metaforu pro ztroskotané lidské existence. Hořkost života tak prosákla do ulice jinak příjemné, pohádkově omamné a probudila v daných žácích pocit rozporuplnosti. V naznačených (negativně konotovaných) významech básně komunikovala pouze v recepci Skeptiků, tj. třech vysokoškolských respondentů ze sedmnácti. Jeden z Požitkářů sice také v obrazu psa pijícího víno vnímal metaforu člověka, ovšem ne člověka zlomeného, spíše halasného labužníka života.

Otázka zní, jak je možné, že melancholický tón básně se častěji ozýval v recepci pubescentů než dospělých. Možná je tato komunikační situace dána tím, že dnešní pubescenti (zejména na gymnáziích) jsou napříč výchovně-vzdělávacími předměty orientovanými na kompetence systematicky podněcováni k reflexi psychologických, vztahových či sociálních problémů. Další vysvětlení můžeme nacházet i v determinujícím kontextu intencionální literatury. Studenti učitelství byli obeznámeni s tím, že vybraná báseň je vzata z poezie pro děti. Tato informace v recepci dospělých čtenářů mohla zafungovat interpretačně limitujícím způsobem. Viz odpověď jednoho respondenta, který ve společné diskusi nad dílem uvedl, že ho ve vlastní komunikaci s básní sice napadaly i jiné, realisticky přízemnější výklady, ale ty se mu v rámci dětské poezie zdály už „za hranou“.

Porozumění básni také ovlivnily aluze na Sládkovu *Lesní studánku*, které byly objeveny pěti vysokoškolskými respondenty ze sedmnácti, dvěma Pohádkáři a třemi Skeptiky. Zatímco u Pohádkářů umocnily harmonický dojem z četby, u Skeptiků vyvolaly či prohloubily pocit rozporuplnosti. Na jedné straně zvukové kvality básně i podobnost s *Lesní studánkou* tihly k idyle, navozovaly pocit klidu, na druhé straně motivická linka textu byla v recepci Skeptiků spojována s pocitem nepříjemně vnímaného osamění. Pouze jedna respondentka v diskusní části interpretace uvažovala o konfrontačním efektu aluzí, miniaturu Radka Malého vnímala jako polemiku s J. V. Sládkem. Dle ní byl obraz panenské přírody z *Lesní studánky* variován

do obrazu městské ulice, kde křišťálovou vodu nahradilo víno, plaché laně psi a čistotu ideálů psí značkování. Zatímco v klasické intencionální poezii bylo dětství harmonicky propojováno s přírodou, dnes se přesazuje do města, kde hledané oázy klidu nemusejí být absolutní. V recepci pubescentních čtenářů zůstaly aluze na J. V. Sládka nenaplněny, intertextový vztah byl odhalen pouze jedním žákem z dvaceti osmi. Tato komunikační situace může být dána také tím, že báseň *Lesní studánka* postupně mizí z čítanek pro první stupeň základních škol.

Z analýzy recepce dále vyplynulo, že čtenářské interpretace pubescentních i dospělých respondentů se mýjely s interpretací Pavla Čecha (u dvaceti tří žáků z dvaceti osmi; u čtrnácti studentů ze sedmnácti). Mezi tvůrčí aktivitou respondentů a knižní ilustrací vznikalo významové pnutí, které jen ojediněle vedlo k přehodnocení původních čtenářských prekonceptů, častěji pak k preferování vlastního výtvarného návrhu.

Na tomto místě je nutné připomenout, že ilustrace Pavla Čecha se vymyká jak fantasknu, tak idyle (tedy nejčastějším čtenářským imaginacím respondentů) a nabízí jinou, významově odlišnou cestu k dílu. Otázka zní, zda tento originální (nesentimentální, realistický) výklad textu, který pracuje s motivy explicitně nevyjádřenými, básni slouží, zda zpřístupňuje dětským či dospívajícím čtenářům estetické obsahy, či nikoliv.

Vrátíme-li se k recenzi Bohumily Adamové (2011), podle níž jsou „*všechny básně první poloviny sbírky (...) dětskému adresátu snadno přístupné skrz text i skrz ilustrace*“, můžeme konstatovat, že toto tvrzení se v recepci básně *Zaklínání psí* nenaplnilo.

Prameny:

MALÝ, R. *Listonoš vítr*. Praha: Albatros, 2011.

Literatura:

ADAMOVÁ, B. Svěží vítr v poezii pro děti. In *iLiteratura.cz* [online]. 8. 6. 2011 [vid. 2023-01-31]. Dostupné z: <https://www.iliteratura.cz/clanek/28423-maly-radek-listonos-vitr>

DANEŠ, F. Text a jeho ilustrace. *Slovo a slovesnost*, 1995, roč. 56, č. 3, s. 174–189.

DRAHOŠ, Z. Melancholický básnický soubor. *Ladění*, 2011, roč. 16, č. 1/2, s. 24–26.

KOPÁČ, R. Kouzelný i teskný, to je listonoš vítr pro děti. *Mladá fronta Dnes*, 28. 2. 2011, roč. 22, č. 49, s. C11.

NĚMEC, I. Česká slova někdejší magické terminologie. *Listy filologické*, 1980, roč. 103, č. 1, s. 31–39.

PROVAZNÍK, J. Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? *Tvořivá dramatika*, 2012, roč. 23, č. 1, s. 33–41.

INCANTATIONS OF RADEK MALÝ

Summary:

The study focuses on the analysis of lyrical miniatures by Radek Malý from his collection *Listonoš vítr* (2011), most notably the poem *Zaklínání psí* in the reception of both adult readers (student teachers) and pubescent readers (upper secondary on grammar school). The subject of the research is the comparison of both communication situations, verification of

the textual prompts of the poem in relation to the reader's age-receptive dispositions, assessment of the aesthetic coherence of the given text and illustrations by Pavel Čech. The research investigation produced some surprising findings. First: In the reception of adult readers, Radek Malý's poem Zaklínání psí was interpreted mainly in a sentimentally nostalgic, idyllic, or in a contemplative position, while in the reception of pubescent readers it also highlighted bitter themes of life (the problem of drunkenness, addiction and abandonment) in the form of fairy-tale motifs. Second: The poem, due to its compactness of form (motivic density), encouraged diverse (even contradictory in meaning) readings. Third: Readers' and illustrators' concretization of the text mostly differed in the reception.

Key words:

Radek Malý; Listonoš vítr; poetry for children; folklore inspiration; lyric miniature; reflective poetry for children; contemplative poems; communication situation research; relationship of text and illustration.

Kontakt:

Mgr. Vladimíra Pánková, Ph.D.
Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni
Katedra českého jazyka a literatury
E-mail: vbrcakov@kcj.zcu.cz

POETOLOGICKÉ A HODNOTOVÉ VARIÁCIE DVOCH ŽÁNROV SÚČASNEJ POÉZIE PRE DETI: INŠTRUKTÍVNA POÉZIA A POÉZIA FAKTU (A ICH DIDAKTICKÉ VYUŽITIE)

Dávid DZIAK

Abstrakt:

Vychádzajúc z posledných bilančných hodnotení poézie pre deti a mládež, možno konštatovať, že v súčasnosti narastá počet kníh inštruktívnej poézie a poézie faktu pre deti. Práve tieto žánrové varianty podľa nás odrážajú potreby súčasnej spoločnosti, t. j. vychovávať a vzdelávať aktuálnu generáciu v informačne presýtenom svete (čo napĺňa poézia faktu) s pochybnými morálnymi vzormi (čo napĺňa inštruktívna poézia). Z toho vyplynula výskumná medzera, a to charakterizovať inštruktívnu poéziu a poéziu faktu pre deti a ich poetologické a hodnotové variácie. Výskumnou metódou je kvalitatívna obsahová analýza, interpretácia a hodnotenie vybraných literárnych diel. Autor inštruktívnej poézie zámerne pracuje s formatívnou funkciou s cieľom formovať osobnosť recipienta a autor poézie faktu zámerne pracuje s informatívnou funkciou s cieľom zmeniť poznatky recipienta. V závere štúdie predstavujeme aj konkrétne didaktické aktivity k uvedeným žánrovým variantom a sumarizujúcu tabuľku spoločných a odlišných znakov inštruktívnej poézie a poézie faktu pre deti.

Kľúčové slová:

súčasná poézia pre deti; inštruktívna poézia pre deti; poézia faktu pre deti; detský recipient; didaktika literárnej výchovy

1 Úvod do problematiky

V odbornom článku *Stopy a kroky v slovenskej literárnej vede a didaktike literatúry o poézii pre deti a mládež* (Dziak, 2021b) sa zhrnulo, aké „stopy“ sa už urobili v slovenskej literárnej vede a didaktike literatúry o poézii pre deti a mládež, a zároveň sa naznačilo, aké ďalšie „kroky“ je potrebné v daných oblastiach urobiť a práve táto štúdia sa snaží urobiť niektoré z uvedených „krokov“. V spomínanom článku sa za veľkú výzvu v detskej poézii považuje skúmanie interdisciplinarít, intermedialít a transmedialít (porov. Malý, 2018; Šubrtová, 2018), ktoré ovplyvňujú aj žánre súčasnej poézie pre deti. Vychádzajúc z posledných bilančných hodnotení slovenskej poézie pre deti a mládež, publikovaných v časopise *Bibiana: revue o umení pre deti a mládež* (ktorých autorom je Dávid Dziak), možno konštatovať, že v súčasnosti narastá počet kníh inštruktívnej poézie a poézie faktu pre deti (podobne sa domnievajú Stanislavová, 2019; Urbanová, 2018).³ Práve tieto žánrové varianty podľa nás odrážajú potreby súčasnej spoločnosti, t. j. vychovávať a vzdelávať aktuálnu generáciu v informačne presýtenom svete (čo napĺňa poézia faktu) s pochybnými morálnymi vzormi (čo napĺňa inštruktívna poézia). Z toho vyplynuli výskumné medzery, ktoré sa aspoň čiastočne snaží vyplniť táto štúdia.

2 Metodológia

V nadväznosti na spomínané výskumné medzery prvým cieľom štúdie je zanalyzovať

³ Pri termíne inštruktívna poézia vychádzame z inštruktívnej literatúry (Stanislavová, 2019) a pri termíne poézia faktu vychádzame z literatúry faktu (Jurčo, 2000).

a zhodnotiť knihy slovenskej inštruktívnej poézie a poézie faktu pre deti, vydané v posledných šiestich rokoch (2016 – 2021). Splnením prvého cieľa nám však pribudol druhý cieľ, a to nájsť mimo danej výskumnej vzorky umelecky hodnotnú inštruktívnu poéziu a umelecky hodnotnú poéziu faktu pre deti, keďže v skúmanom danom období nevyšiel ani jeden knižný titul nadštandardnej kvality a teda by bolo nefunkčné poukazovať na didaktický potenciál umelecky nehodnotných textov. Na základe toho ďalším cieľom štúdie je charakterizovať inštruktívnu poéziu a poéziu faktu pre deti a ich poetologické a hodnotové variácie a napokon predstaviť didaktické využitie inštruktívnej poézie a poézie faktu pre deti v primárnej edukácii.⁴ Výskumnou metódou je kvalitatívna obsahová analýza, interpretácia a hodnotenie vybraných literárnych diel (Gavora, 2015). Výskumnú vzorku tvorí slovenská poézia pre deti a mládež, vydaná v rokoch 2016 – 2021, pretože, ako sme uviedli, ide o aktuálne žánrové varianty.⁵ Danú vzorku sme v nadväznosti na výsledky prvého cieľa museli pri druhom ciele rozšíriť, aby sme naplnili posledný stanovený cieľ týkajúci sa didaktiky.

3 Inštruktívna poézia a poézia faktu pre deti v slovenskej literatúre 2016 – 2021

V analyzovanom období vyšlo okolo 115 kníh poézie pre deti a mládež,⁶ každoročne v priemere teda 19 titulov, nerátajúc druhé vydania. V tejto vzorke sme identifikovali 26 kníh poézie faktu, do ktorej rátame aj tzv. abecedáre, ktorých primárnym cieľom je naučiť detského recipienta abecedu. Pre potreby tohto textu sme zo vzorky vylúčili 13 abecedárov, a teda predstavíme ostatných 13 titulov poézie faktu, ktorých primárnym cieľom nie je naučiť abecedu. Zároveň sme v danej vzorke identifikovali tri knihy inštruktívnej poézie. Spolu poézia faktu a inštruktívna poézia predstavuje v danom období až ¼ vzorky (29 titulov). Súhlasíme s konštatovaním Olgy Kubeczckovej (2021, s. 130), že hodnotiť tieto interdisciplinárne žánrové varianty je veľkou výzvou pre literárnych vedcov, keďže sa musia vyznať aj v iných oblastiach ako literatúre, napríklad pri inštruktívnej literatúre v psychológii, sociológii a pod. a pri literatúre faktu s tematizovanou vednou oblasťou.

3.1 Inštruktívna poézia pre deti v slovenskej literatúre 2016 – 2021

V roku 2019 vydala Zita Bieliková vlastným nákladom knihu *Čo je pravda a čo nie? Básničky pre detičky, aby si potrápili svoje hlavičky* (il. Romina Slafkovská). Titul obsahuje jednu krátku rozprávku a štyridsať básní, ktoré, ako sa píše v knihe, boli vytvorené na napĺňanie výkonového štandardu ŠVP ISCED 0 – rozpoznávať pravdivosť a nepravdivosť tvrdení. Otázka z názvu jasne naznačuje zámernú prácu s formatívnou funkciou v textoch, ktorá však jednoznačne prevažuje nad estetickou funkciou: „*Fajčenie je škodlivé*“. Zámer bol dobrý, a to rozvíjať u predškolákov rozpoznávania pravdy, čo je aktuálne a žiaduce v súčasnej (dez)informačnej spoločnosti, avšak výsledok je z hľadiska estetickej kvality slabý. Veršovanie je amatérske, básne sú kreované stereotypne: „*Vraj náš d'ateľ lekár je. / Je to pravda a či nie? / Každý červík sa ho bojí, / stromom všetky rany zhojí*“. Početne sa využíva gramatický rým, v rýmových dvojiciach sú miestami slová, ktoré sa dokonca ani nerýmujú, alebo sa naruša rým či rytmus bez významu. Vrcholom amaterizmu sú pravopisné chyby. Pracovné listy v závere

⁴ Práve didaktika literatúry – obzvlášť o detskej poézii – sa považuje za najväčšiu výskumnú medzeru v slovenskej literárnej vede a didaktike literatúry (pre deti a mládež) (Dziak, 2021b, s. 145).

⁵ Vymedzené obdobie bolo zhodnotené v spomínaných bilančných hodnoteniach, ktoré boli súborne vydané v monografii *(K)rok za (k)rokom v slovenskej literatúre pre deti a mládež. Hodnotové aspekty pôvodnej poézie a prózy v rokoch 1990 – 2021* (Stanislavová, Klimovič, Dziak, 2023, s. 52–78).

⁶ Tento údaj nie je úplne presný, ani ho nie je možné presne určiť, keďže neexistuje inštitúcia, ktorá by ponúkla presné čísla. Preto výskumník musí hľadať tituly na webových stránkach, napríklad kníhkupectiev, a v knižniciach, pričom ani jedna platforma nedisponuje všetkými hľadanými knihami, keďže mnohé z nich vychádzajú v regionálnych vydavateľstvách či vlastným nákladom.

knihy poväčšine rozvíjajú len najnižšiu úroveň kognitívnych procesov: „*Kolko nôh ma stôl?*“.

V roku 2021 vyšli dve zbierky básní, ktoré možno priradiť k inštruktívnej poézii. Detská psychologička Veronika Marcinčáková Husárová debutovala knihou *Betka a mocný Brumbulák* (il. Edita Hajdu) s podtitulom *Moja prvá kniha nielen o emóciách*. Autorka sa prostredníctvom textov snaží u detských recipientov formovať zvládanie rôznych emócií, čomu zodpovedajú názvy básní (*Hnev, Radosť, Smútok, Strach, Láska*), a s nimi spojenými situáciami, napríklad ak dieťa má problém so vstávaním, zaspávaním, obliekaním, upratovaním, jedením či čakaním: „*Strach je veľké vrece, / v ňom sa čosi mece. / Tučná mucha tse-tse / či bosorka z pece?*“. Texty sú však nevysokej literárnej hodnoty. Za každou básňou je informácia pre dospelého, kedy by mal prečítať dieťaťu, od troch rokov, text: „*Báseň môžete použiť ako úvod k upratovaniu detskej izby*“, prípadne ako čítať, čo počas toho robiť alebo sa dozvedá o aktivite na zvládnutie emócie: „*Vyzvite dieťa, nech svoj objekt strachu skonkretizuje, teda nakreslí či vymodeluje z plastelíny. Takto skonkretizovaný strach potom s dieťaťom pretvorte na niečo smiešne*“.

Nápad – konkretizovať, a teda formovať strach detí z bubákov, ilustrátorky Evy Škandíkovej solidne prebásnili Tereza Oláhová a Vlado Janček. V knihe *Bubáci*, určenej predškólakom, sa predstavujú rôzni bubáci, ktorí však nie sú strašidelní a nebezpeční, možno sú len hladní alebo chcú si len vypočuť hudbu: „*V našom dome stále straší, / celú noc a celý deň. / Vraj nestraší, tvrdia naši, / ale straší, ja to viem!*“. Zobrazujú sa na rôznych miestach (za závesom, oknom, pod posteľou, v potrubí, pivnici či výťahu) a pri činnostiach (pri čítaní, jedení, hraní, počúvaní hudby, spaní či umývaní zubov). Tvorivé sú ich pomenovania, napríklad *Kveta* (mäsožravý kvet), *Plachtoš* (z plachty) či *Podpostelum* (pod posteľou). Veršovanie je zručné, ktoré výborne dotvárajú ilustrácie E. Škandíkovej. Nápad je v závere funkčne ukončený. Zbierka predstavuje solídny štandard estetickej kvality.

3.2 Poézia faktu pre deti v slovenskej literatúre 2016 – 2021

Z roku 2016 k braku možno zaradiť zbierku *Bylinková abeceda* (Herba) Anity Jančovičovej, ktorá si ju sama ilustrovala. V básňach o liečivých rastlinách (*Arnika, Echinacea, Hliva* atď.) jednoznačne dominuje informatívna funkcia nad estetickou. Texty sú deskriptívne a majú zlý rytmus, gramatické rýmy alebo v rýmových pozíciách slová, ktoré sa nerýmujú: „*Keď je kašeľ hlboký, / Brečtan pomôže a vylieči. / Sladký sirup z neho si dám / a zdravý si zaspievam*“.

V danom roku vyšla prvá a v nasledujúcom roku druhá časť knižnej série *Moji kamaráti – Moji zeleninkoví* (2016) / *ovocní* (2017) *kamaráti: aby si každé dieťa našlo v zelenine / ovocí svojho kamaráta* (obe Čo dokáže mama, il. Anna Černáková) od Diany Lokšovej a Andrey Kováčovej. Autorky chcú svojimi štvorveršovými básničkami oboznámiť najmladších recipientov s domácimi i exotickými (*Mangold, Patizón; Acai, Opuncia* a iné) potravinami. Tým sa zároveň snažia ich viesť k zdravému životnému štýlu. Dieťa sa cez verše dozvedá o vzhľade, pôvode, chuti či využití danej potravy: „*Červené sú kyslé mierne, / zrelé sú, až keď sú čierne. / Černice, tie trne majú, / k zdraviu nám však pomáhajú*“. V textoch však dominuje informatívna a formatívna funkcia nad estetickou,⁷ z hľadiska estetickej kvality sú básne tzv. „veršovačky“ s častými gramatickými rýmami. Svojou utilitárnosťou sa obe knihy stali čitateľským fenoménom, prvý diel o zelenine vyšiel už v druhom vydaní a bol preložený do angličtiny.⁸

⁷ Do istej miery by sme túto zbierku mohli priradiť aj k inštruktívnej poézii, keďže chce aj, aby deti začali jesť zeleninu a ovocie, ale informatívna funkcia textov prevažuje nad formatívnu.

⁸ Ku knihám si možno zaobstarať maľovanky, papierové skladačky či knihu receptov.

Informatívna funkcia prevažuje aj v zbierke Heleny Ďurišovej *Číselká v riekankách* (Georg, il. Martin Mjartan). Vydarenejšie sú básne o základných číslach (1 – 10), v ktorých sa autorka aspoň snaží ich vizualizovať (0 – guľôčka; 2 – labuť; 5 – uško): „*Má dve čiarky, veľké bruško, / podobá sa nám na uško*“. Ostatné texty (*Počítadlo, Kalkulačka, Hodiny, Meter, + atď.*) sa vyznačujú priamočiarosťou a deskriptívnosťou: „*Býva plastový alebo drevený, / dlhý a úzky, číry aj farebný*“. Kvalitu básní znižujú časté gramatické rýmy a pravopis (najmä absencia) čiarok.

Vydarejšia, hoci kvalitatívne nevyvážená je kniha *My už vieme všeličo* (Slovart, il. Petra Štefanková) od Márie Štefánkovej. Vo väčšine básní opäť dominuje informatívna funkcia nad estetickou, čo však korešponduje so zámerom knihy, ako sa uvádza na jej prebale: „*hravou, vtipnou a prístupnou formou ulahčiť vstup do školy*“. Titul je teda určený predškólakom. Zbierka je štruktúrovaná do štyroch častí: *Čítame, Kreslíme, Rátame a Chutnáme*. V prvej abecednej časti sú básne kreované len na nahromadení danej hlásky, ktorá je zvýraznená boldom: „*Raz, dva, tri, porad' hneď / rýchly recept na obed! / Vyprázané rezne z ryby, / ryža, bryndza, syry, hríby*“. V druhej časti sa predstavujú rôzne tvary (čiara, štvorec, kruh, trojuholník...), tretia časť o základných číslach je najvydarejšia a štvrtá časť zobrazuje rôzne chute (čokoláda, kivi, škoricca, pistácia atď.).

V roku 2018 dobrý nápad mala Mária Valová, ktorá v knihe *Výlety s Betkou Abecedkou* (Musica Liturgica, il. Alica Kuchárovič) chce oboznámiť detského recipienta s abecedou cez básne, ktoré zároveň mu predstavujú Slovensko (jeho fauna, flóra, geologické útvary, mestá, historické pamiatky atď.). V amatérskych textoch sa dodržiava len nahromadenie danej hlásky abecedy bez pointy s prediktabilnými rýmovými dvojicami. Na konci titulu sú krátke informácie o krásach Slovenska, ktoré sú tematizované v jednotlivých básňach zbierky.

Len informatívnu funkciu majú básne Eleny Cmarkovej v knihe *Bylinkáreň starej mamy* (Tranoscius, il. Roman Topolčany). Dvanásť textov, pomenovaných podľa názvu opisovanej rastliny, len explicitne sprostredkovávajú informácie o vybranej byline (jej výskyt, farba, vôňa, chuť a predovšetkým liečivé účinky). Vyznačujú sa deskripciou, priamočiarosťou, veľmi nízkou obraznosťou, pričom sa nedodržia ani nastolené rýmové schémy: „*Voňavá čerstvá bylina / po zime jediná / prečisťuje krv, / zažívacie ústroje. / Lieči srdce / aj krvný tlak*“. Pod každou básňou sa nachádza informácia o príprave a využití danej byliny a na konci titulu je priestor pre čitateľa na vlastný herbár.

Pragmatický príznak v roku 2019 mala publikácia *Kde je kto?* (Fortuna Libri) Zuzany Jurigovej Kaprálikovej. Jej zámerom je naučiť recipienta predškolského veku orientovať sa v priestore. Súčasťou titulu je aj kartová hra a námety na aktivity súvisiace s knihou a jej zámerom, ktoré spolu s ilustráciami pripravila Veronika Lesana Renčková. Cez krátke veršovačky, štyri naratívne básničky, sa vyjadrujú predovšetkým priestorové vzťahy: vpravo, vľavo, hore, dole, medzi, v, na, pod, pred a za, ktoré sú zároveň zvýraznené v texte. Pragmatický cieľ však cez text zreteľne „presvitá“, keďže veršovanie je na slabej úrovni, čím sa výrazne oslabuje zážitková informatívnosť: „*Bobor húta / pred stromčekom: / ,Čo si počnem / s tučným driekom?*“.

Rok 2020 priniesol dve knihy poézie faktu. Fakty zo sveta vtákov sprostredkováva prostredníctvom básničiek Anna Sláviková v zbierke *Vtáčiky okolo nás* (Štúdio humoru a satiry, il. Peter Cpin, fotografie Miroslav Saniga). Už názvy niektorých textov naznačujú (*Lekár d'ateľ, Múdra sova*), že básne budú konvenčné. Poznatky (o výzore, potrave, správaní,

prostredí, význame daného druhu vtáka) sú podané priamočiaro cez deskriptívny spôsob s častým využitím gramatických rýmov: „*Sivé perie, dlhý chvost, / na pomníkoch častý hosť. / Červené má holub nohy, / ľudom pletie sa pod nohy*“.

Soňa Antalová v leporele *Aká farba, aký kvietok?* (ECO-AS, il. Andrea Rolková) priamočiaro a konvenčne predstavuje farby prostredníctvom kvetov, pritom sa čitateľ oboznamuje aj s tým, ako daný kvet vyzerá, aké má využitie a pod.: „*Ja som nechťik lekársky, / čo vie liečiť bežársky, / nenápadne s úsmevom / ženiem bolesť z tela von*“. Informatívna funkcia jednoznačne prevažuje nad estetickou funkciou.

V roku 2021 okrem jedného abecedára vyšli aj tri publikácie poézie faktu. Zbierka *Osobnosti v rýmoch (Od Tutanchamóna po Štefánika)* (SlovaKiss, graf. spr. autorka) od ROuMY (Romany) Kiššovej prostredníctvom veršov predstavuje štyridsať osobností, ktoré autorka rozdelila do štyroch častí: história a spoločnosť, veda a technika, umenie a kultúra, slovenské a české osobnosti. Po každej časti nasledujú otázky, ktoré zisťujú len fakty. Texty, pomenované podľa zobrazovanej osobnosti (napríklad *Isaac Newton, Tomáš Baťa*), naplňajú len informatívnu funkciu, pričom majú problémy s rytmom i rýmami: „*Milan Rastislav Štefánik, / významný vojenský dôstojník, / bol veľmi šikovný a vzdelaný / a rád zaoberal sa hviezdami*“.

Do poézie faktu spadá aj kniha *Básničkové cestovanie po Európe* (Fortuna Libri, il. Katarína Gasko) od Vladimíra Keníža. V krátkych štvorveršových básničkách sa recipient dozvie len o názve krajiny a jeho hlavnom meste, ale okrem toho nič navyše, len ojedinele sa spomenie nejaká charakteristika daného štátu či mesta: „*Stratil som raz svoju lásku / na výlete po Maďarsku. / Veštica mi z gule veští: / ,Nájdete sa v Budapešti!*““. V textoch teda jednoznačne dominuje informatívna funkcia. Poznanie dotvárajú ilustrácie, v ktorých je vždy znázornená štátna vlajka krajiny.

Jedlá a recepty zbásnila Natália Kul'ková v zbierke *Básničky na spapanie* (Natália Kul'ková, il. Žaneta Aradská), ktorá vyšla vďaka crowdfundingovej podpore. Detskí recipienti sa z textov nedozvedia ani variť či piecť, ani nebudú mať estetický zážitok. Štyridsaťštyri básní nemá žiadnu obraznosť, rytmus a pointy. Rýmy sú gramatické, pri ktorých si autorka často vypomáha krstnými menami, prípadne sa verše ani nerýmujú: „*Ujovi Ferkovi z vlasov vykúka nejedna šedina, / no nezúfa a teší sa, že jeho guláš pozná celá dedina. / Koštoval ho sused Jožko, aj suseda Mária, / ktorí veľmi radi jedia a ešte radšej varia*“.

4 Umelecky hodnotná inštruktívna poézia a poézia faktu pre deti

Z uvedenej analýzy vyplýva, že v danom období vyšla len jedna kniha (*Bubáci*), ktorá má aspoň štandardnú umeleckú kvalitu. To potvrdzuje slová O. Kubeckzovej (2021, s. 131), že „pragmatickosť publikácií je niečím, čo zneužíva veľmi silne nekvalitní, braková a kýčová časť tvorby pro deti. Často je jejím cieľom zapůsobit na dospělého kupujúcího, který v zájmu svého dítěte chce pro něj jen to nejlepší. Co to konkrétně je, mu tyto práce jasně formulují“. Preto ak chceme charakterizovať poetologické a hodnotové variácie daných žánrových variantov a poukázať na ich didaktický potenciál (lebo nemá zmysel poukazovať na didaktický potenciál umelecky nehodnotných textov), museli sme hľadať tituly mimo výskumnej vzorky, čím nám pribudol ďalší výskumný cieľ. Ako príklad umelecky hodnotnej inštruktívnej poézie pre deti sme vybrali knihu *Oči* od poľskej autorky Iwony Chmielewskej a ako príklad umelecky hodnotnej poézie faktu pre deti zbierku *Ako Pal'ko Dobšinský zbieral rozprávky* od Silvie Kaščákovvej.

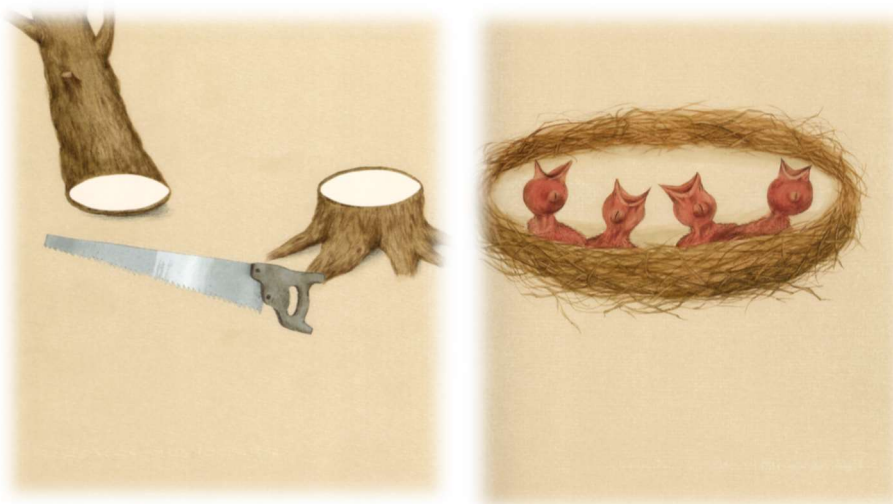
4.1 Inštruktívna poézia pre deti – Iwona Chmielewska: *Oči*

Iwona Chmielewska (1960) je svetoznáma poľská autorka a ilustrátorka, ktorá pre deti tvorí predovšetkým obrázkové knihy. Získala za ne prestížne ocenenia, napríklad dvakrát Bologna Ragazzi Award (2011 a 2013) a raz Zlaté jablko na Bienále ilustrácií v Bratislave (2007). V slovenčine jej doposiaľ vyšli knihy *Dvaja ľudia* (2017, pôv. 2008) a *Oči* (2020, pôv. 2012) v preklade Ľubomíra Feldeka.⁹

Knihy *Oči* prostredníctvom poetických veršov a ilustrácií má potenciál nepriamo formovať recipientove postoje k ľuďom so zrakovým hendikepom. Formatívna funkcia je teda v symbióze s estetickou funkciou, preto efektívnosť uvedeného potenciálu spočíva v estetickom zážitku recipienta textovej a obrazovej zložky. Názov titulu okrem toho, že je tematický (naznačuje tému – zrak), je zároveň symbolický, keďže život človeka bez zrakového hendikepu neznamená automaticky, že bude aj vidieť do hĺbky podstaty vecí a javov: „*Mnohí oči majú – aj tak vidia iba tône*“ (Chmielewska, 2020, s. 30).

Lyrický subjekt spočiatku vypovedá o lyrickom objekte bez zrakového hendikepu, predovšetkým o jeho neuvedomovaní si významu zraku: „*Niekoľko očí má a nevie, aký dar to je*“ (s. 6). Tým poukazuje na hodnotu očí, že vedú a chránia človeka, pričom je preňho nepredstaviteľné nemať ich. V druhej polovici knihy lyrický subjekt reflektuje ľudí s vrodenným či získaným zrakovým hendikepom. Zobrazuje hodnotu ostatných zmyslov: „*Kto nevidí, iný poklad nahradí mu oči*“ (s. 38), vďaka ktorým vkročia „*na ten správny chodník*“ (s. 42). Zdôrazňuje predovšetkým to, že ide o rovnako cítiace bytosti, ktoré môžu žiť plnohodnotný život: „*Môže hľadať, nachádzať už od kolisky – // učiť sa – // spoznávať svet ďaleký i blízky. // Potešenie hľadať v práci – // zaľúbiť sa navždy – // a byť šťastný ako každý, vidiaci aj nevidiaci*“ (s. 55–74).

Vďaka intermedialite titulu *Oči* možno túto knihu žánrovo označiť za obrázkovú poéziu (pozri Ruwe, 2021). Textová a obrazová zložka sú si rovnocenné, pretože ilustrácie sú nevyhnutné pre porozumenie minimalistického textu a dotvárajú verše. Napríklad ak text referuje o povrchnom videní ľudí bez zrakového hendikepu, tak prislúchajúce ilustrácie ho dotvárajú obrazovým zobrazením rozpíleného stromu a hniezda s vtáčimi mláďatami:



Obrázok č. 1: Dotváranie veršov prostredníctvom ilustrácií s environmentálnym odkazom

Dôležitá je aj grafická stránka titulu, ktorá taktiež dotvára tému knihy. Na každej druhej

⁹ Jej knihy sú vekovo univerzálne, k charakteristike jej ostatných titulov, ktoré ešte neboli preložené do slovenčiny, pozri článok Magdaleny Sikorskej a Katarzyny Smyczyńskiej (2018).

dvojstrane sú vystrihnuté ovály, ktoré vďaka umiestneniu ilustrácie z nasledujúcej dvojstrany vyzerajú ako oči:



Obrázok č. 2: Vystrihnuté ovály, cez ktoré vidno časť nasledujúcej ilustrácie

Prostredníctvom vystrihnutých oválov recipient vidí časť nasledujúcej ilustrácie. Tento graficko-ilustračný motív tajomstva má potenciál vzbudiť (prirodzene detskú) potrebu pátrania. To zároveň môže odkazovať na povrchné videnie ľudí – v knihe zastúpené videním len časti ilustrácie z nasledujúcej strany, po otočení strany recipient vidí komplexný obraz a zistí, že nejde o oči, ale časť niečoho, napríklad auta (porov. obrázok č. 2 a 3):



Obrázok č. 3: Vystrihnuté ovály vľavo, cez ktoré recipient videl predné svetlá auta

Vystrihnuté ovály Chmielewska zároveň tvorivo využíva ako časť ilustrácie. Kniha teda implicitne zdôrazňuje význam očí, ľudí so zrakovým hendikepom, ostatných zmyslov či krásy všedných vecí.

4.2 Poézia faktu pre deti – Silvia Kaščáková: *Ako Paľko Dobšinský zbieral rozprávky*

Silvia Kaščáková (1976) je slovenská poetka, textárka, prekladateľka detskej i dospeljej poľskej literatúry a vysokoškolská pedagogička. V roku 2022 debutovala v literatúre pre deti autorskou knihou *Ako Paľko Dobšinský zbieral rozprávky*, ktorú možno označiť za poéziu

faktu, určenú čitateľom mladšieho školského veku.¹⁰ Ako autorka vysvetlila na besede k danému titulu,¹¹ pre napísanie tohto textu sa rozhodla z toho dôvodu, že často jej študenti nemajú predstavu o tom, ako sa zachovala ľudová slovesnosť. To potvrdzuje poetkinu zámernú prácu s informatívnou funkciou, t. j. naučiť recipienta, ako Pavol Dobšinský zozbieral ľudové rozprávky. To už naznačuje aj samotný (tematický a protagonistický) názov titulu.

Autorka si zvolila originálnu perspektívu, a teda predstavila veľkú osobnosť dejín slovenskej literatúry (pre deti a mládež) Pavla Dobšinského ako dieťa – Paľka, čím priblížila historickú osobnosť, dobu a s tým súvisiace javy súčasnému detskému čitateľovi. Preto daný titul možno označiť za životopisnú poéziu faktu. Paľka však nezobrazila idealisticky, hoci je pracovitý a cieľavedomý, je niekedy, ako každé dieťa, aj lenivý, ponocuje a potom dlho spí. Na zaujatie súčasného recipienta využila aj jazyk, v ktorom používa aktuálne lexémy či termíny z oblasti technológie ako tablet, internet alebo Instagram: „*Bolo to tak, či nebolo? / Odkiaľ mal toľké nápady? / Internet bol za horami, / kam chodil Paľko po rady?*“ (Kaščáková, 2022, s. 12). Vo svojom poetickom jazyku intertextuálne pracuje aj s názvami ľudových rozprávok a ich bytosťami, napríklad Lomidrevo, Janko Hraško, Ďuro-truľo, čím oboznamuje recipienta s textami P. Dobšinského: „*Macochy, sestričky, čertiská, / vlky, jelenček, kozliatka, / fantázia sa nezamyká, / čaká vás skvelá prehliadka!*“ (s. 40).

Čitateľ sa teda cez poetický príbeh vo veršoch dozvedá o procese zbierania ľudových rozprávok, na čo poetka využíva aj motív cesty a s ním spojené konkrétne geografické miesta, ktoré navštívil Dobšinský (Slavošovce, Gemer, Rožňava, Štiavnica, Miškovec, Levoča, Revúca, Drienčany). Popri reálií Paľko vstupuje aj do krajiny snívania a fantázie: „*Ale chodil aj do krajiny, / ktorej na mape nikde niet. / Mal rád kráľovstvo fantázie, / vo svete ďalší krásny svet*“ (s. 38). S tým súvisí aj premyslená kompozícia knihy, ktorú tvorí deväť kapitol = deväť dlhších básní. Prvá báseň má názov *Kde bolo, tam bolo*, čo funkčne odkazuje na úvodnú formulku tradičnej rozprávky. Titul končí básňou *Prach*, ktorá podnetne vyzýva čitateľa k písaniu textov.

Nostalgickú atmosféru textu a jeho doby podporujú ilustrácie Zuzany Kucirkovej, ktorá využila šrafovanie a jednotnú paletu farieb s dominujúcou hnedou farbou. Často pracuje aj s fragmentarizáciou, a teda zobrazuje detské nohy a ruky, čo môže podporiť recipientovu predstavivosť.



Obrázok č. 4: Ilustračná fragmentarizácia Paľka, nepriamo motivujúca k čítaniu kníh

¹⁰ Text knihy má aj audiovizuálnu podobu, nahovoril ho slovenský herec Marek Geišberg, a je dostupná na platforme YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=gw9sAhFo_cM.

¹¹ Beseda sa konala na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove dňa 23. 11. 2022.

Ilustrátorka zároveň dotvára texty, napríklad hneď na predsádke knihy zobrazila kráčajúceho Paľka po ceste – s dôrazom na nohy, čo predznamenáva motív putovania protagonistu. Na ceste sú porozhadzované písmená, zastupujúce ľudové rozprávky, ktoré Paľko na cestách zbiera.



Obrázok č. 5: Ilustračné dotváranie textu

Zbierka *Ako Paľko Dobšinský zbieral rozprávky* nie je len oslavou Pavla Dobšinského, ale implicitne aj ľudovej slovesnosti, rozprávok, čítania, písania, spisovateľov a fantázie (Dziak, 2022, s. 29): „*Nik, kto si začne s rozprávkou, / sa zlých koncov báť nemusí. / Väčšinou to tak dopadne, / že máva až tri pokusy*“ (Kaščáková, 2022, s. 42).

5 Inštruktívna poézia a poézia faktu pre deti – poetologické a hodnotové variácie

V nadväznosti na analýzy vybraných knižných titulov (nekvalitných) v tretej a (kvalitných) vo štvrtej kapitole sa pokúsime charakterizovať inštruktívnu poéziu a poéziu faktu pre deti a ich poetologické a hodnotové variácie.

5.1 Inštruktívna poézia pre deti

Inštruktívna poézia je žánrový variant inštruktívnej literatúry a poézie pre deti, ktorý sa nachádza na pomedzí umeleckej a didaktickej literatúry. Autor inštruktívnej poézie zámerne pracuje s formatívnou funkciou s cieľom formovať osobnosť recipienta. Aby išlo o umelecky hodnotnú literatúru, formatívna funkcia musí byť v symbióze s estetickou funkciou. Vtedy môže u detského recipienta dôjsť k zážitkovej formatívnosti (Dziak, 2021a, s. 121), lebo kniha poskytuje „tichý, implicitný návod“ (Stanislavová, 2019, s. 51). Ak ide o neorganické spojenie formatívnej funkcie s estetickou, tak vzniká „hlasný, explicitný návod“ (tamže, s. 50). Didaktický potenciál tohto žánrového variantu spočíva vo funkčnom spojení estetickej fikcie s inštruktívnosťou, vďaka čomu môže dôjsť k zážitkovému, hravému, nepriamemu, a teda efektívnejšiemu formovaniu osobnosti. Je však potrebné dodať, že „v istom zmysle každá kniha umeleckej literatúry, ktorá vyjadreným posolstvom humanizuje svojho adresáta, má neviditeľne zakódovaný určitý ‚návod‘ na spoločensky žiaduce ľudské konanie. Inštruktívna literatúra však túto ‚návodovosť‘ zámerne zviditeľňuje“ (tamže, s. 54).

5.2 Poézia faktu pre deti

Poézia faktu je žánrový variant literatúry faktu a poézie pre deti, ktorý sa nachádza na pomedzí umeleckej a vecnej literatúry. Táto literatúra spája zdanlivo nespojiteľné, teda objektivnosť so subjektivnosťou, preto ju možno označiť termínom Milana Jurča (2000) – „žánrový kentaurus“, ktorý použil pri charakterizovaní literatúry faktu. Autor poézie faktu zámerne pracuje s informatívnou funkciou s cieľom zmeniť poznatky recipienta, preto jej častým znakom je interdisciplinarita. Aby išlo o umelecky hodnotnú literatúru, informatívna funkcia musí byť v symbióze s estetickou funkciou. Vtedy môže u detského recipienta dôjsť k „zážitkovej informatívnosti“ (Marčok, 2000, s. 57), lebo kniha poskytuje tiché, implicitné učenie. Ak ide o neorganické spojenie informatívnej funkcie s estetickou, tak vzniká hlasné, explicitné učenie. Didaktický potenciál tohto žánrového variantu spočíva vo funkčnom spojení estetického fikcie s faktami, vďaka čomu môže dôjsť k zážitkovému, hravému, nepriamemu, a teda efektívnejšiemu učeniu.

6 Didaktické využitie inštruktívnej poézie a poézie faktu pre deti

V nadväznosti na analýzu knihy inštruktívnej poézie *Oči* od I. Chmielewskej a knihy poézie faktu *Ako Paľko Dobšinský zbieral rozprávky* od S. Kaščákovvej predstavíme ich didaktické využitie v primárnej edukácii s cieľom zážitkového formovania osobnosti žiakov (ich postojov k ľuďom so zrakovým hendikepom) v prípade inštruktívnej poézie a s cieľom zážitkového učenia žiakov (o Pavlovi Dobšinskom) v prípade poézie faktu.

6.1 Didaktické využitie inštruktívnej poézie – knihy I. Chmielewskej: *Oči*

Pred recipovaním danej knihy v rámci fázy evokácie¹² možno využiť metódu zhukovania a vytvoriť tak na tabuli pojmovú mapu k slovu *oči*. Tým by učiteľ mohol zaktivizovať žiakov a zistiť ich vedomosti o danej téme, aby došlo k hlbšiemu porozumeniu a trvalejšiemu zapamätaniu a zvnútorneniu nových informácií. Na motiváciu a zaujatie žiakov možno využiť aj vybranú ilustráciu z titulu *Oči*, ktorá vyzerá ako oči (napríklad obrázok č. 2), a potom im ukázať nasledujúcu dvojstranu, vďaka čomu zistia, čoho dané oči boli súčasťou (napríklad obrázok č. 3). Takto možno pokračovať s tým, že žiaci, keďže už chápu autorkinu stratégiu, budú hádať, čo sa za očami môže skrývať.

Po recipovaní knihy a otázok na porozumenie textu v rámci fázy uvedomovania si významu možno rozvíjať ostatné zmysly žiakov, aby si uvedomili ich dôležitosť vo vzťahu k sebe i ľuďom so zrakovým hendikepom. Napríklad na rozvíjanie hmatu by sa mohlo využiť vrecúško s predmetmi, ktoré sa objavili v texte či ilustráciách knihy (kľúč, autíčko, lyžička, tenisová loptička, list zo stromu, mušľa, skrutka). Žiak by vložil ruku do vrecúška a vďaka hmatu by slovné opisoval spolužiakom, čo drží v ruke. Na uvedomenie si významu sluchu by sa mohli žiakom púšťať zvuky, ktoré sa vyskytli v textovej alebo obrazovej zložke titulu (otváranie dverí, ruch mestskej dopravy, zalievanie kávy, hranie tenisu, pílenie dreva).¹³ Pri oboch aktivitách by žiaci mohli mať zatvorené oči a po ich zrealizovaní by mohla nasledovať diskusia o tom, či bolo pre nich ťažké opísať predmet pomocou hmatu či identifikovať zvuk bez obrazu, ako sa pri tom cítili a pod.

V tejto druhej fáze v rámci medzipredmetovej integrácie s výtvarnou výchovou, keďže kniha *Oči* je obrázkovou poéziou, by sa na rozvoj tvorivosti a výtvarnej kompetencie mohla využiť aktivita s cieľom vytvorenia trojstrany podobnej v danej knihe. Žiaci by najprv prehli

¹² Máme na mysli kognitívno-komunikačný rámec E – U – R (bližšie Liptáková et al., 2015).

¹³ Možno teda hovoriť o (potenciálnej) auditivite literárneho textu (pozri Novák, 2022, s. 23) a ilustrácií.

výkres na polovicu a v úvodnej, prednej strane by vystrihli dva ovály v pozícii oči (ako v knihe). Následne by si každý žiak premyslel, vybral obraz, v ktorom budú dva ovály, a nakreslil dané ovály cez úvodnú stranu. Tak by výkres roztvoril a dokreslil vybraný obraz. Ostatní žiaci by potom mohli hádať cez tú úvodnú stranu, čo sa za tým skrýva. Po roztvorení výkresu by mohli nakresliť ilustráciu aj na ľavú stranu, pričom súčasťou ilustrácie by mali byť vystrihnuté ovály (ako to robí aj Chmielewska). Po zrealizovaní danej aktivity by mohla nasledovať diskusia o rôznych perspektívach videnia (učiteľ by mohol využiť doslovné odpovede žiakov, keď na začiatku hádali, čo sa skrýva za oválmi), o povrchnom videní niektorých ľudí (využívajúc obrázok č. 1) a kráse všedných vecí (ktoré sa stvárajú v texte i ilustráciách).¹⁴

Po zrealizovaní úloh by žiaci mohli chodiť v rámci fázy reflexie opäť k tabuli a dopisovať asociácie k danému pojmu zhlukovania – *oči*, ktoré s veľkou pravdepodobnosťou nadobudli počas recipovania titulu a realizovania úloh. Vďaka tomu by si žiaci mohli uvedomiť, ako sa zmenili ich vedomosti a postoje k ľuďom so zrakovým hendikepom. Na záver reflexie by sa mohlo využiť tvorivé písanie, a teda úlohou žiakov by bolo napísať krátky odkaz pre svoje oči (bez uvedenia mena) s pomocnou otázkou: Čo by ti najviac chýbalo, keby si stratil zrak? Vďaka tejto aktivite by mohlo dôjsť k aplikácii poznatkov a sebareflexii. Učiteľ by nakoniec mohol odkazy pozbierať a prečítať ich pred triedou.

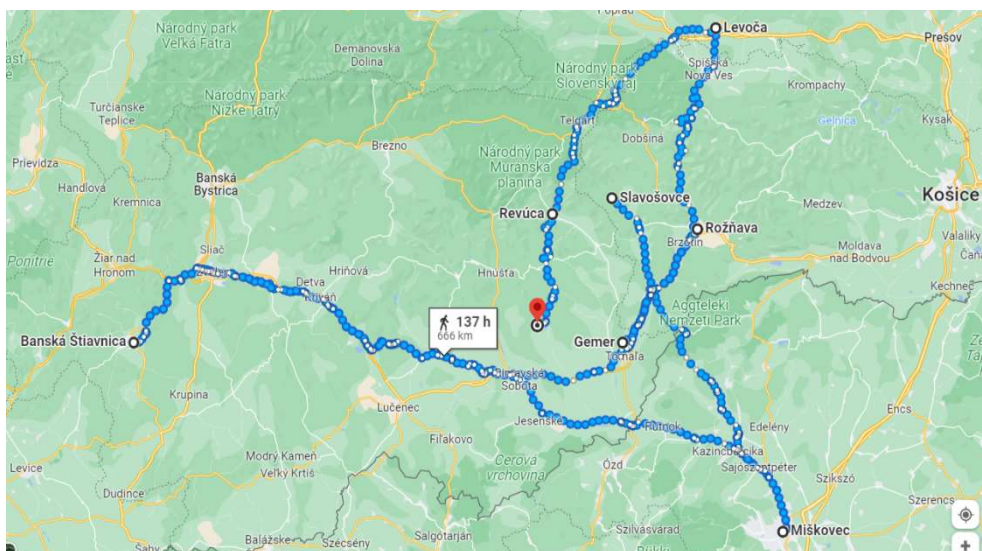
6.2 Didaktické využitie poézie faktu pre deti – knihy S. Kaščákovej: *Ako Paľko Dobšinský zbieral rozprávky*

Pred recipovaním danej knihy v rámci fázy evokácie možno taktiež využiť metódu zhlukovania a vytvoriť tak na tabuli pojmovú mapu k slovu *ľudová rozprávka*. Tým by učiteľ mohol zaktivizovať žiakov a zistiť ich vedomosti o danej téme, aby došlo k hlbšiemu porozumeniu a trvalejšiemu zapamätaniu a zvnútorneniu nových informácií. Na motiváciu a zaujatie žiakov možno využiť vybranú ilustráciu – obrázok č. 5, z titulu *Ako Paľko Dobšinský zbieral rozprávky*, počas prezerania ktorej učiteľ môže klásť žiakom otázky ako: Čo podľa vás znamenajú tie písmená po ceste? Čo asi zastupujú? Prečo sú porozhadzované po ceste? Čo myslíte, čo s nimi chlapec bude robiť?¹⁵

Po recipovaní knihy a otázok na porozumenie textu vo fáze uvedomovania si významu by sa v rámci medzipredmetovej integrácie s vlastivedou mohlo využiť na spoznávanie Slovenska a rozvoj práce s mapou zakresľovanie cesty Paľka Dobšinského do mapy, t. j. pospájať miesta, ktoré sa spomínajú v texte (Slavošovce, Gemer, Rožňava, Štiavnica, Miškovec, Levoča, Revúca, Drienčany). V prípade nedisponovania mapou sa ako alternatíva môže využiť internetová stránka Google Maps. Táto aktivita môže viesť k ďalším úlohám súvisiacimi so spoznávaním miest, ktoré protagonista navštívil. Zároveň môže nasledovať rozhovor o uvedených miestach, napríklad či niekto z triedy navštívil niektoré z nich, čo sa mu tam páčilo, prípadne či spomínané miesta disponujú nejakou pamiatkou venovanou Dobšinskému.

¹⁴ Obrázková poézia a s ňou spojená táto aktivita s diskusiou môže napĺňať to, čo súčasná doba nepochybne vyžaduje, a to „rozvíjanie vizuálnej gramotnosti, teda poznatkov, zručností a schopností spojených s aktívnym vnímaním, pochopením a interpretáciou obrazu a zároveň i jeho tvorivou produkciou“ (Drzewiecka, 2013, s. 105).

¹⁵ Táto, ako aj nasledujúca úloha môžu podporiť čitateľskú vizualizáciu literárneho naratívu (pozri Gal Drzewiecka, 2022).



Obrázok č. 6: Cesta Paľka Dobšinského zaznamenaná prostredníctvom internetovej stránky Google Maps

V tejto druhej fáze uvedomovania si významu možno využiť aj tvorivé písanie, a to v nadväznosti na poslednú kapitolu knihy by mohli žiaci napísať krátky odkaz (bez uvedenia svojho mena) pre Paľka Dobšinského. Učiteľ by nakoniec mohol odkazy pozbierať a prečítať ich pred triedou.

Po zrealizovaní úloh by žiaci mohli chodiť v rámci fázy reflexie opäť k tabuli a dopisovať asociácie k danému pojmu zhukovania – *ľudová rozprávka*, ktoré s veľkou pravdepodobnosťou nadobudli počas recipovania titulu a realizovania úloh. Vďaka tomu by si žiaci mohli uvedomiť, ako sa zmenili ich vedomosti o ľudovej rozprávke a Pavlovi Dobšinskom.

7 Záver

Z analýzy slovenskej inštruktívnej poézie a poézie faktu pre deti, vydané v rokoch 2016 – 2021, vyplýva, že v danom období vyšla len jedna kniha (*Bubáci*), ktorá má aspoň štandardnú umeleckú kvalitu. Preto sme na charakterizovanie poetologických a hodnotových variácií daných žánrových variantov museli hľadať zdroje mimo výskumnej vzorky. Prostredníctvom analýzy umelecky hodnotnej i nehodnotnej inštruktívnej poézie a poézie faktu pre deti sme charakterizovali dané žánrové varianty, ktorých znaky sumarizujeme do nasledujúcej tabuľky:

Inštruktívna poézia pre deti	Poézia faktu pre deti
žánrový variant inštruktívnej literatúry a poézie	žánrový variant literatúry faktu a poézie
na pomedzí umeleckej a didaktickej literatúry	na pomedzí umeleckej a vecnej literatúry
evidentný zámer autora formovať osobnosť recipienta	evidentný zámer autora zmeniť poznatky recipienta
estetická + formatívna funkcia	estetická + informatívna funkcia
zážitková formatívnosť	zážitková informatívnosť
symbióza estetickej a formatívnej funkcie = tichý, implicitný návod	symbióza estetickej a informatívnej funkcie = tiché, implicitné učenie

neorganické spojenie formatívnej funkcie s estetickou = hlasný, explicitný návod	neorganické spojenie informatívnej funkcie s estetickou – hlasné, explicitné učenie
didaktický potenciál: estetická fikcia + inštruktívnosť = zážitkové, hravé, nepriame – efektívnejšie formovanie osobnosti	didaktický potenciál: estetická fikcia + fakty = zážitkové, hravé, nepriame – efektívnejšie učenie

Tabuľka č. 1: Sumarizácia spoločných a odlišných znakov inštruktívnej poézie a poézie faktu pre deti

Do praxe odporúčame pracovať s umelecky hodnotnou inštruktívnou poéziou a poéziou faktu pre deti, napríklad so spomínanou knihou *Oči* od I. Chmielewskej či zbierkou *Ako Pal'ko Dobšinský zbieral rozprávky* od S. Kaščákovvej. Zároveň do primárnej edukácie odporúčame nami navrhnuté didaktické aktivity k uvedeným knižným titulom. Limitom štúdie je výskumná vzorka, ktorá mohla byť širšia. Z výsledkov štúdie sa teda žiada naďalej skúmať inštruktívnu poéziu a poéziu faktu pre deti tak v slovenskom, ako aj v zahraničnom kontexte a na základe ich analýzy špecifikovať charakteristiky daných žánrových variantov a ich poetologické a hodnotové variácie. Pri identifikovaní ďalších umelecky hodnotných kníh inštruktívnej poézie a poézie faktu pre deti sa žiada vytvoriť na ne didaktické aktivity. Nami navrhované didaktické aktivity k spomínaným titulom by bolo potrebné overiť v praxi. A napokon sa žiada zistiť recepciu uvedených žánrových variantov detským recipientom.

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 nástročných)*.

Pramene:

ANTALOVÁ, S. *Aká farba, aký kvietok?*. Bratislava: ECO-AS, 2020.

BIELIKOVÁ, Z. *Čo je pravda a čo nie? Básničky pre detičky, aby si potrápili svoje hlavičky*. Vlastným nákladom, 2019.

CMARKOVÁ, E. *Bylinkáreň starej mamy*. Liptovský Mikuláš: Tranoscius, 2018.

ĎURIŠOVÁ, H. *Číselká v riekankách*. Žilina: Georg, 2017.

CHMIELEWSKA, I. *Oči*. Prešov: Slniečkovo, 2020.

JANČOVIČOVÁ, A. *Bylinková abeceda*. Bratislava: Herba, 2016.

JURIGOVÁ KAPRÁLIKOVÁ, Z. *Kde je kto?*. Bratislava: Fortuna Libri, 2019.

KAŠČÁKOVÁ, S. *Ako Pal'ko Dobšinský zbieral rozprávky*. Fintice: FACE, 2022.

KENÍŽ, V. *Básničkové cestovanie po Európe*. Bratislava: Fortuna Libri, 2021.

KIŠŠOVÁ, R. *Osobnosti v rýmoch (Od Tutanchamóna po Štefánika)*. Dežerice: SlovaKiss, 2021.

KULKOVÁ, N. *Básničky na spapanie*. Natália Kul'ková, 2021.

LOKŠOVÁ, D. a KOVÁČOVÁ, A. *Moji ovocní kamaráti: aby si každé dieťa našlo v ovoci svojho kamaráta*. Bratislava: Čo dokáže mama, 2017.

LOKŠOVÁ, D. a KOVÁČOVÁ, A. *Moji zeleninkoví kamaráti: aby si každé dieťa našlo v zelenine svojho kamaráta*. Bratislava: Čo dokáže mama, 2016.

MARCINČÁKOVÁ HUSÁROVÁ, V. *Betka a mocný Brumbulák. Moja prvá kniha nielen o emóciách*. Bratislava: Ikar, 2021.

OLHOVÁ, T. a JANČEK, V. *Bubáci*. Bratislava: Brak, 2021.

SLÁVIKOVÁ, A. *Vtáčiky okolo nás*. Bratislava: Štúdio humoru a satiry, 2020.

ŠTEFÁNKOVÁ, M. *My už vieme všeličo*. Bratislava: Slovart, 2017.

VALOVÁ, M. *Výlety s Betkou Abecedkou*. Bratislava: Musica Liturgica, 2018.

Literatúra:

DRZEWIECKA, I. *Grafopoetika. K estetickým a poetologickým aspektom grafickej vizualizácie básnického textu*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2013.

DZIAK, D. Interaktívno-inštruktívna literatúra pre deti: na okraj Kačaljakovej knihy pre deti „Kde toľko trčíš?!“ (Východiskový text na ďalšie uvažovanie o danom fenoméne). *Fraktál: literatúra horizontálne a vertikálne*, 2021a, roč. 4, č. 4, s. 119–122.

DZIAK, D. Nové mená v slovenskej poézii pre deti. *Knižná revue: mesačník o knihách*, 2022, roč. 32, č. 11, s.28–29. < <https://www.litcentrum.sk/clanok/nove-mena-v-slovenskej-poezii-pre-deti>>.

DZIAK, D. Stopy a kroky v slovenskej literárnej vede a didaktike literatúry o poézii pre deti a mládež. *O dieťati, jazyku, literatúre: časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie*, 2021b, roč. 9, č. 2, s. 144–147.

< <https://www.unipo.sk/public/media/40729/2021-odjl-02.pdf>>.

GAL DRZEWIECKA, I. *Čitateľ a vizualizácia literárneho naratívu*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2022.

GAVORA, P. Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 2015, roč. 25, č. 3, s. 345–371. < <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-3-345>>.

JURČO, M. *Paradoxný svet literatúry faktu*. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, 2000.

KUBECZKOVÁ, O. „Zmysel umenia je neistý, ale aj intenzívny a premenlivý“: korešpondenčné vyjadrenia ku knihe K. Kačaljakovej a repliky na východiskový text D. Dziaka (miestami komentované autorom). *Fraktál: literatúra horizontálne a vertikálne*, 2021, roč. 4, č. 4, s. 130–131.

LIPTÁKOVÁ, Ľ. et al. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. 2., dopl. a prepr. vyd. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2015. <<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Liptakova1>>.

MALÝ, R. „Možno to znie až veľmi rozprávko...“ Anketa o súčasnom výskume literatúry pre deti a mládež. Usporiadal Dušan Teplan. *Litikon: časopis pre výskum literatúry*, 2018, roč. 3, č. 1, s. 168–169.

MARČOK, V. Literatúra faktu pre deti v novej situácii. *Bibiana: revue o umení pre deti a mládež*, 2000, roč.7, č. 1–2, s.56–59

<https://www.bibiana.sk/sites/default/files/sites/default/files/digital_archive/rocnikvii_1-2000.pdf>.

NOVÁK, R. *Ars musica in monumentis litterarum. Studie z literárne-hudební intermediality*. Poznań: Wydawnictwo Pro, 2022.

RUWE, D. Poetry in picturebooks. In *The Routledge Companion to Picturebooks*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2021, s. 246–259.

SIKORSKA, M. a SMYCZYŃSKA, K. Iwona Chmielewska: The Picturebook Architect and Philosopher. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 2018, roč. 56, č. 3, s. 28–32. <<https://doi.org/10.1353/bkb.2018.0042>>.

STANISLAVOVÁ, Z. K problému inštruktívnej literatúry v súčasnej tvorbe pre deti a mládež. In *Jazyk a umenie pre deti a mládež v hodnotových a didaktických pohľadoch*. [online]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2019, s. 44–55. <<http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Mitrova1>>.

STANISLAVOVÁ, Z., KLIMOVIČ, M. a DZIAK, D. *(K)rok za (k)rokom v slovenskej literatúre pre deti a mládež. Hodnotové aspekty pôvodnej poézie a prózy v rokoch 1990 – 2021*. [online]. 2., rozš. a upr. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2023. <<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Dziak1>>.

ŠUBRTOVÁ, M. „Možno to znie až veľmi rozprávково...“ Anketa o súčasnom výskume literatúry pre deti a mládež. Usporiadal Dušan Teplan. *Litikon: časopis pre výskum literatúry*, 2018, roč. 3, č. 1, s. 173–174.

URBANOVÁ, S. „Možno to znie až veľmi rozprávково...“ Anketa o súčasnom výskume literatúry pre deti a mládež. Usporiadal Dušan Teplan. *Litikon: časopis pre výskum literatúry*, 2018, roč. 3, č. 1, s. 174–175.

POETOLOGICAL AND VALUE VARIATIONS OF TWO GENRES OF CONTEMPORARY POETRY FOR CHILDREN: INSTRUCTIVE POETRY AND NONFICTION POETRY (AND THEIR DIDACTIC USE)

Summary:

Based on the latest balance evaluations of poetry for children and youth, it can be concluded that the number of books of instructive poetry and nonfiction poetry for children is currently increasing. These genre variants, in our opinion, reflect the needs of contemporary society, i.e. to raise and educate the current generation in an information-saturated world (which is fulfilled by poetry of fact or nonfiction poetry) with questionable moral models (which is fulfilled by instructive poetry). This resulted in a research gap, namely to characterize instructive and nonfiction poetry for children and their poetological and value variations. The research method is qualitative content analysis, interpretation and evaluation of selected literary works. The author of instructive poetry deliberately works with a formative function in order to shape the recipient's personality, and the author of nonfiction poetry deliberately works with an informative function in order to change the knowledge of the recipient. At the end of the study, we also present specific didactic activities for the mentioned genre variants and a table summarizing the common and different features of instructive poetry and nonfiction poetry for children.

Key words:

contemporary poetry for children; instructive poetry for children; nonfiction poetry for children; child recipient; didactics of literary education

Kontakt:

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

POEZIE V SOUČASNÝCH ČÍTANKÁCH PRO 5. TŘÍDU: TEXTY, UČIVO A ZADÁNÍ PRO ŽÁKY

Filip KOMBEREC

Abstrakt:

Předkládaná studie přináší výsledky obsahové analýzy aktuálních čítanek pro 5. třídu základní školy. Nejprve vymezujeme kontext didaktiky literatury ve vztahu k výuce poezie a následně se věnujeme obsahové analýze aktuálních čítanek ze tří vybraných hledisek. Identifikujeme, jaké typy básnických textů a z jakých básnických sbírek jsou do čítanek zařazovány, analyzujeme způsob, jakým je prezentováno učivo o poezii, zejména definici poezie a prózy na jedné straně a lyriky a epiky na druhé straně, a analyzujeme vybrané příklady zadání pro žáky.

Klíčová slova:

poezie; čítanky; literární výchova; primární vzdělávání; zadání pro žáky; učivo literární výchovy

Didaktika literatury ve vztahu k poezii

Zdeněk Kožmín (2005) své uvažování nad prací s básní ve škole začíná zásadní otázkou, k čemu lyriku potřebujeme.¹⁶ Volí zadání typu můj oblíbený verš; verš, který se mi často vrací; úryvek písně či básně, který ve mně vyvolává hezký pocit; báseň, která se mi hodně líbí; o čem bych chtěl/a napsat báseň apod. Dále Kožmín nabízí několik argumentů podporujících potřebnost lyriky v lidském životě: vytrhuje nás z konvenčního přístupu ke skutečnosti, patří k elementárním hodnotám osvojování skutečnosti, lyrično je primární fakt vlastního života, je jakýmsi zastavením v přívalu událostí, příběhů, konfliktů, učí nás hlouběji chápat jazyk.

Jaroslav Vala referuje o výzkumu preference literárních žánrů žáky 2. stupně. Ti, kteří v daném výzkumu upřednostňovali poezii, uvádí jako zdůvodnění své preference následující: „poezie obsahuje nejvíce citu, je schopna hodně vypovědět o vnitřním světě autora a nabízí největší prostor čtenáři k přemýšlení a snění [...] fascinac[i] možnostmi poezie vyjádřit na minimálním prostoru velmi mnoho, stejně jako potěšení z hledání skrytého smyslu, z objevování“ (Vala, 2017, s. 75).

Pozice poezie ve škole je problematická – na jedné straně figuruje jako umění a na druhé straně jako učivo (k tomu více srov. Lederbuchová, 2010, s. 19–48). Tak je tomu v případě veškerých literárních textů ve výuce, v případě poezie je umělecký statut textů, jejich primární estetická funkce a mnohoznačnost ještě více zvýrazněna než v případě jiných literárních druhů. Samotná analýza a interpretace textu (včetně responzních a jiných, např. tvůrčích aktivit) je podle dosavadních empirických výzkumů spíše opomíjena (srov. Hník, 2014), popřípadě má podobu řízeného rozhovoru nad tematickou vrstvou, přičemž není věnována dostatečná pozornost vrstvě konceptové (ta představuje vlastní oborový obsah) ani kompetenční (která představuje vlastní jádro RVP ZV, srov. Šalamounová, 2017). V případě poezie má podobu standardního školského dialogu, který má většinou charakter letmé parafráze několika přečtených veršů nebo formálního výčtu použitých jazykových nebo veršových prostředků

¹⁶ Uvažování nad otázkou po místě poezie v lidském životě, jejich specifických funkcích či dokonce v Kožmínově přístupu po specifických lidských potřebách, které četba poezie naplňuje, by se měla stát základním východiskem didaktiky literatury, kurikulárních dokumentů, výukových materiálů a metodických přístupů.

(Jindráček, 2021). Didaktický potenciál (srov. Hausenblas, 2012) je nástroj pro posílení práce s textem, pro formulaci konkrétních nosných cílů, pro uvažování nad smyslem textu, popřípadě autorským záměrem a implikovaným čtenářem, ale i nad konkrétními žáky, kteří jsou pochopitelně na různých úrovních (nejen) čtenářského vývoje. Promyšlení didaktického potenciálu textu vede k posílení pozorného vnímání formálních a jazykových prostředků básnických textů. Kromě promyšlení didaktického potenciálu pro přípravu konkrétních výukových lekcí je potřeba přihlížet ke vnímání básnických textů žáky (srov. např. Vala a Fic, 2012).

Východiska didaktiky literatury (a tedy i didaktiky poezie) mají oporu ve strukturalismu, recepční estetice,¹⁷ pedagogickém konstruktivismu a uměleckovýchovném pojetí literární výchovy. Zároveň se ve výuce poezie prosazuje důraz na čtenářskou gramotnost a rozvoj čtenářských dovedností (v našem vzorku zkoumaných čítanek zejména čítanka nakladatelství Alter) a přirozené propojování jednotlivých složek předmětu český jazyk a literatura (srov. např. Pretschner, 2023).

Učitelé mají k dispozici řadu vynikajících metodických inspirací pro práci s básnickými texty (Kožmín, 2005, [1986], Beránková, 2002, Hník, 2007 a 2014, Fišer a kol., 2012, Veselková, Vala, Finsterlová, 2022). Prosadila se řada přístupů k básnickému textu, která je založená na přístupech tvůrčího psaní, případně tvořivé dramatiky. I když kapitola „Práce s básní ve škole“ (Kožmín, 2005) se dotýká primárně středoškolské výuky literatury, řada principů by mohla být využita i ve 4. a 5. třídě, např. metody sémantických her. Jedná se o hry umožňující přístup k sémantice: hra na variace, hra na výměnu lexikálních jednotek, hra na vlastní rekonstrukce závěru básně. Zcela zásadní je Kožmínem zdůrazňovaný projekt celistvosti básně, který klade důraz na vnímání básně jako celku, k čemuž mají pomoci otázky, např. čím drží báseň pohromadě, případně jaký životní pocit probíhá celou básní.

Příležitostí pro integraci s jazykovou výchovou je pak soustředění se na roviny pojmenování: přímá a obrazná pojmenování, denotace a konotace, dvojice (případně trojice) slov, která spolu mají určitou souvislost. Přístup k významovému dění básně může zjednat sémantická modelace textu, např. identifikace polarit/ kontrastů v básni. Velmi nosnou aktivitou je konfrontace textů téhož autora/ různých autorů (příklad tohoto přístupu najdeme v čítance nakladatelství Prodos a níže v kapitole Zadání pro žáky se mu budeme věnovat podrobněji).

Kožmín doporučuje propojovat báseň a jiné tvůrčí oblasti, orientaci na sám text doplnit jeho promyšlením z hlediska jiných druhů umění (srov. Kožmín, 2005). Významnou inspirací pro práci s básní ve škole jsou také metody tvořivé dramatiky; Eva Beránková připojuje k básnickým textům i komentáře o autorských osobnostech zastoupených ve zkoumaném vzorku čítanek, její metodická příručka obsahuje řadu postupů uplatnitelných při práci s básnickými texty nejen na 1. a 2. stupni ZŠ, např. vyvolávání asociací, procvičování rytmického cítění, vcit'ování, hledání inspirace (Beránková, 2002).

Příkladem důležitosti opakovaného navracení se k básnickému textu různými způsoby jsou tvořivé přístupy k interpretaci (srov. Fišer a kol., 2012): četba nahlas, zaznamenávání bezprostředního zážitku pomocí automatického textu nebo clusteru, otázky a odpovědi,¹⁸

¹⁷ Rozvoj a kultivace čtenářství lyrického textu v jednotlivých fázích recepce – od zvukových kvalit, vizuálního vnímání, představivosti, interpretaci až po konkretizaci (Lederbuchová, 2010).

¹⁸ Jedná se o následující otázky: „1. Jakou má text barvu? Proč? 2. Jakou má text chuť? Proč? 3. Do jakého počasí se báseň hodí? Proč? 4. Kolik má báseň let? Proč? 5. Z jakého materiálu je text vytvořen? Proč? 6. Kolik má text pater? Proč? 7. Komu byste báseň věnovali? Proč?“ (Fišer a kol., 2012, s. 88)

výtvarný kód, brainwriting a převod veršů v prózu. Výzkumy potvrzují, že při dlouhodobé systematické podpoře a práci s poezií tvořivým způsobem (metody jako definice poezie, doplňování chybějících slov či veršů do básně, opakované navracení se k náročnějšímu textu, převádění básní do prózy a zpět, psaní poezie a osobních deníků) se dá změnit postoj učitelů i žáků k výuce poezie (Vala, 2013). Uplatňují se také přístupy tzv. tvořivé (či kreativní, hravé) interpretace zaměřené na různé roviny textu jako příležitost pro vlastní žákovské tvořivé variace (Hník, 2014).¹⁹ Určitou aplikací teoretických východisek (recepční estetika a konstruktivismus) a výzkumných zjištění do výukových lekcí je metodická příručka *V říši poezie* s řadou cenných nosných cílů (srov. Veselková, Vala, Finsterlová, 2022, s. 6). Nepochybně se jedná o typ inovativního výukového materiálu, který má ambici stát se inspirací pro tvůrce čítanek a dalších výukových materiálů.

Výzkum čítanek

Čítanky jsou primárním předmětem výzkumu proto, že u žáků, ale i učitelů – pokud s čítankou učitel na 1. stupni ZŠ pracuje²⁰ – utváří představu o tom, co je to poezie (výběrem textů), co máme znát, umět vyhledat a aplikovat (učivo o poezii, pojmový aparát a definice) a jak k ní jako čtenáři máme či můžeme přistupovat (prostřednictvím zadání pro žáky). Čítanky pro 5. třídu byly zvoleny proto, že bezprostředně utváří představu o poezii u žáků, kteří přechází na 2. stupeň ZŠ, a proto, že 5. ročník představuje jakýsi „vrchol“ výuky na 1. stupni ZŠ. Získané poznatky z provedených analýz můžou být zajímavé i pro studenty učitelství pro 2. stupeň ZŠ: díky nim získají představu, s jakými prekoncepty týkajícími se poezie mohou – podle toho, s jakou čítankou žák na 1. stupni pracoval – jako učitelé žáků 6. tříd počítat.²¹

Čítanky jsou výukovým materiálem, který má umožňovat naplnění očekávaných výstupů a osvojení učiva. To je konkretizováno v RVP ZV, kde jsou výstupy pro 2. období související bezprostředně s poezií následující: „žák vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je; volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma; při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy.“ Učivem týkajícím se poezie jsou následující činnosti a pojmy: „poslech literárních textů; zážitkové čtení a naslouchání; tvořivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace, vlastní výtvarný doprovod; základní literární pojmy – literární druhy a žánry: rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň; spisovatel, básník, kniha, čtenář; verš, rým, přirovnání“ (RVP ZV, 2023, s. 22–23).

Výzkumu čítanek, specifickému druhu učebního textu literární výchovy, byla v posledních letech věnována poměrně významná pozornost, ve větší míře čítankám pro 2. stupeň ZŠ (Lederbuchová, 2003/2004, Gejgušová, 2017 a další), ale také čítankám pro 1. stupeň ZŠ, a to jak prozaickým ukázkám v čítankách pro 3. ročník (Lukavská, Kuzmičová, 2022), tak básnickým textům v čítankách pro 4. a 5. třídu ZŠ (Bernt, 2022). Berntova hlavní výzkumná

¹⁹ Celkové ladění a intence textu; Témata a motivy; časoprostor; Lyrický subjekt; rytmus a rým; jazyk a styl; jazyková obraznost; titul; kompozice; druh a žánr (Hník, 2014, s. 69–70).

²⁰ Podle šetření PIRLS z roku 2016 byly nejvyužívanějšími čítankami na prvním stupni čítanky Z. Janáčkové a kol. (v roce 2016 ve více než polovině případů, srov. Janotová a kol., 2017, s. 36). Z výzkumu PIRLS z roku 2021 vyplývá: „Více než třetina učitelů preferuje původní čítanku Z. Janáčkové, pouze šestina učitelů využívá novější rozšířenou edici. Další čítanky jsou využívány v mnohem menší míře.“ (Janotová a kol., 2021, s. 59)

²¹ Dalším možným výzkumným polem by bylo sledování: 1) Postupné návaznosti v jednotlivých čítankových řadách pro 1. stupeň, 2) návaznosti mezi jednotlivými ročníky 1. stupně a mezi 1. a 2. stupněm ZŠ. Cenným zdrojem informací by byl 3) výzkum toho, jakým způsobem vyučující na 1. stupni ZŠ s čítankami pracují.

otázka „Jaká je četnost textů poezie v čítankách 4. a 5. tříd v analyzovaném souboru čítanek?“ má kvantitativní povahu a je dále konkretizována v doplňujících otázkách.²² Kvantitativně pojatý Berntův výzkum jsme doplnili otázkami po současných textech a nejčastěji zastoupených sbírkách. Soubor textů v Berntově a v naší studii je téměř identický; na rozdíl od něj vycházíme v případě čítanky Zity Janáčkové pro 5. třídu nikoliv z původního vydání (2004), ale z aktualizovaného vydání z roku 2021; dále máme u řady Čtení s porozuměním od stejného vydavatelství k dispozici rozšiřující příručku „Čtení nás baví“.²³ Jinak vycházíme z týchž čítanek akreditovaných u MŠMT, jež nebyly k aktuálnímu datu tvorby tohoto textu (červenec 2023) aktualizovány ani doplněny.

Příspěvek je dále rozdělen do kapitol věnujících se textům, učivu a zadání pro žáky. Specifické výzkumné otázky jsou uvedeny na začátku každé kapitoly. Kapitola věnovaná zadání pro žáky obsahuje srovnání zadání k týmž textům v různých čítankách.

Texty

Jaké texty, z jakých básnických sbírek a jaké autorské osobnosti jsou do aktuálních čítanek vybírány? Jaké texty publikované v posledních dvaceti letech se do aktuálních čítanek prosadily? Jaké typy básnických textů jsou do aktuálních čítanek vybírány? Jaký je poměr lyrických a epických básní? Jaké druhy či typy lyriky jsou zastoupeny? Jaký je poměr textů písňových? Do jaké míry je zastoupena poezie psaná volným veršem? Jakými texty je zastoupena experimentální poezie?

Výběr textů pro žáky 5. třídy (pro žáky na hranici prepubescence a pubescence, 10–12 let) je problém s nesnadným řešením. Souvisí s tzv. apoetickým věkem (srov. Toman, 1984) a potvrzenými obtížemi s hledáním textů pro žáky staršího školního věku, pro pubescentní čtenáře.²⁴ Nejčastěji zastoupení autoři básnických textů v čítankách pro 5. třídu jsou Jiří Žáček, Jaroslav Seifert, Miloš Kratochvíl, Jiří Havel, Zdeněk Svěrák, Jan Skácel, Pavel Šrut, Josef Brukner nebo Michal Černík (podrobněji srov. Bernt, 2022). Z tohoto výčtu je ve zkoumaném vzorku nejčastěji zastoupen Jaroslav Seifert, jeho básně nechybí v žádné ze zkoumaných čítanek vyjma čítanky nakladatelství Taktik, nejpočetnější je zastoupení v čítance Alter (celkem pět textů), nejčastěji zařazovaným Seifertovým textem je báseň *Rozhovor* (níže v kapitole věnované zadání pro žáky se na báseň zaměříme podrobněji, protože nabízí možnosti srovnání). Texty Jiřího Žáčka, druhého nejvíce zastoupeného autora napříč spektrem zkoumaných čítanek, chybí pouze v čítankách nakladatelství Alter a Prodos.

Četně jsou zastoupeny texty z antologie *Ostrov, kde rostou housle*, figurují v šesti z devíti zkoumaných čítanek, v čítankách *Nové školy – Duha* a řady *Čtení s porozuměním* (text Juliana Tuwima *Zázraky a divy*), v čítance nakladatelství *Nová škola, s.r.o.*, jsou celkem čtyři texty (Jan Brzechwa: *Inkoust a křída*, Eva Rechlinová: *Právě*, Peter Hacks: *O smutném životě rytíře*

²² Doplňující otázky konkretizující hlavní výzkumnou otázku: „V jaké čítankové řadě je obsaženo nejvíce textů poezie? Jaké je procentuální zastoupení básnických textů v analyzovaných čítankách? Jaké je procentuální zastoupení textů poezie autorů českých a zahraničních v analyzovaných čítankách? Jací autoři se ve vybraných čítankových řadách objevují nejčastěji?“ (Bernt, 2022, s. 152)

²³ Tato čítanka byla doplněna pracovním sešitem *Čtení nás baví 5* (Andrýsková, 2023). Zadání pro žáky má podobu výběru z možností a s didaktickým potenciálem textů se míjí. Z našeho hlediska je zajímavá tím, jaké nové texty zařazuje.

²⁴ Možným textem pro děti staršího školního věku by byly texty oceněné Silversteinovy sbírky *Jen jestli si nevymejšíš* publikované v roce 2014 v nakladatelství Albatros.

Sýce z Havranic, E. Kästner: *Začarovaný telefon*), v čítance nakladatelství Didaktis čtyři texty (Agnija Bartová: *Hra se slovy*, Gianni Rodari: *Tečka*, R. L. Stevenson: *Cizí kraje*, Kornej Čukovskij: *Radost*). V čítance nakladatelství SPN jsou dva texty (R. L. Stevenson: *Před usnutím*, O. Nash: *Vepř a Žralok*) a v čítance nakladatelství Prodos pak najdeme další tři texty z této antologie (Kate Greenawayová: *Viděl jsem lodičku*, Petr Hacks: *Na nebi*, Paul van Ostaijen: *Krabička s překvapením*).

Texty z Fryntovy sbírky *Písničky bez muziky* jsou zastoupeny v šesti z devíti zkoumaných čítanek – *Angličané* (Fraus), *Velryby a Tygr* (Nová škola, s. r. o.), *Kohouti* (Didaktis), *Ježek* (Alter), *Podzim* (SPN), *Aničky* (Prodos). Určitou stálíci jsou texty Josefa Bruknera z jeho sbírky *Obrazárna*. Básně *Večerní krajina* a *Léto a zima* (bez původního obrazu) najdeme v čítance nakladatelství Nová škola – Duha, *Lodičky* (rovněž bez původního obrazu) v čítance nakladatelství Taktik, *Lodičky* a *Květomluva* v čítance Alter.

Zkoumat, jaké současné básnické texty se do čítanek s aktuální akreditací MŠMT prosadily, je obtížné, protože nejaktuálnější verze čítanek pochází z různých let. Čítanka nakladatelství Didaktis pochází z roku 2007, Prodos z roku 2008, Fraus z roku 2011, Alter z roku 2012, Nová škola – Duha – řada Čtení s porozuměním z roku 2015 (s rozšířením z roku 2023), Taktik z roku 2017, SPN z roku 2017, Nová škola, s. r. o., z roku 2020, Nová škola – Duha z roku 2021. Čítanky mají převážně konzervativní povahu, navíc jejich primárním cílem není představovat ve velké míře nejnovější texty, a dokonce ani texty umělecky nejvýraznější; texty jsou vybírány tak, aby odpovídaly didaktickým záměrům a aby zapadaly do koncepce čítanek, které ve většině případů ve zkoumaném vzorku volí tematické řazení, nikoliv žánrové (to je uplatněno pouze v čítance nakladatelství Prodos).

Reflexi aktuální básnické produkce pro děti není věnována soustavná odborná pozornost – výjimkou je monografie Jaroslava Tomana (Toman, 2008), zejména kapitola „Poezie od počátku devadesátých let po současnost“, dále pak příspěvky Jaroslava Provazníka (Provazník, 2012) a Václava Jindráčka (Jindráček, 2017–2018) a kolektivní monografie s názvem *Jestlipak víte, kdo je lyrik?* (Čeňková a kol., 2022). Provazník identifikuje tři vrcholy české poezie pro děti a z tehdy současné produkce vyzdvihuje ve shodě s Jindráčkem básnické sbírky Daniely Fischerové, Radka Malého, Robina Krále, Daisy Mrázkové, Petra Borkovce, Ivana Wernische a Petra Nikla. Z těchto autorů se do čítanek prosadily pouze texty Radka Malého.²⁵ Dále v čítankách zkoumaného souboru figurují dva texty M. Kratochvíla ze sbírky *Zapište si za uši* vydané v roce 2009 (*Tužka*, Andrýsková, 2023 a *Dopis Ježíškovi* v čítance Nová škola, s. r. o.) a v čítance SPN báseň J. Dědečka *Cestou do školy* ze sbírky *Uleželé žele* vydané v roce 2005.

Lyrika naprosto převažuje nad epickou poezií. Texty epické poezie najdeme v pěti z devíti zkoumaných čítanek, v čítance Nová škola – Duha epickou báseň Josefa Křešničky *Výprava*, v čítance Fraus texty Miloše Kratochvíla *Tučňák v Africe* (*Deset malých Bohoušků*, 2002) a Jiřího Žáčka *Romanci o Josefu Ladovi*. V čítance Taktik je Žáčková *Polévka ze sekery* a v čítance SPN pak Šrutovo *Povídání o slavném oslovi* (*Kde zvedají nožku psi aneb v Pantaticích na návsi*, 1995). V čítance Prodos pak Erbenova *Polednice* a *Poklad na mostě* autorské dvojice Hiršal a Kolář (*Paleček krále Jiřího*, 1992).

²⁵ Andrýsková, 2023 – Radek Malý: *O kamínku* (*Moře slané vody*, 2014), Taktik – Radek Malý: *Listonoš vítr* (*Listonoš vítr*, 2011), SPN – Radek Malý: *Připlavalo jaro v potoce / Ve frontě na oběd* (*Kam až smí smích*, 2009).

Nejčastěji zastoupeným žánrem lyriky je píseň. Podíly písňových textů se však v jednotlivých čítankách různí.

Čítanka	Podíl písňových textů z celkového počtu básní v čítance
1) Nová škola – Duha (Janáčková a kol., 2021)	6/20
2) Nová škola – Duha, řada Čtení s porozuměním (Janáčková, Z.; Janáčková, T., 2015)	6/18
3) Fraus (Šebesta, Váňová, 2011)	2/14
4) Nová škola, s. r. o. (Kozlová, 2020)	14 ²⁶ /43
5) Didaktis (Rousová a kol., 2007, 2018)	4/22
6) Taktik (Olžbutová, 2017)	1/5
7) Alter (Rezutková a kol., 2012)	2/28 ²⁷
8) SPN (Čeňková, Jonák, 2017)	5/37
9) Prodos (Malý, 2008)	6/22

Tabulka č. 1: Poměr zastoupení písňových textů v čítankách pro 5. třídu

Mezi písňovými texty napříč čítankami převažují texty Z. Svěráka. V čítance Nová škola – Duha jsou to tři texty ze šesti: *Holky z Polabí*, *Neopouštěj* (ta je rovněž v čítance Nové školy, s. r. o) a *Stromy*; v čítance stejného nakladatelství s podtitulem Čtení s porozuměním jsou to rovněž tři texty ze šesti: *Prázdniny u babičky* (ta je rovněž v čítance od Didaktisu a SPN), *Chválím tě*, *Země má* a *Prosinec* (ta je rovněž v čítance od Nové školy, s.r.o.); v čítance Prodos je *Psí divadlo*.

Básně psané volným veršem jsou zastoupeny pouze *Uspávkou s Hokusajem* Jana Skácela (Fraus). V čítance SPN jsou tři texty Hiršala a Grögerové *Sobectví*, *Hádka*, *Láska* (*Job boj*, 1968) a v čítance Prodos jsou dva Morgensternovy texty, a to *Trychtýře* a *Košilela* (překlad J. Hiršal, *Beránek měsíce*, 1965).

Učivo o poezii

Jak je formulováno učivo o poezii, jaký pojmový aparát využívá a jak jednotlivé pojmy definuje? Postupně se budeme věnovat vymezení poezie/básně, způsobu rozlišování literárních druhů a forem a dalším pojmům (metafora, lyrický subjekt, adresát).

Autoři zdůrazňují pojetí poezie jako vázaným veršem psané tvorby s výrazným rytmem a rýmem (Janáčková a kol., 2021, Rousová, 2007, Olžbutová, 2017, Rezutková, 2018, Čeňková a Jonák, 2017). Jednotlivé definice zdůrazňují obsahové a formální charakteristiky poezie a lyriky a vymezují je ve vztahu k dalším literárním formám a druhům. Zdůrazňuje se, že básně mají pravidelný rytmus – střídání přízvučných a nepřízvučných slabik podle určitých pravidel, které zjistíme vytleskáváním (Janáčková a kol., 2021, s. 58). Básně v čítance této definici odpovídají. V čítance nakladatelství Didaktis se setkáváme s následující definicí básně: „literární dílo členěné do veršů. Básní je např. Polednice K. J. Erbena ze sbírky Kytice nebo

²⁶ Z toho tři texty zhudebněné P. Skoumalem (texty Šruta a Frynty).

²⁷ Fryntova báseň *Ježek* zhudebněná P. Skoumalem a text národní hymny.

Modlitba J. Skácela z Metliček. Autor obvykle píše básně, chce-li vyjádřit city, postoje, nálady a vztah ke světu. Rytmus, rým a melodičnost básně jsou nejlepším prostředkem k jejich vyjádření. Existují ale také básně epické“ (Rousová, 2007, s. 191). V další čítance je definována lyrická báseň absencí příběhu a tím, že v ní básník vyjadřuje své pocity, touhy, dojmy, a jako příklad je uvedena báseň *Krásné peří* (Janáčková a kol., 2021, s. 58). Autorky čítanky Nová škola – Duha přejímají text Radka Malého *Co je lyrika (Kam až smí smích)*; „lyrika jsou básně, které vyjadřují pocity, nálady i nápady svého autora“ (Janáčková a Janáčková, 2015, s. 111). V čítance Nová škola, s. r. o., je pak lyrika vymezena „jako druh, který vyjadřuje city, pocity, dojmy, úvahy, myšlenky, nálady nebo kouzlo okamžiku; epiku naproti tomu zastupují literární žánry v poezii i próze, které mají děj, příběh se odehrává v čase a v prostředí“ (Kozlová, 2020, s. 189). V čítance nakladatelství Didaktis je poezie vnímána jako dílo psané ve verších, případně členěné do strof (např. básně J. Žáčka). „Je vhodná pro zpracování lyriky, ale může se použít i pro epiku nebo drama“ (Rousová a kol., 2007, s. 193). „Literární druhy jsou vymezeny podle toho, zda je zprostředkován děj, pocity nebo střetávání postav. (...) Epika je založena na ději, který je vyprávěn vypravěčem a zprostředkován postavami. Lyrika vyjadřuje city, postoje, nálady, dojmy (např. dojem z podzimní krajiny), myšlenky a vztah ke světu“ (Tamtéž).²⁸ V čítance SPN je distinkce mezi poezií a prózou vysvětlena následujícím způsobem: „poezie (básnictví) je oblast umělecké literatury psaná obvykle veršem s výrazným rytmem a rýmem. Slova se většinou spojují do veršů, verše do slok, sloky do celé básně. Próza je literární dílo, ve kterém je vyprávěn příběh. Slova se spojují do vět, věty do odstavců, odstavce do kapitol, kapitoly do celého díla“ (Čeňková a Jonák, 2017, s. 15).

Problematické na výše uvedených definicích jsou zejména dva body. Prvním je výrazná redukce poezie na texty, které mají výrazný rytmus, rým, melodičnost a případně i určitý druh rýmu. Pochopitelně toto zužující pojetí poezie vylučuje celou řadu textů nenaplnujících tato kritéria – poezie uplatňující volný či uvolněný verš a poezii experimentální. Problematická je také opozice literárních druhů podle přítomnosti pocitů na jedné straně (pro lyriku) a děje či příběhu (pro epiku). Je přece zřejmé, že oba literární druhy zprostředkovávají určitý typ pocitu či prožitku. Řešení těchto problematických bodů však dalece přesahuje prostor tohoto článku.

Specifickou kapitolu pak představuje identifikace a interpretace různých básnických prostředků. Můžeme si všimnout, že se toto učivo v zadáních pro žáky ukazuje na izolovaných příkladech bez vztahu k celku básně a často bez identifikace významu daného prostředku. Metafora je vysvětlena jako „básnické vyjádření spočívající v přenesení významu na základě podobnosti“ – příklady sluncem ozářená stuha a brána ráje (duha), bubeníci (kroupy), hvězda (vločka) – báseň T. Šiškové *Voda na sedm způsobů* (Janáčková, Janáčková, 2015, s. 21). Specifikem zadání pro žáky je vysvětlování obrazných vyjádření – jako by obrazná pojmenování byla v básních jen proto, abychom je převáděli do běžného jazyka, srov. např. zadání k básni Miroslava Floriana *Červenec*: „vysvětlete obrazné vyjádření o červenci: „A to

²⁸ Čítanka nakladatelství Didaktis se jako jediná věnuje definici toho, kdo to je básník: „Básník, prozaik spisovatel – Pod slovem básník se vám pravděpodobně vybaví Jaroslav Seifert, Pavel Šrut nebo např. Jiří Žáček – tedy lidé, kteří se proslavili psaním poezie. Vzniklé dílo bývá odrazem jejich vzpomínek, myšlenek pocitů (např. Seifertovy vzpomínky na dětství ve sbírce *Maminka*), což je jeden z důvodů, proč se učíme o jejich životě. Dalším důvodem je skutečnost, že slavní básníci bývají zajímavými osobnostmi, a tak se od nich můžeme mnohé naučit. Podobně je tomu u autorů písničích prózu, prozaiků, kteří dávají přednost vyprávění příběhů nebo dobrodružství před zprostředkováním pocitů. Někteří autoři jsou úspěšní v psaní prózy i poezie (F. Hrubín). Autoři textů, prozaici a básníci, se nazývají spisovatelé.“ (s. 192)

slovo se vznáší nad vodami. A to slovo se vznáší nad lesy.“ (Janáčková a Janáčková, 2015, s. 149) U čítanek nakladatelství Fraus a Prodos se způsob práce s učivem manifestuje v zadání pro žáky. V čítance nakladatelství Fraus si můžeme povšimnout přístupu v duchu „najdi zastoupený básnický prostředek nebo ho pojmenuj“, ale nehledá se význam ani souvislost s textem jako celkem. Vyhledávání izolovaného obrazného prostředku/ pojmenování: „Tučně vytištěné básnické vyjádření správně pojmenuj“ (Wolker – *Žně*); „Najdi v jeho básni metaforu“ (Seifert – *Září*); „v celé básni (ve všech slokách) se objevuje jedna velká metafora. Najdi ji a dolož příklady z textu; Vedle metafory se v básni uplatňuje několik zosobnění (personifikací). Vypiš je.“ (Sládek – *Babí léto*). Zároveň vybrané úkoly představují jakousi propedeutiku k uvažování o lyrické subjektivitě, k vnímání původce a adresáta sdělení, implikovaného autora a čtenáře: „Proč J. Skácel vypráví báseň o Hokusajovi? Komu ji vypráví a proč?“, „Kdo tuto píseň zpívá a o kom je?“ (Štáidl – *Láska má, já stůňu*). Zadání k čítance nakladatelství Alter představují propedeutiku k identifikaci pojmů z poetiky (např. personifikace).

Zadání pro žáky

Je jasné, že otázky a úkoly v čítance jsou spíše určitými podněty, rozhodně nelze předpokládat, že podle nich bude vystavěna výuková lekce (srov. Gejgušová, 2017). Na druhou stranu některá (zejména ta formalistická) zadání pro žáky do velké míry odráží standardní školský dialog o poezii, který má většinou charakter letmé parafráze několika přečtených veršů nebo formální výčet použitých jazykových nebo veršových prostředků (Jindráček, 2021).

Ve zkoumaném vzorku jsme identifikovali několik nefunkčních typů zadání: a) formalistické – aplikovatelné na jakýkoliv text (zadání typu vyhledejte rýmy, metafory, přirovnání apod.), b) směřující izolovaně na jednu rovinu textu (obrazný prostředek, lexémy) bez vztahu k významu a celku díla,²⁹ c) směřující mimo text – bez zjevné souvislosti s výchozím textem (taková zadání se v našem souboru nevyskytují, i když by se dalo najít několik hraničních příkladů), d) úkol bez jasného vztahu k výchozímu textu (a/nebo s nejasnými kritérii úspěchu).³⁰

Jak jsou formulována zadání úkolů pro „práci“ s básní ve škole? Na jaké cíle aktivity míří? Do jaké míry zadání vychází z textu a respektuje jeho uměleckou výstavbu? (Jednoduše – zadání, které má souvislost s výchozím textem – s jeho prožitkem/ porozuměním, a takové zadání, které se od textu odchyluje). Jakou podobu mají úkoly akcentující žákovu vlastní tvorbu?³¹ Jakým způsobem je v zadáních pro žáky zastoupena strategie hledání souvislostí na úrovni žák – text? Do jaké míry se instrukce zaměřují na jazykovou výstavbu básně? To jsou otázky, které si položíme v souvislosti s několika konkrétními vybranými básněmi. Příklady textů a zadání pro žáky si můžeme přiblížit na příkladech textů, které se vyskytují opakovaně

²⁹ Nahrad'te v básni slova z hovorové češtiny a nahrad'te je slovy spisovnými. – u textu J. Suchého a J. Dědečka *Nová škola – Duha*, 2021. Tento typ jazykového úkolu by dával smysl, kdybychom uvažovali o vlivu hovorových výrazů na celkové vyznění básnického textu.

³⁰ Zkuste vymyslet krátké rýmování k jednomu z ročních období: (J. Brukner: *Léto a zima*), J. Žáček: *Co jsem viděl na Venuši* – Zkuste nakreslit mimozemšťana podle své představy a povídejte o něm (*Nová škola – Duha*, 2021), J. Žáček: *Lucifer* – Vymysli krátkou báseň o čertech (Fraus).

³¹ Viz RVP ZV – žák tvoří vlastní literární text na dané téma, tvořivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace, vlastní výtvarný doprovod.

v různých čítankách, a analyzovat a srovnat zadání pro žáky. Opakovaně se objevující texty jsou Seifertův *Rozhovor* a text písně *V domě straší duch*.

Nová škola – Duha (Janáčková a kol., 2021)	Nová škola – Duha - řada Čtení s porozuměním (Janáčková, Z.; Janáčková, T., 2015)	Nová škola, s. r. o. (Kozlová, 2020)	Alter (H. Rezutková a kol., 2012)
<p>1. Jaké pocity ve vás báseň vyvolává?</p> <p>2. Rozhodněte, zda je tato báseň lyrická, nebo epická.</p> <p>3. Říkejte, co všechno se z básně dozvídáte o víle.</p> <p>Vyhledejte všechny rýmy.</p>	<p>1. Popište, jaké pocity ve vás báseň vyvolává? Rozhodněte, zda je to báseň lyrická, nebo epická.</p> <p>2. Přečtěte si básně na s. 60 a 149. Rozhodněte, která z nich je epická a která lyrická.</p>	<p>1. Podle básně řekněte, jak žije víla.</p> <p>2. Povídejte o svých procházkách do lesa. Čeho si tam všímáte?</p> <p>3. Jak bychom se v lese měli chovat? Vysvětlete proč.</p>	<p>1. Doplně několik sloves, která můžeš smysluplně připojit k podstatnému jménu citera – strunný drnkací nástroj.</p> <p>2. Podle básně odpověď na otázky. Z čeho byla víla živa? Jaký asi byl vítr, který – obrazně řečeno – „hrál na citeru“?</p> <p>3. Přečti s pečlivou výslovností: bez oddechu; pár kvíteků už povadlých; myslil jsem; někdo neznámý</p> <p>4. Přečtěte báseň jako rozhovor dívky a chlapce; dvou chlapců; chlapce a sboru.</p> <p>5. Pozoruj báseň a doplň nebo rozhodni: Každá sloka začíná (otázkou – odpovědí). Báseň má ___ slok. Všechny sloky (mají – nemají) stejný počet veršů. Vypiš několik rýmů, které se ti líbí.</p>

Tabulka č. 2: Zadání pro žáky k básni J. Seiferta *Rozhovor*

Můžeme si povšimnout, že první dvě zadání pro žáky míří od otázky na pocity, jež báseň vyvolává, k rozhodnutí, zda se jedná o báseň epickou, nebo lyrickou. První zadání směřuje k vyhledání všech rýmů (dotud jsou všechny otázky a úkoly k textu formalistické – mohly by být zadány k jakémukoliv jinému textu); první a třetí se zaměřuje na vílu. Třetí zadání ve svém druhém a třetím bodu směřuje mimo text ke zkušenostem s procházkami a k zásadám chování v lese, tedy úplně mimo text. Čtvrté zadání pro žáky z čítanky nakladatelství Alter jako jediné

pojímá danou báseň jako svébytný jazykový útvar a umožňuje tolik žádoucí integraci jednotlivých složek a pečlivé čtení s porozuměním, zaměřuje se na recitaci a všímá si kompozice básně.

Lodičky (Alter a Taktik)

V učebních textech nakladatelství Alter je položen důraz na čtenářské dovednosti a orientaci v textu, rozvoj fantazie, slovní zásoby, vedení k vlastnímu souvislému, výstižnému a kultivovanému vyjadřování (Pracovní sešit, s. 59), dále na působení textu, což souvisí s posilováním vztahu k umění a souvislost s emocionální výchovou (Pracovní sešit, s. 60) Zadání se zaměřují na učivo týkající se výstavby básně (sloky, verše, rytmus, rým) stejně jako ostatní čítanky. Podporuje také učení textů zpaměti. Porozumění je ověřováno zadáními typu: vyhledej/ vypiš/ kladením otázek/ co z textu vyplývá/ co je a není pravda/ vysvětlí slova, řekni jinak (jinými slovy). Akcentována je představitivost a písemné i výtvarné úkoly k výchozím textům. Je podporováno hledání souvislostí na úrovni já-text a text-svět.

Alter	Taktik
<p>1. Vyhledej v čítance všechny Bruknerovy básně. Pověz, zda a čím tě zaujala báseň <i>Lodičky</i>.</p> <p>2. Podle textu básně napiš, jaké jsou lodě a lodičky, které...</p> <p>plují v ledových mořích plují křížem krážem v Atlantiku se plaví v bouřích plují v zálivech se brouzdají v malých mořích</p> <p>3. Utvoř věty s následujícími výrazy. (křížem krážem, vzteklouni, malinkaté, mrzouti)</p> <p>4. Vyjádři a napiš jedním slovem (podstatným jménem): Mrzutý/křičící/vzteklý/nabručený člověk je... Malé je hříbátko, holoubátko, koťátko, kuřátko. Malé moře nazývá básník _____.</p> <p>5. Můžeš nakreslit lodičku, na které bys chtěl plout. Vyhledej v čítance všechny ilustrace malířky Ludmily Jiřincové. Napiš, zda se ti tyto obrázky líbí, nebo zda máš raději obrázky jiného autora. Kterého?</p>	<p>1. Jaké lodě se brouzdají v malém mořátku? (tlusté/malinkaté/velké)</p> <p>2. Kolik má báseň veršů? (3/14/16)</p> <p>3. Co asi znamená výraz „mořátko“? (morče/hodně/moře)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Co asi znamená: plují křížem krážem? (plují v kříži/plují dokola/plují všemi směry) ○ Podtrhni stejnými pastelkami rýmy. ○ Najdi na mapě Tichý a Atlantský oceán. <p>4. Básníci někdy přisuzují věcem lidské vlastnosti. Nakresli, jak si představuješ loď, která je: mrzout/vztekloun/lenoch.</p> <p>5. Poznáš některé druhy lodí podle obrázku? (Parník, plachetnice, nákladní loď, jachta, tanker, pramice, ledoborec, kajak, kánoe.) Řekni, k čemu tyto lodě slouží.</p> <p>6. Napiš do sešitu krátkou báseň o lodích.</p>

Tabulka č. 3: Zadání pro žáky k básni J. Bruknera *Lodičky*

V zadání k Bruknerově básni *Lodičky* v čítance Alter můžeme vidět, že je podporována formulace vlastního estetického soudu (Pověz, zda a čím tě zaujala báseň *Lodičky*; Napiš, zda se ti tyto obrázky líbí, nebo zda máš raději obrázky jiného autora. Kterého?) Za pozornost stojí úkoly 2., 3. a 4., které se zaměřují na výrazové prostředky básně, jejich význam a užití. V zadání nakladatelství Taktik můžeme vidět spíše formalisticky laděné úkoly týkající se veršů a rýmů, rovněž pak otázky ověřující porozumění vybraným výrazům, úkoly přesahující do jiných oblastí (týkají se oceánů a typů lodí) a dva tvořivě pojaté úkoly, jeden výtvarný, založený na principu personifikace a pak písemný úkol Napiš do sešitu krátkou báseň o lodích, který nemá jasný vztah k výchozímu textu a k předchozím úkolům a který by měl být ještě specifikován konkrétními kritérii úspěchu.

Nová škola – Duha	Nová škola – Duha – řada Čtení s porozuměním	Didaktis
<p>1. Přečtěte sloku, která se vám zdá nejvíc strašidelná.</p> <p>2. Všimněte si, že autoři navozují strašidelnou atmosféru častým použitím slov s dlouhými samohláskami a dvojháskami. Zkuste tato slova vyhledat.</p>	<p>1. Popište, jaký pocit ve vás báseň vyvolává.</p> <p>2. Která sloka se vám zdá nejvíc strašidelná?</p> <p>3. Všimněte si, že autoři navozují strašidelnou atmosféru používáním slov s dlouhými samohláskami. Vyhledejte je a přečtěte.</p>	<p>1. Jakým dojmem na tebe báseň působí? Bál/a by ses strávit noc na starém hradu?</p> <p>2. V textu je narušena pravidelnost rýmu a rytmu – proč myslíš, že tomu tak je? Vidiš souvislost s obsahem básně?</p> <p>3. Vypiš všechna slova, která označují zvuky, o kterých se v písni zpívá.</p> <p>Napiš osnovu strašidelného příběhu, jehož součástí budou tyto zvuky. Osnovu prodiskutuj se sousedem. Napiš podle ní příběh.</p> <p>4. K příběhu vytvoř tři ilustrace.</p>

Tabulka č. 4: Zadání pro žáky k písni Voskovce a Wericha *V domě straší duch*

Druhý a třetí úkol v čítankách (1) a (2) je zdařilým příkladem posílení vnímavosti vůči zvukové kvalitě básně a jejímu významovému působení. Zadání k básni v čítance nakladatelství Didaktis obsahuje ve všech bodech příklady dobré praxe: 1) tematizuje působení básně a hledá prostřednictvím určité situace souvislost mezi žákovou zkušeností a situací básně, 2) všímá si formálního prostředku zvukové výstavby v souvislosti s významem a 3) a 4) nabízí tvořivé úkoly funkčně propojené s výchozí básní.

Čítanka nakladatelství Prodos je jedinečná (neobsahuje texty, které by se vyskytovaly v jiné čítance pro 5. třídu) žánrovým uspořádáním a také postavou Knihoděje, která plní roli uvádění do světa literatury prostřednictvím hlasu, který jako by „prostupoval“ i metodické pokyny u jednotlivých textů – i tento aspekt potvrzuje, že se jedná o čítanku pojatou nejvíce „autorsky“. Prizmatem úkolů a otázek je k jednotlivým básnickým textům přistupováno jako

ke komunikátům: a) s primární esteticou funkcí a smysluplně a promyšleně se přechází od celku k částem a zase zpět; b) jejichž různé vrstvy a roviny může čtenář poznávat (od roviny lexika po zvukomalbu) a která je tu proto, aby vyvolávala určitou čtenářskou reakci, a která může otevírat podnětnou diskusi nad společensky závažnými tématy v provázanosti s předchozími úkoly k textům.³² R. Malý propojuje čtení básní s vlastní tvorbou a aspektem tvorby (viz Skácelova báseň *Havrani*). Dává prostor srovnání básní (viz příklad níže), pracuje s širší čtenářskou zkušeností s daným žánrem a zdařile propojuje s hudební a výtvarnou výchovou.

J. Skácel – <i>Havrani (Básně pro děti)</i>	P. Hacks – <i>Na nebi (Ostrov, kde rostou housle)</i>
<p>Jak rozumíš první sloce básně? Co znamená „vrání, nebo nevrání“? A jakou barvu má vrání, čili vrání kůň?</p> <p>Která slova z básničky napodobují havraní krákání?</p> <p>Kdybys chtěl/a k básničce přimyslet dvojverší, musela by v něm být slova se slabikou kra nebo krá. Zkus to. Nezapomeň na rýmy – a pozor, ať mají verše smysl.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nejdřív napiš, co nejvíce slov, která obsahují slabiku kra nebo krá. • A pak zkus některá použít a vymyslet jedno nebo dvě krátká dvojverší k básničce. • Přednášejte si vzájemně své návrhy. Které se vám líbí nejvíce? Čím to je, že se povedly? Myslíte, že skládat básničky je snadné? Na co musí člověk dávat pozor? Co musí umět? 	<p>Jaká je podle tebe tato báseň? (rozverná/tajemná/jednoduchá/nijaká) Jaká ještě?</p> <p>Co v básni znamená, že „na nebi všechno svítí bez drátů“?</p> <p>Vyškrtni z následujících věcí ty, které na nočním nebi nemůžeš uvidět: kometa/ meteor/ černá díra/ družice/ červánky/ ufo/ slunce/ měsíc/ duha.</p> <p>Věci, které jsi vyškrtl/a v předchozím úkolu, ve skutečnosti na nebi opravdu uvidět nejde. Ale znamená to, že se na noční nebe nemůžou dostat v básničkách?</p> <p>Báseň je svou formou podobná básni Jana Skácela – skládá se z krátkých dvojverší. Najdete i jiné podobnosti?</p> <p>Vytvořit ilustraci k téhle rozverné básničce je úkol pro radost – pan ilustrátor byl tak hodný, že vám ho přenechal. Vezměte si každý čtvrtku tvrdého papíru, básničku na něj ozdobně přepište a celou stránku dotvořte ilustrací. Když se vám to podaří, máte krásný dárek pro někoho blízkého.</p>

Tabulka č. 5: Zadání k vybraným básním z čítanky nakladatelství Prodos

Na prvním příkladu vidíme zaměření na zvukovou a lexikální rovinu básně a smysluplný tvořivý úkol propojený s předchozím zadáním. Druhý příklad ukazuje v první otázce vhodný způsob vyjádření prvotního dojmu, který zahrnuje možná adjektiva pro popis dojmu, ale neomezuje se jen na ně; druhý a třetí bod je zaměřený na konkrétní entity v textu a vede

³² Srov. zadání k Werichově písni *Hodné štěně*: „O čem podle tebe písnička je? Vyber správnou odpověď. (o týráni zvířat/o špatné výchově/o životě na vesnici) Myslíš, že tato píseň může připomínat bajku? Koho z lidí by potom představovalo štěně? Máte doma domácí zvíře? Jak o ně pečujete? Už jste někdy navštívili útulek pro opuštěná zvířata? Přemýšlejte, proč lidé své zvířecí mazlíčky opouštějí a jak by tomu šlo předejít. Znáte nějaký případ ze skutečnosti, kdy se zanedbala něčí výchova? Diskutujte o tom, jaký podíl má na výchově škola, jaký rodiče. Kdo ještě se na výchově podílí?“ (Prodos, s. 52)

k zamyšlení nad možnostmi uplatnění umělecké imaginace, která může být v rozporu s běžnými fyzikálními zákony přirozeného světa. Pátý bod umožňuje srovnání dvou textů a hledání podobností a rozdílů, což otevírá příležitost pro rozvoj uvažování vyššího řádu a příležitost rozpoznat na základě analogie a srovnání specifickou jednotlivých rovin textové výstavby.

Závěr

Výzkumy čtenářství potvrzují, že poezie dlouhodobě nezaujímá výrazné místo v četbě žáků (srov. např. Friedlanderová a kol., 2018). Významný vliv na to má nepochybně způsob školní výuky (srov. Vala, 2013) a také určitý stereotypní výběr básnických textů a formulací zadání pro žáky, které má formalistický charakter a nevychází z didaktického potenciálu textu. Je otázka, do jaké míry je sám formát čítanky textů přežitkem (či „osleplou“ cestou) a do jaké míry by měl být nahrazen jinou formou, např. četbou souvislých textů či učebním textem (např. v elektronickém formátu), který by umožňoval větší variabilitu ve výběru textů pro danou třídu.

Co se týká výběru textů, většinou chybí větší pestrost či různorodost, což by v učebních textech mohlo být podpořeno výběrem z nabídky básní. Zcela na okraji zůstává experimentální poezie a poezie psaná volným veršem, rovněž také poezie epická. Texty současných autorů se prosazují spíše marginálně, příkladem jsou např. texty Radka Malého a Miloše Kratochvíla.

Absentuje smysluplné pojetí poezie, které by čerpalo z poznatků aktuální literární vědy, didaktiky literatury (poezie či lyriky) a pedagogického výzkumu³³ a zohledňovalo, jaký potenciál má četba básnických textů pro rozvoj osobnostních kvalit, kompetencí a pro celoživotní způsob čtení, vnímání a interpretace poezie jako specifické hodnoty. Z formulací učiva a zadání pro žáky ve zkoumaném vzorku čítanek to často vypadá, jako by lyrika byla příležitostí pro formalistická cvičení nejrůznějšího druhu, která mnohdy nemají žádnou souvislost s didaktickým či obecněji estetickým potenciálem textů. Smysl či význam poezie pro lidské bytosti jako klíčový prvek v RVP ZV i v jednotlivých čítankách absentuje. Smyslem poezie nemáme na mysli primárně didaktický potenciál konkrétního básnického textu, naplňování konkrétních výstupů a formulace učiva a potenciální metodické postupy, ale jakési základní východisko, které může pojetí výše uvedeného teprve fundovat.³⁴ Co se týká chybějící teorie lyriky, velmi inspirativní je pojetí kognitivní poetiky a jazykovědy, jež reprezentuje Irena Vaňková zdůrazňující pojetí básně jako specifické události komunikační, kognitivní, axiologické, prožitkové, estetické, poetické a existenciální (Vaňková, 2023, s. 78). Tento přístup by mohl nabídnout absentující zdůvodnění, proč potřebujeme lyriku a z jak různorodých a podstatných úhlů pohledu k ní můžeme přistupovat.³⁵

Zadání a úkoly pro žáky by potřebovaly být doplněny o aktuální didaktické trendy a metodické postupy. I když slovo „aktuální“ zde možná není na místě, vždyť Kožmínovy inovativní přístupy k lyrice, které mají význam i pro pozdější didaktické přístupy, o nichž jsme výše stručně pojednali, byly publikovány už v roce 1986. V zadáních pro žáky je potřeba posílit

³³ Výjimkou je metodická příručka autorského tria Veselková, Vala, Finsterlová, 2022.

³⁴ K problematice definice poezie srov. Vala, 2013. Samostatným výzkumným tématem by bylo implicitní či explicitní pojetí poezie (lyriky) učiteli nebo studenty učitelství.

³⁵ Jediný, kdo explicitně tematizuje recepční rovinu, tedy působení a smysl básně pro čtenáře včetně mnohotvárnosti poezie, je R. Malý: „Může mít příběh a nemusí, důležité jsou pocity, jaké ve vás při čtení probudí, a neuchopitelný dojem, který ve vás zanechá... Proto poezii čtete... a kde jsou její hranice a jestli se vám do nich vejde i příběh o Palečkovi nebo ne, to je vlastně docela vedlejší.“ (Malý, 2007, s. 55)

úvodní recepční fázi textu, umožnit opakované navracení se k textu různými způsoby, úkoly a otázky k dílčím stavebním prvkům básně vždy vztahovat k celku básně a jejímu významovému dění, je potřeba vymýtit formalistická zadání, propojovat, jak to je možné a vhodné s poznáním jazyka a s vlastním psaním inspirovaným textem. Jak bylo výše demonstrováno na vybraných příkladech, formulace podnětného zadání pro žáky najdeme v čítankách nakladatelství Prodos a Alter.

Literatura:

Čítanky

ANDRÝSKOVÁ, L. *Čtení nás baví 5: pracovní sešit pro 5. ročník základní školy k rozvoji čtenářských dovedností*. Brno: Nová škola – Duha, 2023.

ČEŇKOVÁ, J., JONÁK, Z. *Čítanka 5: pro základní školy*. Praha: SPN – Pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2017.

JANÁČKOVÁ, Z. et al. *Čítanka pro 5. ročník*. Brno: Nová škola – Duha, 2021.

JANÁČKOVÁ, Z., JANÁČKOVÁ, T. *Čítanka pro 5. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 2015.

KOZLOVÁ, M. *Čítanka pro 5. ročník*. Brno: Nová škola, s.r.o., 2020.

MALÝ, R. *Čítanka 5*. Olomouc: Prodos, 2007.

OLŽBUTOVÁ, J. *Hravá čítanka 5: pracovní učebnice pro 5. ročník ZŠ, v souladu s RVP*. Praha: Taktik, 2017.

REZUTKOVÁ, H. et al. *Čítanka 5*. Všeň: Alter, 2016.

ROUSOVÁ, A. et al. *Čítanka pro 5. ročník základní školy*. Brno: Didaktis, 2007.

ŠEBESTA, K., VÁŇOVÁ, K. *Čítanka: pro 5. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2011.

Sekundární literatura

BERNT, J. Od Erbena k Žáčkovi. Pohled na poezii 4. a 5. tříd. In ČEŇKOVÁ, J. (ed.) *Jestlipak víte, kdo je lyrik?: o poezii pro děti a mladé čtenáře*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2022, s. 148–172.

FIŠER, Z. et al. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2012.

FRIEDLANDEROVÁ, H. et al. *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host, 2018.

GEJGUŠOVÁ, I. Strukturní a obsahová analýza čítanek pro základní školy. In GEJGUŠOVÁ, I. (ed.) *Principy a cesty školní výuky české literatury*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2017, s. 7–29.

HNÍK, O. Tvořivé přístupy k poezii v literární výchově. In *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha: Karolinum, 2014, s. 67–72.

JANOTOVÁ, Z. et al. *Mezinárodní šetření PIRLS 2021: národní zpráva*. Praha: Česká školní

inspekce, 2023.

JANOTOVÁ, Z., TAUBEROVÁ, D., POTUŽNÍKOVÁ, E. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva*. První vydání. Praha: Česká školní inspekce, 2017.

JINDRÁČEK, V. K rozmanitosti současné české poezie pro děti. *Český jazyk a literatura*, 2017–2018, roč. 68, č. 4, s. 168–174.

JINDRÁČEK, V. Výuka poezie a inspirace Cullerovou teorií lyriky. *Bohemica litteraria*, 2021, roč. 24, č. 2, s. 45–68.

KOŽMÍN, Z. *Interpretace básní*. Brno: Masarykova univerzita, 2005.

LEDERBUCHOVÁ, L. K čítankám na 2. stupni základní školy (se zaměřením na čítanky pro 6. ročník). *Český jazyk a literatura*, 2003–2004a, roč. 54, č. 1, s. 1–7.

LEDERBUCHOVÁ, L. K čítankám na 2. stupni základní školy (se zaměřením na čítanky pro 6. ročník): (pokračování). *Český jazyk a literatura*, 2003–2004b, roč. 54, č. 2, s. 53–56.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010.

PRETSCHNER, A. *Integrované pojetí práce s básnickým textem v 6. ročníku základní školy*. Praha, 2023. Pedagogická fakulta UK. Diplomová práce.

PROVAZNÍK, J. Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? *Tvořivá dramatika*, 2012, roč. XXIII, číslo 1, s. 33–41.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2021.

SEGI LUKAVSKÁ, J., KUZMIČOVÁ, A. Complex characters of many kinds? Gendered representation of inner states in reading anthologies for Czech primary schools. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 2022, roč. 22, č. 1, s. 1–24.

ŠALAMOUNOVÁ, Z. Když je práce s uměleckým textem v literární výchově víc než jen povídání. In SLAVÍK, J. et al. *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2017, s. 79–94.

ŠLAPAL, M., KOŠTÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: KVIC 2012. [online].

URL:<http://www.kvic.cz/aktualita/2370/Methodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti> [cit. 2023-16-10].

TOMAN, J. Prepubescent a lyrická poezie. *Zlatý máj*. 1984, 28(3), s. 171–174.

TOMAN, J. *Konstanty a proměny moderní české poezie pro děti: (tvorba, recepce, reflexe)*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2008.

VALA, J. *Didaktika literární výchovy. Vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2017.

VALA, J., FIC, I. *Poezie a mladí čtenáři: výzkum recepce konkrétních básní*. Olomouc: Hanex, 2012.

VALA, J. *Poezie, studenti a učitelé: recepcce, interpretace, výuka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013.

VAŇKOVÁ, I. „A teď mi to řekněte jinými slovy.“ Umělecké texty v kognitivnělingvistické a kognitivněpoetické perspektivě. Několik poznámek. *Jazykovědné aktuality*, 2022, roč. 59, s. 73–86.

VESELKOVÁ, H., VALA, J., FINSTERLOVÁ, J. *V říši poezie aneb Jak číst s žáky poezii*. Praha: NPI, 2022. [online]. URL: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/MP_-_V_risi_poezie_aneb_Jak_cist_s_zaky_poezii_final.pdf [cit. 2023-16-10].

POETRY IN CONTEMPORARY READING BOOKS FOR 5TH GRADE: TEXTS, CONCEPTS AND ASSIGNMENTS FOR STUDENTS

Summary:

The study presents the results of the content analysis of current reading books for the 5th grade of elementary school. First, we define the context of didactics of literature in relation to the teaching of poetry, and then we deal with the content analysis of current reading books from three selected perspectives. We identify which types of poetry texts and from which poetry collections are included in the reading books, we analyze the way in which the theoretical knowledges about poetry is presented, especially the definition of poetry and prose on the one hand and lyric and epic on the other, and we analyze selected examples of assignments for pupils.

Key words:

poetry; reading books; literary education; primary education; assignments for pupils; curriculum of literary education

Kontakt:

Mgr. Filip Komberec, Ph.D.
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Katedra české literatury
E-mail: filip.komberec@pedf.cuni.cz

PRVÉ PODOBY AUTORSKEJ ROZPRÁVKY NA SLOVENSKU

Štefania VYSKOČOVÁ

Abstrakt:

Každý výskum historických prameňov prináša nové poznanie. Sledovať vývin autorskej rozprávky, najčítanejšieho žánru podsystemu detskej literatúry, na Slovensku znamená vymedziť a definovať tendencie, ktorými sa tento žáner kryštalizoval. Príspevok sa zameriava na podoby žánru do roku 1930. Cieľom je pomenovať jeho premeny a svoje tvrdenia podložiť ukázkami autentických historických prameňov. Úvod príspevku približuje doterajšie nahliadanie na formovanie žánru a interpretačne analyzuje práce vybraných autorských osobností. Bližšie sa venuje tvorbe A. H. Škultétyho, J. D. Čipku a K. Royovej. Dôkazne vyčleňuje z autorskej rozprávkovvej tvorby diela A. E. Timka. Väčší priestor sa ponecháva sledovaniu tendencií v prvej a druhej dekáde 20. storočia. Definujú sa tri spôsoby modelovania próz, v názve ktorých sa v sledovanom období prvej dekády 20. storočia uvádzal termín „rozprávka“. Interpretačne sa približujú aj podoby rozprávky z dvadsiatych rokov, konkrétne v autorstve P. Beckovej-Kabzánovej a H. Gregorovej.

Kľúčová slova:

autorská rozprávka; kresťansko-didaktický prvok; žánrová kontaminácia; detský hrdina; odmena; trest

Úvod

Literárnoteoretické práce J. Sedláka (1972) a J. Kopála (1984) spájali so začiatkom autorskej rozprávky na Slovensku štyri osobnosti 19. storočia: Jonatána Dobroslava Čipku, Augusta Horislava Škultétyho, Jozefa Ľudovíta Holubyho a Antona Emanuela Timka. G. Magalová (2007) na margo Holubyho próz *Čo figel, to groš a iné rozprávky* (1955) a *Povesti a rozprávočky z Bošáckej doliny* (1896) potvrdzuje autorov vklad v oblasti literárnej, no nie autorskej rozprávky: „v skutočnosti je jeho hlavný prínos do literatúry v zberateľstve. Sám rozprávky nikdy netvoril a jeho bohatá spisba neobsahuje nič, čo by sám fabuloval“ (Magalová, 2007, s. 30). Pri tvorbe A. H. Škultétyho a J. D. Čipku hovorí J. Kopál (1984, s. 24) o rozprávkovom modeli, o konštituovaní moralizujúcej a didaktizujúcej štúrovskej autorskej rozprávky. Tendenciou už nebola morálna sentencia, dôraz sa kládol na deje života; vychovávať a mravne povzniesť detského čitateľa sa malo cez príbehovú prózu.

Autorskú tvorbu J. D. Čipku, ktorá vyšla aj knižne, reprezentovali diela *Pavučina* (1904) a *Poklad* (1904) (obe v podtitule označené ako „rozprávka“)³⁶. Spojivom rozprávok bola akcentácia ľudských morálnych kvalít hlavných postáv: pracovitosť, čestnosť a obetavosť, za ktorú sú napriek životným ťažkostiam (smrť rodiča, chudoba) odmenení. Intencionálne zameranie na detského čitateľa sa prejavilo výraznejšie v rozprávke *Poklad*. Už v detstve sa hlavný hrdina sedliak Lipnický rozhodne, ako bude svoj život žiť: po smrti otca zachováva „poklad“, radu, ktorú mu otec zanechal. Ide o kresťansko-didaktický prvok, benediktínsky motív „modli sa a pracuj“, ktorý dopĺňa výchovné poučenie „zavaruj“. Čipkove rozprávky tak modelovaním nasledovaniahodného príkladu spĺňali dobové kritérium príbehovosti

³⁶ Uvedené rozprávky boli najprv publikované časopisecky v prvom zväzku almanachu *Zornička* (1846).

a moralizujúco-výchovného charakteru próz. Vo zvolenom žánri poviedky sa predviedli autorove štylistické skúsenosti: funkčne pracuje s tenziou, prejavujúcou sa v nečakaných zvratoch, najmä v poviedkovej rozprávke *Pavučina*. S tendenciou synesteticky vizualizovať dianie (zdôraznenie, že farba písmen bola v modlitebnej knihe zapísaná červenými písmenami; vizualizuje večerné priadky s dôrazom na štylizáciu autentickej atmosféry, estetickým prvkom je anaforické opakovanie výrazu „aj my budeme“ či repetícia leitmotívu „modli sa, pracuj, zavaruj“). Ako príklad uvádzame ukážku scény večerných priadok:

*„Sotva zmrklo, už susedia boli u Dobrôtku; o chvíľku prišiel aj Ondrej.
„Zuzka, rozsviet!“ zavolať Dobrôtku na vnučku, „a vy, susedia, posadajte si.“
Netrvalo to za otčenáš a na kozube blnkotaly suché bukové triesky.
„Teraz si pozapaľujme,“ povie domáci gazda.
Spípkami posadali okolo stola; pod pecou priadly ženy a zase za druhým koncom stola Zuzka s druhými deťmi párala peria.
„Súsed, vy však poznáte Lipnického!“ prerečie Rázvora a kotúče dymu pustí z úst“ (Čipka, *Poklad*, 1923, s. 3).*

Explicit prózy *Poklad* kumuluje rozhodnutie a presvedčenie poučených detských poslucháčov príbehu, ktorých vyrozprávaný príbeh sitorily oslovil. Opakovanie leitmotívu má apelatívny charakter:

„Rázvora a Štrngel' poškrabali sa poza uši. Ondrej pokýval, že to veru inak už ani byť nemôže; lebo že veru jeho gazda i s čeliadkou modlieva sa, pracuje a varuje. Deti okolo stola šeptaly si a sľubovali: Aj my budeme sa modliť, aj my budeme pracovať, aj my budeme varovať!“ (tamže, s. 7).

A. H. Škultéty stavia svoje rozprávky *Lacík* (1904) a *Krivá hus a ručník* (1905) na príbehovej próze detskej postavy modelovanej ako antipríklad. V rozprávkach súvisí neposlušnosť hlavných postáv z neúplnej rodiny (*Lacík* a *Štefanko* vyrastajú len s matkou) s neprítomnosťou otca a absenciou prísnej výchovy zo strany matky vdovy. Poučnosť vyviera zo skutočnosti, že hlavní hrdinovia sú za svoje činy potrestaní životom – únos, strata majetku a cti. Štylisticky presvedčivo pôsobí lexika pasáží, ktorá konotuje atmosféru diania. Autor pracuje s tenziou, rozvíjajúc dopad neposlušnosti na hlavného hrdinu aj psychologizujúci moment trpiacej matky *Lacíka* z rovnomennej rozprávky. Pri žánrovej profilácii sa pri všetkých interpretovaných prózach prejavila tendencia príklonu k žánru poviedky a absencia rozprávkových prvkov. Uvádzame príklad z diela *Lacík*, ilustrujúci poviedkový charakter s odklonom od rozprávkového šťastného konca; zbedačnosť matky, ktorá svoje dieťa rozmaznala a napokon zostala opustená a vytrestaná životom:

*„Na zelenej pažiti pasú sa húsatá. Ktože to tam pri nich sedí a tak ťažko vzdychá? To je dakedajšia urodzená pani Borovská. Najbližšia suseda Tera zpozodla smilovala sa nad nešťastnicou! Dala jej prítulku vo svojom dome a žeby si čím tým chlebička zaslúžila – poslala ju húsky pásť“ (Škultéty, *Lacík*, 1904, s. 16).*

Rozprávky pre dospelých

Interpretované rozprávky A. E. Timka *Vlk špekulant* (1877) a *Macko, príhody tatranského medveďa* (po 1890) predstavovali odklon od moralizátorsko-výchovnej

tendencie poviedkového žánru dobovej tvorby pre deti a mládež. Autor na pôdoryse zvieracej rozprávky presúva akcent z výchovy na pobavenie čitateľa. Základným diferenciačným prvkom je návrat k motívom čarovnej a realistickej ľudovej rozprávky, ironický podtón rozprávaných príbehov a modelovanie hlavnej zvieracej postavy. Rozprávka *Vlk špekulant* od A. E. Timka je len variantom ľudovej rozprávky, nie je príkladom svojbytného žánru autorskej rozprávkovej tvorby. Autor aplikuje nové fabulačné postupy, keď kumuluje motívy a upravené sekcie viacerých folklórnych rozprávok (zamieňa druh zvierat, napríklad namiesto medveďa vystupuje v príbehu vlk) a zvieracích bájok (*O vlku, čo si dal šiť boty; Medveď a komár; Vlk u Boha i na svete; Hudec vo vlčej diere*). Výsmešný podtón voči postave vlka vyviera zo štylistickej zručnosti ironizácie jeho charakteru a situačnej komiky, ktorú jeho zvieracie konanie a konkrétnosť myslenia vo svete ľudí vyvoláva. Odklon od tradície folklórnej (ľudovej) rozprávky sa u A. E. Timka prejavil vo zvieracej rozprávke *Macko, príhody tatranského medveďa*, v ktorej autor využil zvieracieho personálneho rozprávača. A. E. Timko opätovne pracoval so slovnou aj situačnou komikou, ktorej zdrojom je medveďova skúsenosť s ľudským svetom, ktorý je preň neprirodzený (tu možno vnímať isté paralely so štylizovaním zvieracej neschopnosti zapadnúť do ľudského sveta, ktorú ako zdroj humoru aplikoval v *Budkáčikovi a Dubkáčikovi* aj J. C. Hronský). Timkov medveď ja-rozprávač však pôsobí vyumelkované, pohybom vo svete dospelých miestami vulgárne a „nedetsky“. Autentické sú pasáže, v ktorých je medveď v prirodzenom prostredí. Práve tu sa prejavujú paralely, ktoré sa neskôr rozvinuli v biologickej rozprávke M. Hranka (realistické pasáže zo života zvierat, naturalistické obrazy boja s človekom).

Interpretačná analýza potvrdila, že môžeme súhlasiť s konštatovaním J. Sedláka (1971, s. 102), ktorý v 70. rokoch 20. storočia upozornil na fakt, že v tvorbe A. E. Timka vidíme „počiatky umelej zvieracej rozprávky“. Ide o prvky naznačujúce nové prístupy k ľudovej látke, ale potvrdeniu svojbytnosti žánru autorskej rozprávky nám bráni ich detská neadresnosť a ironický podtón. Išlo skutočne len o náznaky, ktoré, poznajúc charakter zvieracej autorskej rozprávky na Slovensku, už dnes dokážeme vnímať ako iniciačné. Svojou podobou však Timkove knihy nadväzujú na tradíciu ľudovej prózy. Jeho zámer zabaviť čitateľa a modelovať zvieracie postavy vo svete dospelých spôsobil odklon od snahy oslovit' detského recipienta, preto jeho diela konotujú skôr „rozprávky pre dospelých“.

„V oných krásnych, večnozelených ihličnatých pralesoch nášho milého a púvab plného Pohronia, ktoré tiahnú sa severozápadným smerom od Baňského Brezna ku holy Čertovici, zdržoval sa a prebýval istého času jedon mohútny vlčko, v najkrásnejšom veku svojho živobytia. My vlčka tohoto v osnove poviedky tejto menovať budeme „vlkom špekulantom“, čili premýšlavcom, ponevác mena toho opravdive si zaslúžil. Bol on šelma a mal viacej fíglov a lsti pri sebe nežli srsti na svojom kožuchu.“ (Timko, *Vlk špekulant*, 1877, s. 1).

Žáner autorskej rozprávky

Autorské rozprávky K. Royovej boli v prvom decéniu jedny z mála, ktoré získali knižnú podobu. I keď im literárna veda vyčíta „náboženský utilitarizmus nedoložený presvedčivým literárnym výrazom“ (Sliacky a kol., 2005, s. 292) či „sentimentálnosť a extrémnu didaktickosť“ (Sliacky, 2013, s. 110), výskum G. Magalovej (2010), ale aj nami skúmané autorské rozprávky (*Ako Kvapôčka putovala; Ako zomieral Sláviček; Ako prišli lastovičky domov*) poukázali na prítomnosť estetických prvkov v Royovej rozprávkach a dobovo

legitímny zámer kresťanskej formácie. G. Magalová upozorňuje na skutočnosť, že „*dejiny akosi prehliadajú fakt, že sa autorská (umelá) rozprávka v jej intencionálnej podobe viaže na našom území aj s literárnou aktivitou Kristíny Royovej*“ (Magalová, 2007, s. 34). Išlo totiž o „*autorku vysoko kultivovanú*“³⁷ (s. 35). G. Magalová (2010) na estetickú kvalitu Royovej rozprávok poukázala aj textologicky, svedčia o nej: prítomnosť kategórie detskej radostnosti, práca so symbolikou letu a vtákov (lastovička, slávik), implikujúcou pohyb medzi priestorom sacrum a profanum:

„*Z dnešného pohľadu možno Royovej vyčítať nedostatok akcentovania potreby hry, zábavy, smiechu a humoru v živote detí, ale to nie sú nedostatky estetické, ale fabulačné. Je evidentné, že Royovej snahy nikdy nesmerovali k estetizácii a priori; jej zrelý spisovateľský naturel však na druhej strane nedokázal viesť literárny útvar iba po didakticky nosných pilieroch*“ (Magalová, 2007, s. 38) (zvýraznila Š. V.).

So zreteľom na knižne publikované podoby autorskej rozprávky nemožno K. Royovej uprieť model animovania hlavných zvieracích a predmetných postáv, intencionálnosť rozprávok, ktorá sa prejavuje v pásme rozprávača i na lexikálnej úrovni: zvolenými umeleckými prostriedkami, oslovením detského čitateľa, prelínaním fantastickej a realistickej roviny, zasadených do rámcovanej podoby autorskej rozprávky. Rozprávky K. Royovej patria v žánri autorskej rozprávky k prózam prezentujúcim kresťansko-didaktické tendencie s modelovaním explicitného didaktizmu.

V súvislosti s prvými podobami autorskej rozprávky na Slovensku tak univerzálne neplatia slová Z. Klátika, že „*prvým výrazným krokom v konštituovaní autorskej rozprávky bola rozprávka parodizujúca folklórny model*“ (Klátik, 1975, s. 133). Na Slovensku to boli výchovné a moralizujúce tendencie. V Čipkových a Škultétyho poviedkových rozprávkach absentovali rozprávkové prvky, ale bolo dokázateľné zameranie sa na detského recipienta. Svedčí o tom modelovanie detskej postavy, ich výchovný, respektíve kresťansko-didaktický charakter, ktorý ich vyčleňoval spomedzi dobovej poviedkovej tvorby tematizujúcej spomienky na detstvo a dospievanie.

O Klátikovom vysvetlení prvých podôb by sme mohli uvažovať v súvislosti s *Vlkom špekulantom* od A. E. Timka, ktorého adresoval mládeži, aby sa zabavila. Interpretačná analýza poukázala na autorove nové štylistické postupy. Folklórny model neprekráča ani noeticky, ani motívicky. Výrazne nadväzuje na tradíciu realistickej ľudovej rozprávky, ktorá je sama založená na víťazstve dôvtipu a umu a často vykazuje humorný podtón. O výraznejšom kroku pri prekonaní folklórneho modelu by sme mohli hovoriť pri jeho próze *Macko*, ale tu interpretácia preukázala len počiatky zvieracej autorskej rozprávky, tematický a jazykový odklon od detského percipienta ju však zaradil do kategórie „rozprávky pre dospelých“, nie je príkladom svojbytného žánru. Na základe našich zistení môžeme potvrdiť, že počiatky knižne vydané slovenskej autorskej rozprávky sa spájajú s trojicou: A. H. Škultéty, J. D. Čipka a K. Royová.

³⁷ Týmto atribútom G. Magalová (2007) poukázala na nesúhlas s poznatkami dnešných výsledkov o Royovej tvorbe, ktorej sa pripisuje absencia umeleckosti. Autorka (s. 35) vymenúva autorské zručnosti K. Royovej, ktoré jej nemožno uprieť: „*princíp zápasu protichodných síl, metódu kontrastu i rámcovania detailov, ľahko narábala s topoi prevzatými z Písma...*“

Tri modely dobovej tvorby v prvej dekáde 20. storočia

Interpretačná analýza literárnohistorického materiálu prvého decénia 20. storočia poukázala na existenciu troch modelov dobovej tvorby. V prvom modeli boli termínom „rozprávka“ v podtitule označené prózy poviedkového žánru. Centrálné fabulovali ľúbostný motív alebo mali memoárový charakter (predstaviteľmi boli F. Dúbravský, A. Lacková, J. Alexy).

Druhý model mal osvetový charakter, slúžil ako výstraha. Žánrovo išlo opätovne o poviedky, ale s diferentným percepčným ľudovýchovným cieľom: poučiť o negatívnej skúsenosti a dôsledkoch pitia alkoholu (K. Kálal, I. Žiak Somolický, J. Ferančík). Príklon k poviedke možno vysvetliť jej žánrovým charakterom, keďže je „veľmi blízka realistickej rozprávke, ale aj spomienkovému rozprávaniu, resp. rozprávaniu zo života (žánre ľudovej epiky)“ (E. Zigová, V. Obert, 1983, s. 149).

Tretí model predstavovali kresťansko-didaktické zvieracie rozprávky K. Royovej.

Autorské zvieracie rozprávky Kristíny Royovej

Líniu animovaných a zvieracích rozprávok vytvorenú autorsky intencionálne pre detského čitateľa reprezentovala v období prvého decénia 20. storočia autorka, na ktorú nahliadala slovenská literárna veda nesúrodno. Meno K. Royovej (1860 – 1936) vo svojich publikáciách v spojitosti so žánrom autorskej rozprávky nespomína ani Z. Klátik (1975), ani J. Sedlák (1971, 1972). Zmienku o autorke nachádzame v publikácii J. Kopála (1984, s. 37), kde sa jej meno len jednorazovo (bez bližších informácií) spomína v rámci sumarizácie starších prác, ktoré boli opätovne vydávané v poprevratovom období (po roku 1918, pozn. Š. V.). V slovenskej literárnej koncepcii ide o zabudnutú, ale paradoxne jednu z našich najprekladanejších autoriek³⁸. Tvorbu K. Royovej vnímali literárni kritici a vedci odlišne. Známy je názor D. Chrobáka, podľa ktorého vďačila za svoju obľúbenosť len členstvu v náboženských spolkoch. Naopak, pochvalne sa o jej tvorbe vyjadrovali tak Š. Krčméry, ktorý ju porovnával s Dostojevským, ako aj M. Jurčo, ktorý jej osobnosť rehabilitoval v článku *V službách krásy a viery* (2002). Po M. Jurčovi venovali poetike K. Royovej väčší priestor G. Magalová (2007) a P. Trúsik (2009). Súpis jej prác vydal v Martine J. Potúček (1950)³⁹.

K. Royovej vyšli v období rokov 1909–1910 knižne tri autorské rozprávky: *Ako Kvapôčka putovala*⁴⁰, *Ako išli lastovičky domov* (1910)⁴¹, *Ako umieral Sláviček* (1910)⁴² (Sliacky a kol., 2005, s. 292). G. Magalová v monografii *Rozprávky s kresťansko-didaktickou tendenciou* (2007) definuje autorské rozprávky K. Royovej prítomnosťou didaktických a kresťanských

³⁸ P. Trúsik (2009) potvrdzuje preklad jej prác do sedemnástich jazykov.

³⁹ Potúček, J. 1950. *Súpis literárnych prác Kristíny Royovej*. Martin 1950 (In: Sliacky a kol., 2005, s. 292).

⁴⁰ Knižne aj časopisecky (Svetlo, č. 1) vyšla rozprávka v roku 1909. Digitalizátori (Zlatý fond Sme) uvádzajú, že „Rozprávka v prvom vydaní má podtitul: *Pre maličké deti k zábave a pre veľké k rozmyšľaniu napísala Kristína Royová*“ (https://zlatyfond.sme.sk/dielo/1383/Royova_Ako-Kvapocka-putovala/bibliografia#ixzz7sL5Osbbp).

⁴¹ Knižne vyšla rozprávka po prvý raz v roku 1910. Časopisecky ju vydali vo *Svetle* (1910, č. 12). Digitalizátori (Zlatý fond Sme) uvádzajú, že vyšla aj v zahraničí v nemčine (1936) a poľštine (1924). Pôvodne bola súčasťou „novely *Sluha* (1903), *sluha Metod ju rozpráva deťom, neskôr ju autorka vydala samostatne*“ (https://zlatyfond.sme.sk/dielo/1384/Royova_Ako-prisli-lastovicky-domov/bibliografia#ixzz7sL1PIn00).

⁴² Na základe informácií od digitalizátorov vieme, že rozprávka *Ako zomieral Sláviček* vyšla prvotne v časopise *Svetlo* (1909, č. 12), knižne v roku 1910 v Modre s názvom *Ako zomrel sláviček*.

prvkov v rozprávke. V rámci interpretačnej analýzy autorka poukázala na konkrétne tendencie Royovej rozprávok: komunikovali výrazné morálne princípy, dôležitosť služby v pozemskom živote, túžbu po domove, nebi, o čom svedčí vertikálne modelovanie fikcie medzi nebom a zemou cez postavy vtákov či putujúcej Kvapôčky (Magalová, 2007, s. 42–54).

K. Royová ponecháva hlavným postavám (kvapka vody, lastovičky a slávik) ich prirodzené atributy. V jej rozprávkach zvieratá a prírodné objekty (kvapka vody, potôčik, stromy) dokážu komunikovať len medzi sebou, nie s človekom, ako to napríklad bolo u Timkovho *Vlka špekulanta* (1877). Pohybujú sa len vo svojom prirodzenom prostredí. V pásme postáv i v pásme rozprávača sa prejavujú rigorózne náboženské a morálne prvky. Podtitul Royovej prvej knižne vydanéj rozprávky *Ako Kvapôčka putovala „Pre maličké deti k zábave a pre veľké k rozmyšľaniu“* implikuje intencionálny charakter autorkinej tvorby. Textologicky nájdeme prepojenosť s intencionalitou aj v pokuse autorky modelovať v správaní sa hlavných postáv typicky detské charakterové črty. G. Magalová ich pomenúva prvkami radostnosti: napríklad roztopašné kvapôčky, ktoré roztancujú na mori loď. Detské správanie modelujú aj neposlušní lastovičí chlapci či fintiace sa lastovičie dievčatá. Uvedieme niekoľko príkladov s vyznačením spomínaného modelovania postáv:

„...to tie nešťastné **samopašné kvapôčky tak kolíšu loď**. Prestaňte už, vy **nezbednice!**“ **zakričal dolu do vody. Kvapôčky akoby ani nepočuli**; ešte niekoľko ráz **udreli z oboch strán, div loď neprekotili**. No, keď počuli, ako na lodi malé deti plačú od strachu, zahanbili sa a odplávali“ (*Ako Kvapôčka putovala*, 1909, bez č. s.) (zvýraznila Š.V.).

„...nuž tí chlapci **bavili sa medzi sebou**, merali si krídelká, ktorý má dlhšie, ktorý bude môcť viac preletieť. Rozprávali si, že to more preletieť, to vraj nič nie je; — nevidali, more! **Robili si medzi sebou známosti, pustili sa i do pasovania**“ (*Ako prišli lastovičky domov*, 1910, bez č. s.) (zvýraznila Š.V.).

„...dievčatká si zase **šepkali medzi sebou, aké ktorá má šaty, ktorá má hladšie učesanú hlavičku, belšiu náprsenku a dlhšiu vlečku**“ (tamže, bez č. s.) (zvýraznila Š.V.).

„Iné zase, neposlušné, **keď tak mnoho múch tu bzučalo okolo, nemohli sa zdržať, a len ich hltali a hltali**. Napomínanie bielych lastovičiek, že len ten — kto vie seba zaprieť a krotiť svoje žiadosti — preletí cez more, pustili **jedným uchom dnu, druhým von**. svojsky zachytáva nepozornosť a roztopašnosť malých detí“ (tamže, bez č. s.) (zvýraznila Š.V.).

Didaktické tendencie sú v texte v symbióze s kresťanskou náukou. Prejavujú sa v rovine zobrazených motívov odmeny a trestu, ktoré sú výsledkom poslušnosti a ochoty slúžiť Bohu a ostatným:

„No musela najprv **sľúbiť, že na zemi bude dobre robiť**“ (*Ako Kvapôčka putovala*, 1909, bez č. s.).

Všetko závisí od nášho Stvoriteľa; preto len tá lastovička preletí cez more, ktorá bude najlepšie poslúchať nám dané Božie zákony a najviac sa modliť. I teraz sa pomodlíme“ (*Ako prišli lastovičky domov*, 1910, bez č. s.).

„On mal len jednu svätú povinnosť, ktorej žil: chváliť Stvoriteľa a blažiť Jeho stvorenie; a to robil verne. Keď len Pán Boh bol s ním spokojný, po inej chvále sa nepýtal“ (Ako zomieral Sláviček, 1910, bez č. s.).

Zaujímavo autorka spracúva motív smrti. Trestom za neposlušnosť bola fyzická, ale aj večná smrť, čo reprezentuje v prípade intencionálnej tvorby pre deti naozaj rigoróznym prístupom, metaforicky akcentujúci dôležitosť dobre žitého života na zemi. Motív smrti bol modelovaný dvojako:

a) ako odmena za dobrý život:

„Naša nebohá kráľovná hovorievala, že keď včielka žila podľa Božej vôle a podľa Božích príkazov, a potom jej Pán Boh káže umrieť, že to nebolí. A neboj sa, však tá ružička bude ešte raz a krásnejšie žiť. Tak po smrti že vždy prichádza ešte jeden život, krajší, ako ten prvý“ (Royová, *Ako zomieral Sláviček*, 1910, bez č. s.).

b) ako večný trest za neposlušnosť v živote:

„Úbohé, neposlušné lastovičky! Tam na brehu nevedeli odolať telesnej žiadosti, a teraz boli priťažké do letu, a následok tej žiadosti bol, že ich telo stiahlo do mora. K tomu prišla zrazu búrka, lejak, víchor. Na stá a stá lastovičiek padalo do mora. No, ktoré boli poslušné a vedeli sa modliť, zase sa len vzchopili. Ale z tých neposlušných sa už ani jedna nevzniesla hore; pre tú svoju neposlušnosť umierali v tých strašných hĺbinách. Nevidia nikdy svoje rodné hniezdočka; nikdy, nikdy neprídu domov!“ (Royová, *Ako prišli lastovičky domov*, 1910, bez č. s.).

Spracovanie motívu smrti či následného pohrebu ako prirodzenej súčasť ľudského života nebol v rámci zvieracej autorskej rozprávky novom. Beletristickú podobu získal napríklad u J. Karafiáta v *Chrobáčikoch* (Broučci, 1867⁴³). Motív smrti u K. Royovej je priamo prepojený s motívom návratu domov: Kvapôčka túži vrátiť sa na nebeské zorové hrady, lastovičky sa vracajú domov z Afriky a Sláviček pochopí, že zmyslom života je sebaobeta a návrat k pôvodcovi života. K. Royová tento motív tematizuje v autorskej rozprávke aj beletrizovaným opisom pohrebu⁴⁴:

„Prišiel havran, čierny ako uhoľ, zniesol ho úctivo na zem, položil na machové podušky. Prišla krtica, začala hneď kopať hrob. Vyložili ho vtáčatká machom, perím, kvetinkami, položili Slávička do tých voňavých podušiek. Doleteli včeličky aj s kráľovnou, dali sa hrať. Voda v potôčiku im pomáhala. Vetierok pohýbal fialovobiele zvončeky; zvonili všetky. Slniečko svietilo, keď chrobáčky-hrobáriky zasypali hrob“ (Royová, *Ako zomieral Sláviček*, 1909, bez č. s.).

Royovej intencionálna tvorba pre deti je vhodným knižným prameňom na ďalší komparatívny výskum tematicky a charakterovo podobných autorských rozprávok. Jej

⁴³ J. Karafiát prináša cez život malých svetlušiek antropomorfizovaný svet života rodiny Svätajanka, ktorému sú (tak zo strany rodičov, ako aj okolia) odmala prezentované ako najdôležitejšie tri veci: poslušnosť, úctivosť a modlitba.

⁴⁴ Tu môžeme vnímať motivickú prepojenosť s J. Karafiátom, ktorý v autorskej rozprávke *Broučci* rovnako koncipuje tento obraz.

literárny prínos je evidenciou novej žánrovej podoby intencionálnej rozprávkovej tvorby pre deti na Slovensku.

Autorská rozprávka 20. rokov 20. storočia

Dejiny slovenskej literatúry do roku 1960 (Sliacky, 2013) v rámci podkapitoly Vývinové premeny prozaickej tvorby v časti venovanej autorskej rozprávke reflektujú len tvorbu autorov od 30. rokov 20. storočia. Obdobie 20. rokov sa v spojitosti so žánrom autorskej rozprávky nespomína ani v publikácii J. Kopála (1984), ani u Z. Klátika (1975). J. Sedlák (1971, 1972) obdobie rokov 1920–1930 pri popise vývinu slovenskej „umelej“⁴⁵ rozprávky úplne vynecháva: od prvotných impulzov v tvorbe J. D. Čipku, A. H. Škultétyho, A. E. Timka a J. Ľ. Holubyho prechádza priamo k tvorbe 30. rokov u Ľ. Podjavorinskej, pri ktorej konštatuje „*esteticky hodnotnú umelú rozprávku*“ (s. 98). Prvé aj druhé decénium 20. storočia sa so zreteľom na vývin autorskej rozprávky hodnotia cez prizmu úžitkovosti, cez nálepku konotujúcu umeleckú nepresvedčivosť, okrajovosť. O. Sliacky (2013, s. 109) označuje v podsystéme detskej literatúry 20. roky 20. storočia bez bližšej tematicko-motivickej línie za „*obdobie predelu medzi predprevratovým didakticko-utilitárnym a budúcim umeleckým typom detskej knihy*“.

V interpretovaných prameňoch, ktoré vyšli knižne práve v 20. rokoch 20. storočia, pokračuje tendencia z konca 19. storočia v zobrazovaní sveta detského hrdinu a v žánrovej kontaminácii: prelínali sa rozprávkové prvky s atribútmi spoločenskej prózy s detským hrdinom. Typologicky sa v druhom decéni 20. storočia v skúmaných prameňoch objavili dve tendencie: prvou bolo modelovanie hlavného detského hrdinu v autorskej rozprávke s explicitným didaktizmom, o čom svedčí tvorba Hany Gregorovej a Pauly Beckovej-Kabzánovej. Druhou tendenciou bola tvorba autorských rozprávok výrazne inšpirovaných pôdorysom folklórnej (ľudovej) rozprávky, v ktorých sa prelínajú realistické a fantastické prvky, ale objavujú sa aj nové motívy (M. Oravcová, O. Textorisová).

Pri autorskej rozprávke sa v postave hlavného hrdinu vykresľuje dieťa v prirodzenom prostredí domova. Spojivom je skutočnosť, že ženské autorky (H. Gregorová, P. Becková-Kabzánová) volili centralizovanú pozornosť na vzťah dieťaťa s matkou (podobne tomu bolo v tvorbe A. H. Škultétyho). Rozprávky sú žánrovo často na rozhraní rozprávky nadväzujúcej na folklórnu tradíciu a spoločenskej prózy s detským hrdinom. V mnohých prípadoch ide o žánrovú kontamináciu. Často je náročné prózu žánrovo označiť za rozprávku. O. Chaloupka (1985, s. 372) túto tendenciu pomenúva ako „*naprosté smazávanie jakýchkoľvek genologických hraníc*“. Problematickou sa v tomto prípade stáva absentujúca kategória fantastiky či neprítomnosť rozprávkových prvkov. Často na sa to poukazuje aj v prípade niektorých rozprávok H. Ch. Andersena, v ktorých je hlavným hrdinom trpiace dieťa, žijúce v zlých sociálnych podmienkach (hlad, chudoba), u ktorého sa zachytáva jeho reálny boj s ťažkou situáciou (frekventovane sa hovorí o empatii s trpiacimi a chudobnými). H. Březinová (2018) a M. Čechová (2019), zaoberajúce sa tvorbou H. Ch. Andersena, poukazujú na prítomnú filozofickú rovinu jeho rozprávok: aj tragický koniec sa v Andersenových rozprávkach vysvetľuje symbolicky (napríklad smrť dievčatka so zápalkami sa chápe ako predobraz lepšieho posmrtného života), fantastický presah

⁴⁵ J. Sedlák aplikuje vo svojich odborných publikáciách (1971, 1972) termín *umelá*, nie *autorská* rozprávka.

transcendentna a anticipácia lepšieho života trpiacich. Rozprávkovo dobrý koniec tak v recepcii nahrádza takzvaný katarzný účinok rozprávky.

H. Gregorovej, spisovateľke a publicistke, vyšla v roku 1926 kniha *Oddané srdiečka*. Pozostávala z troch autorských rozprávok: *Ružička a motýľ*, *Rusalka sa ztratila*, a *Zuzanka Maminka*. Rozprávky špecifikuje didaktický rozmer. Ten sa prejavuje akcentovaným motívom poslušnosti, ktorého narušením je následný zaslúžený trest. Rozprávky zobrazujú hravé a zvedavé dieťa bez hlbších psychologických kresieb, zámer je principiálne výchovný – poukázať na neposlušnosť, antipríklad, z ktorého pramenia ďalšie problémy. Hlavnými postavami v Gregorovej rozprávkach s detským hrdinom sú dievčatá žijúce v meste v dobrých pomeroch, v idylickom vzťahu s mamou, ich výchova sa zakladá na láske, dohovaraní a vysvetľovaní. Dej sa odohráva v domácom prostredí, súčasťou vytvoreného obrazu hlavnej hrdinky je prirodzená imitačná detská hra s bábikami.

V prvej rozprávke *Ružička a motýľ* sa realizuje prelínanie reálnej a rozprávkovej línie (mama svojmu dievčatku Marienke rozpráva na poučenie rozprávku o motýľovi a ruži). V druhej rozprávke *Rusalka sa ztratila* narúša reálny pôdorys prózy (spredmetnený v zobrazení života matky a dcéry) sen o vodníkoch a vílach, ktorí Dášenke, hlavnej hrdinke rozprávky, na poučenie vzali klobúk. Tretia rozprávka *Zuzanka Maminka* žánrovo konotuje spoločenskú prózu s detským hrdinom – rozprávkové a fantastické prvky úplne absentujú. Všetky tri prózy prepája motív neposlušnosti: motýľ sa neukryje pred zimou, Dášenka si napriek maminmu zákazku vezme na prechádzku bábiku a Zuzanka sa nechce podeliť o hračku s chudobným dievčatkom. V rozprávke *Ružička a motýľ* sa v pásme postáv realizuje poučný dialóg motýľa a ružičky v mestskej záhrade, založený na dohovaraní a na nádeji v zmenu – implikuje to trpezlivosť čakajúcej ruže, ktoré je v kontraste s bezstarostným motýľom. Vo dvoch zvyšných autorských rozprávkach sa motív neposlušnosti realizuje ako jednorazový akt zlyhania poslušnej dcéry voči matke. O. Sliacky (2005, s. 102) na margo tejto Gregorovej knihy hovorí o skutočnosti, že sa „prostredníctvom autorskej rozprávky psychologizujúceho typu s prítomnosťou sociálnych motívov usilovala prekonať tradičný didaktický model detskej beletristiky“. Didaktickosť sa prejavuje v paralele neposlušnosť – trest. V prípade Dášenky z rozprávky *Rusalka sa ztratila* je trestom skutočnosť, že prišla o milovanú bábiku od strýka, v druhom prípade prerastie nevhodné správanie sa hlavnej postavy Zuzanky do fyzického trestu (ten sa v tejto Gregorovej knihe objaví len jednorazovo práve v uvedenej rozprávke) – rozprávka zobrazuje v sentimentálnom prežívaní najmä prvú bitku od matky:

„V tom trasúca sa nervózna ľavá ruka vytiahla dieťa z tmavej izby, pri čom pravá sa dvíhala, trocha ešte váhala, no jednako sa len zahnila a Zuzanku udrela: jeden, dva, tri razy... Ubila ju veľmi, tým silnejšie udierajúc, čím Zuzanka viac kričala“ (Gregorová, *Zuzanka Maminka*, 1926, s. 43).

Posun v zobrazení fyzického trestu nastáva v prvku psychologizácie: nepomenuje sa len typ trestu, ale aj dosah na postavy, napríklad explicitne v tretej rozprávke *Zuzanka Maminka* postavy svoje rozpoloženie analyzujú z pozície trestajúceho:

„Čo som to urobila s vlastným dieťaťom? Aké zmenené, splašené tu stojí. Aké cudzé mi je... [...] Nemala som ju biť, nemala“ (s. 44–45), aj trestaného dieťaťa: „Neznámou jej je bytosť, čo ju ubila...maminka je iná, len kde sa podela? Maminka ju nikdy tak neubila...“ (Gregorová, *Zuzanka Maminka*, 1926, s. 44).

Fyzický trest sa v analyzovaných rozprávkach H. Gregorovej nepodáva len ako priamy a výchovný prostriedok nevhodného správania. Jeho realizácia sa analyzuje aj v pásme rozprávača: „*Prečo sa nezastavila po prvom údere, veď každý nový boľ ju viac a viac? A prečo Zuzanka tak veľmi rozhnevala maminku?*“ (s. 43). Klimaxom je vykreslenie dopadu fyzického trestu na dieťa: „*Stála tu obraná o nežnosť a krásu detského srdca*“ (Gregorová, *Zuzanka.Maminka*, 1926, s. 39).

Kompozične je rozprávkovému žánru najbližšie prvá rozprávka *Růžička a motýľ*. Rozvíja sa tu kategória fantastiky. V rozprávke, ktorú Marienke prednesie pred spaním mama, dochádza k animácii zvierat, rastlín, v závere prehovorí oblak. Rozprávka akcentuje rozhovor smutnej ruže, strácajúcej lupienky, s motýľom. Príbeh animovaných postáv konfrontuje pohľad bezstarostného a veselého motýľa, konotujúceho bezstarostnosť dieťaťa, s ružou, reagujúcou dospelo, ktorá sa ho rozhodne uchrániť pred nečakanou zimou. Do textu zahrnuté filozofické myšlienky v prehovoroch ruže modelujú dospelostné videnie, akcentujúce význam bolesti a ťažkostí v živote človeka. V tejto línii sa prejavuje Gregorovej iniciatíva neukazovať dieťaťu len optimizmus a veselú stránku života, ale umožniť mu čeliť životu v reálnom svetle⁴⁶:

„...v prírode vedľa stále vzrastajúceho, nového a nového života – je i stále umieranie“ (Gregorová, *Růžička a motýľ*, 1926, s. 16),

„...neklam sa, že by život bol samá radosť, je treba uvažovať i o jeho zaoblačených chmúrnych stránkach a nebať sa ich... to by život pri všetkej tej veselosti bol pustý. A keď by potom znenazdania prišla bolesť, ľahko by zlomila toho, čo v živote len zábavu hľadá“ (s. 8),

„...len tá láska je pravá, ktorá aj bolí“ (s. 9).

Intencionálnosť rozprávky sa okrem spracovanej témy, princípu animácie a modelovania detského hrdinu prejavuje v pásme rozprávača, v ktorom autorka zachováva prihováranie sa detskému percipientovi:

„*Marienka, vaša priateľka, detičky milé, vyniesla na vzduch svoje dieťaťko*“ (Gregorová, *Růžička a motýľ*, 1926, s. 5).

Ako nóvum môžeme vnímať explicitné komentované anticipovanie vývoja textu v pásme rozprávača v rozprávke *Rusalka sa ztratila*, uvedieme konkrétny príklad: „*Ale teraz...teraz ide veľmi smutná veta*“ (Gregorová, 1926, s. 24). Rozprávač súciti s hlavnou postavou, analyzuje prežívanie postáv: „*Ach, milá ružička, ako rada by si toto všetko vyložila motýľkovi*“ (s. 9). Aj v tejto tendencii sa prejavila istá inklinácia k psychologizácii zobrazenej situácie, s ktorou autorka pracuje v každej rozprávke. Výchovný rozmer sa prejavuje zdôraznením emocionálnych dopadov na postavy (utrpenie ruže zo straty motýľa, Dášenkin smútok zo straty bábičky a Zuzankin smútok z odcudzenia), ktoré sú hlavným didaktickým prvkom.

Tendencia nechať dieťa čeliť reálnym ľudským problémom sa prejavila aj v tvorbe autorských rozprávok P. Beckovej-Kabzánovej⁴⁷. Autorka v roku 1928 vo vydavateľstve

⁴⁶ Túto myšlienku predniesla aj Kongrese slovenských spisovateľov v Trenčianskych Tepliciach v roku 1936.

⁴⁷ Meno autorky nie je súčasťou slovníkového spracovania. Jej celé meno znelo Paula Becková-Kabzánová. Bližšie informácie sme o tejto autorky nenašli.

Tranoscius, ktoré malo podobne ako Spolok svätého Vojtecha v Trnave konfesijnú väzbu, vydáva knihu *Starej mamičkine rozprávky*. Išlo o súbor jedenástich rozprávok⁴⁸ s didaktickým zámerom. Autorka P. Becková-Kabzanová zobrazuje tematicky rôznorodé texty, súčasťou knihy sú sentimentálne ladené príbehy s detským hrdinom ako nasledovniahodným príkladom. Hlavné postavy sú idylické, poslušné deti: dievčatá, ale aj chlapci so silnou väzbou k rodine, domovu, často ide o súrodenecké dvojice. Výchovný charakter próz podčiarkuje ich patetický záver. V Kabzánovej rozprávkach možno rozpoznať nadväznosť na model realistickej ľudovej rozprávky, ale dopĺňajú ho pre rozprávkový rámec netradičné prvky: lokalizácia, vek detí, ale aj realie ako domáce práce, miestnosti v dome). Ako príklad uvádzame úvod rozprávky *Zuzanka a srnka*:

„Nie v sedemdesiatej siedmej krajine, ani nie za skleneným vrchom, ale u nás, ďaleko v horách, pod našimi Tatrami, žil v drevenej chalúpke drevorubač, menom Rybár. Žil tam už mnoho rokov so svojou manželkou a tromi dieťkami. Najstarší bol chlapec Janko, mal 14 rokov a pomáhal už otcovi pri dreve. 12 ročná Hanka pomáhala mamke v domácnosti. V lete pásala húsky, ba prizerala aj kravičku s teliatkom, aby sa im ďaleko do hory nezatárala. Najmladšia 4 ročná Zuzanka motala sa obyčajne okolo mamky. Akonáhle nastala jar a sniežko príjemne ohrievalo, nik Zuzanku nezdržal v kuchyni. Celé dni bavievala sa vonká, často cupkala so sestričkou za húskami alebo i za kravičkou. Ba keď jahôdky dozieraly, vyšla si až na kraj hory na ne. Niekedy doniesla i mamičke kyticu jahôd“ (Becková-Kabzanová, 1928, s. 19).

Výchovný princíp rozprávok sa so zreteľom na postavy modeluje dvojako:

1. model bezchybného dieťaťa,
2. model dieťaťa, ktoré síce zlyhá, ale svoj čin si samo uvedomí a usiluje sa ho napraviť (motív svedomia).

Náprava a správanie sa idylických detí sú v súlade s dobrou kresťanskou výchovou. V rozprávkach sú prítomné náboženské prvky, čo sa prejavuje častým odkazovaním na vďačnosť Bohu alebo motívom svedomia. Rozprávku reflektuje aj prítomný šťastný záver.

Príkladom prvého modelovania idylických detí sú dve sestry z rozprávky *Najvzácnejší vianočný dar*, ktoré znášajú ťažkú chorobu mamy a ich jediným želaním pred Vianocami je jej uzdravenie. Záver je idylicko-sentimentálny, doplnený o výchovnú reflexiu prejavujúcu sa v kresťanskej vďačke za vypočutú modlitbu:

„Chorá mamička, otecko a stará mamka kľáčia s nimi a všetci spolu sa modlia a prosia novonarodeného Ježiška o zdravie drahej mamičky. A stal sa zázrak. Mamička posilnená vierou a nádejou v Boha zobudila sa ráno čerstvejšia. So dňa na deň pribývalo jej sily a pomaly ozdravela. Uplynuly od tých čias už mnoho ráz vianočné sviatky, dievčatá sú už veľké, ale zato vždy spomínajú na najvzácnejší dar vianočný, keď im Ježiško uzdravil mamičku“ (Becková-Kabzanová, 1928, s. 5).

⁴⁸ Knihu *Starej mamičkine rozprávky* tvorilo týchto jedenásť rozprávok: Najvzácnejší vianočný dar, Svedomie, Sen, Kvety a včeličky, Zuzanka a srnka, Paľkove holuby, Ako napájal Janko kuriatka, Zlaté srdce, Druhá mamička, Búravá mačka a kudlatý Zahraj, Kára.

Model idylických detí je tiež súčasťou rozprávky *Druhá mamička*, kde sa súrodenci Martuška a Janko musia zmieriť so smrťou milovanej matky:

„Milovaly detičky svoju starostlivú mamičku tak veľmi, veľmi. Pod jej starostlivou a láskyplnou ochranou bolo im tak dobre a milo. A keď pritisla si mamička svojich miláčikov do náručia, cítili sa najšťastnejšími deťmi na svete. Žiaľ, toto šťastie netrvalo dlho. Prišla neúprosná smrť, aby im drahú mamičku z útleho náručia vyrvala“ (tamže, s. 41).

Motív smrti sa v rozprávke paralelne prepája s motívom prijatia novej matky. Martuška s Jankom si pri jednej z návštev pomýlia cudziu ženu, vdovu, ktorá nedávno prišla o jediné dieťa, s vlastnou pochovanou matkou. Opäť nasleduje idylický záver s akcentáciou odovzdanosti sa do Božej vôle:

„Milujem vás ako vlastná matka, vy to zaiste vidíte a cítite, lebo moju lásku k vám tiež láskou odpláca. Nie som teda macochou, ale vašou druhou mamičkou. Zaiste len riadením Božím sa to tak stalo. Musíme sa teda odovzdať do vôle Božej, lebo: „Co Bůh činí, vše dobré jest“ (tamže, s. 46).

Modelovanie hrdinu, ktorý zlyhá, ale napraví svoje konanie, sme identifikovali v rozprávke *Svedomie*. Hlavný hrdina Janko ide študovať do mesta, ukradne svojej tete nožík, ale svedomie ho hryzie natoľko, že ho vráti:

„Keď prišiel domov, neotáľal dlho, vyšiel na sklep, vybral ukrytý nožík z vrečka a kým tetuška umývala nádoby, Janík vzal knihu a šiel sa učiť do izby. Prv však do knihy nenazrel, kým nožík nepoložil medzi haraburdie na staré miesto. S Janička ako by byly okovy spadly, uľahčene vydýchol a cítil sa zasa šťastným, že poslúchol hlas svedomia“ (tamže, s. 9).

Podobne ako u K. Royovej aj u P. Beckovej-Kabzánovej sa v tvorbe explicitne odráža snaha apelovať na kresťanské princípy výchovy. V tvorbe oboch autoriek je zjavná rigoróznosť náboženských názorov, ktorá súvisela s vierou v Boha a zdôraznením dôležitosti dobre prežitého života na zemi. U K. Royovej sa táto tendencia realizuje v modeli animovanej rozprávky, u P. Beckovej-Kabzánovej v prelínaní so žánrom spoločenskej prózy s detským hrdinom, v ktorej sú detskí hrdinovia konfrontovaní s krehkosťou a pomínutelnosťou ľudského života, ktorý by mal spieť k získaniu večného života. Zaujímavé je porovnať v tejto línii modelovanie detského sveta P. Beckovou-Kabzánovou a H. Gregorovou. H. Gregorová na rozdiel od P. Beckovej-Kabzánovej zdôrazňuje v sujete svet detskej hry, snívania, do sujetu vstupuje viac rozprávkových prvkov. Pri komparácii týchto dvoch rozprávkových kníh je identická zacielenosť – vychovať príbehom dieťa. Výchova sa ale triešti v zámere: H. Gregorová konfrontuje konkrétny výchovný moment a jeho dopad na ďalšie správanie sa dieťaťa, P. Becková-Kabzánová stavia intencionálnosť na univerzálnej podstate dobrého kresťanského života, ale aj budovania vzťahu a dôvery voči Bohu, a viery vo večný život. Práve v tejto tendencii sa prejavuje prepojenie s animovanými autorskými rozprávkami K. Royovej, pri ktorej sa rovnako konfrontovala paralela pozemského a večného života.

Záver

Spojivom prvých podôb slovenskej autorskej rozprávky bol výchovný zreteľ. Bol inherentne prítomný v rozprávkach z konca 19. storočia (A. H. Škultéty, J. D. Čipka) aj

v prvých dvoch dekádach 20. storočia (K. Royová, P. Becková Kabzánová, H. Gregorová). Tendencia pretrvávala bez ohľadu na konfesiónalnú väzbu vydavateľstva, v ktorom rozprávky vyšli. Náš výskum tak potvrdzuje poznatok G. Magalovej (2010, s. 4), ktorá akcentovala, že „nie je historicky nepravdivé tvrdiť, že súčasná autorská rozprávka má svojho historického predchodcu práve v didaktických rozprávkach, ktoré v našich podmienkach zväčša naberali kresťansko-didaktický záber“. Zároveň naša interpretačná analýza potvrdila, že autorská rozprávka ako svojbytný žáner vznikla na Slovensku v 2. polovici 19. storočia. Prvé podoby slovenskej autorskej rozprávky v tvorbe J. D. Čipku, A. H. Škultétyho a K. Royovej disponovali estetickými prvkami, nemožno pri nich hovoriť o ucelenej umeleckej koncepcii. Evidujeme len prvé snahy o beletrizáciu rozprávkovej intencionálnej tvorby pre deti, s kategóriou humoru sa nepracuje. Výchovný a didaktický rozmer „rozprávok“ pretrval aj v období dvadsiatych rokov. V centre pozornosti je modelovanie kladného detského hrdinu. Naďalej pretrváva tendencia príklonu ku kontaminácii žánrov. Prednostne so spoločenskou prózou s detským hrdinom. Realita sa nepotiera. Tradičným rozprávkovým prvkom je animácia zvieracieho a predmetného hrdinu i prítomnosť snových motívov.

Poznámka: Príspevok je prezentovaním čiastkových výsledkov výskumu k dizertačnej práci *Slovenská autorská rozprávka 1. polovice 20. storočia v slovenskom literárnohistorickom kontexte* doktorandky Mgr. Štefanie Vyskočovej z Katedry slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave.

Pramene:

ALEXY, J. *Grétka. Rozprávka*. Bratislava–Praha, 1928.

BECKOVÁ-KABZÁNOVÁ, P. 1928. *Starej mamičkine rozprávky*. Liptovský Mikuláš: Tranoscius, 1928.

ČIPKA, J. D. *Poklad. Rozprávka*. Turčiansky Sv. Martin: J. Gašparík, 1922a. 4. vyd. [online]. URL: <https://zlatyfond.sme.sk/dielo/1660/Cipka_Poklad/1> [cit. 2021-1-7].

ČIPKA, J. D. *Pavučina: rozprávka*. Turčiansky Sv. Martin: J. Gašparík, 1922b. 4. vyd.

DÚBRAVSKÝ, F. *Pokrevenstvo. Rozprávka*. Uh. Skalica: kníhtlačiarne Jozefa Teslíka, 1914.

DÚBRAVSKÝ, F. *Na besede. Sbirka zaujímavých pohádok a povestí*. Sošit 1. Trnava: Kníhtlačiarne G. a E. Bežo, 1921.

FERANČÍK, J. *Tri veselé rozprávky*. Myjava: D. Pažický, 1920.

GREGOROVÁ, H. *Oddané srdiečka*. Bratislava: Viktor Sekey, 1926.

KÁLAL, K. *Nové rozprávky*. Liptovský Sv. Mikuláš: F. Klimeš, 1914.

LACKOVÁ, A. *Za cieľom života: rozprávka/Zora*. Martin: Kníhtlačiarňsky spolok, 1924.

ORAVCOVÁ, M. *O bosorke, čertovi, šarkanovi a iné pohádky*. Myjava: Kníhtlačiarne D. Pažického, 1927.

ROYOVÁ, K. *Ako kvapôčka putovala*. [online].

URL: https://zlatyfond.sme.sk/dielo/1383/Royova_Ako-Kvapocka-putovala/1 [cit. 2021-13-7].

ROYOVÁ, K. *Ako prišli lastovičky domov*. [online].

URL: https://zlatyfond.sme.sk/dielo/1384/Royova_Ako-prisli-lastovicky-domov/1 [cit. 2021-13-7].

ROYOVÁ, K. *Ako zomieral Sláviček*. [online].

URL: https://zlatyfond.sme.sk/dielo/1385/Royova_Ako-zomieral-Slavicek/1 [cit. 2021-13-7].

ŠKULTÉTY, A. H. *Lacík: rozprávka*. 1904.

ŠKULTÉTY, A. H. *Krivá hus a ručník*. 3. vyd. Turčiansky Sv. Martin: Jozef Gašparík, 1923.

TEXTORISOVÁ, O. *Tri rozprávky*. Banská Bystrica: Slovenská Grafia, 1926. 63 s. [online].

URL: https://zlatyfond.sme.sk/dielo/1811/Textorisova_Tri-rozpravky/1 [cit. 2021-13-7].

TIMKO, A. E. *Vlk špekulant*. Uh. Skalica: Tlačou a nákladom Jozefa Škarnicla, 1877. 28 s. [online]. URL: https://zlatyfond.sme.sk/dielo/1874/Timko_Vlk-spekulant/1 [cit. 2022-13-12].

TIMKO, A. E. *Macko. Dobrodružné zkušnosti tatranského medveďa*. Trnava: G. a E. Bežo, po 1890. [online]. URL: https://zlatyfond.sme.sk/dielo/1486/Timko_Macko/1 [cit. 2022-13-12].

ŽIAK-SOMOLICKÝ, I. Čertove kúsky. In: *Čertove kúsky. Lahkomysel'ná pravota, hotová psota. Reposícia*. Turčiansky Sv. Martin: J. Gašparík, 1910. 23 s. [online].

URL: https://zlatyfond.sme.sk/dielo/4063/Ziak-Somolicky_Certove-kusky/1 [cit. 2022-1-8].

Literatúra:

BŘEZINOVÁ, H. *Slavíci, mořské panny a bolavé zuby*. Brno: Host, 2018.

ČECHOVÁ, M. *Andersencia*. Praha: Verbum, 2019.

CHALOUPKA, O. Žánrová skladba literatury pro děti a mládež (moderní pohádka). In: *Zlatý máj*, 1985, roč. 29, č. 6, s. 370–373.

JURČO, M. V službe viery a krásy. In: *Bibiana*, roč. 9, 2002, č. 4, s. 7–15. [online].

URL: https://www.bibiana.sk/sites/default/files/sites/default/files/digital_archive/rocnikix_4_2002.pdf [cit. 2021-2-10].

KLÁTIK, Z. *Slovo – kľúč k detstvu. (Dielo, druh, kontext v tvorbe pre mládež)*. Bratislava: Mladé letá, 1975.

KOPÁL, J. *Literatúra pre deti v procese*. Bratislava: Mladé letá, 1984.

MAGALOVÁ, G. *Rozprávky s kresťansko-didaktickou tendenciou*. Nitra: UKF, 2007.

MAGALOVÁ, G. *Cesta rozprávky. Autorská rozprávka 1. polovice 20. storočia v Spolku sv. Vojtecha v Trnave*. Trnava: Spolok svätého Vojtecha, 2010.

SEDLÁK, J. *Rozprávka, povesť, poviedka v literatúre pre mládež*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1971.

SEDLÁK, J. *Epické žánre v literatúre pre deti*. Bratislava: SPN, 1972.

SLIACKY, O. a kol. *Slovník slovenských spisovateľov pre deti a mládež*. Bratislava: LIC, 2005.

SLIACKY, O. *Dejiny literatúry pre deti a mládež do roku 1960*. Bratislava: LIC, 2013.

TRÚSIK, P. *Kristína Royová – slovenský Kierkegaard?* [online].

URL: <<https://ostium.sk/language/sk/kristina-royova-slovensky-kierkegaard/>> [cit. 2022-2-2].

ZIGOVÁ, E., OBERT, V. *Literatúra pre deti a mládež s metodikou*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983.

FIRST FORMS OF THE SLOVAK AUTHORIAL FAIRY TALES

Summary:

The Slovak authorial fairy tales published before 1930s are nowadays often seen as works without real artistic character. The literary research and theoretical sources about authorial fairy tale development describe this period only in some (even contradictory) general information. Our interpretation of the historical resources (books published in the period from 1877 to 1928) shows the initial inclination towards contamination of genres and the didactic purpose. First steps of the genre foundation can be found in the didactic (Christian-didactic) works written by J. D. Čipka and A. H. Škultéty modelling a child character. The first concept of the authorial fairy tale genre in Slovakia is formed in Kristina Royova's animal fairy tale. In the period 1910–1930 the main tendencies in the works labelled as fairy tales are modelling a child hero; didacticism: the stories based on a didactic purpose seen in reward or punishment of the main character; imitating a play of children, and working with the elements of dreaming.

Key words:

authorial fairy tale; Christian and didactic elements; child hero; contamination of genres; reward; punishment

Kontakt:

Mgr. Štefania Vyskočová, PhD.

Vlárska 2661/17

917 01 Trnava

E-mail: stefaniavyskocova@gmail.com

TÉMA ČESKOSLOVENSKÝCH LETCŮ RAF V ČESKÉ LITERATUŘE A MOŽNOSTI JEHO VYUŽITÍ V HODINÁCH LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Zuzana MALÍČKOVÁ

Abstrakt:

Studie se zabývá tematikou československých letců RAF v české literatuře, základními znaky děl s uvedenou tematikou a typologií postav letců. V úvodní části je obecně nastíněno postavení tématu druhé světové války v české literatuře. Dále jsou zmíněny nejdůležitější historické informace k problematice československých letců RAF, protože jejich díla jsou silně spjata s historickými reáliemi. V závěru se studie věnuje uplatnění tématu ve školní praxi. Je zde představeno několik návrhů na realizaci tématu v hodinách literární výchovy s využitím mezipředmětových vztahů (dějepis, občanská výchova).

Klíčová slova:

českoslovenští letci RAF; druhá světová válka; typologie postav; literární výchova; mezipředmětové vztahy

Úvod

Období druhé světové války zanechalo stopy nejen v životech lidí, ale i v literatuře. Očití svědci z fronty či z okupovaných zemí zaznamenávali své prožitky a následně je přetvořili do uměleckých děl. Nejrychleji na nastalé situace reagovala poezie, jejími typickými tématy byla témata návratů, věznění, války a očištného hněvu. Objevují se i témata optimističtějšího rázu, a to oslavy hrdinství za času okupace. Autory těchto děl jsou například František Hrubín, Jan Zahradníček, Vladimír Holan a František Halas. (Lehár a spol., 1998)

Poválečná próza zůstává oproti poezii v pozadí. Témata jsou podobná, ale objevují se i motivy židovství, uprchlíků a emigrace. Mezi významné autory patří například Jaromír John, Egon Hostovský, Jan Čep a Jiří Weil. (tamtéž, 1998)

Do literatury také vstupuje takzvaná válečná generace, jejíž autoři byli utvářeni prožitkem války. Jedná se například o Karla Bednáře, Oldřicha Mikuláška, Ivana Blatného, Jiřího Ortena a další. V jejich tvorbě se objevují motivy skepse, úzkosti či myšlenky existencialismu.

Druhá světová válka se v české literatuře objevuje nejsilněji v 60. letech minulého století, kdy se spisovatelé znovu obrací k tématu války. Opět se objevují motivy okupace, ale tentokrát je na válku pohlíženo s odstupem, chybí heroismus a velké dějinné poslání, jsou zvýrazněny motivy židovství a mezní životní situace v ovzduší totality. (Lehár a spol., 1998) Zde bychom mohli uvést Jiřího Weila, Josefa Škvoreckého, Ladislav Fukse, Arnošta Lustiga či Jana Otčenáška.

I v současné době se téma války v literatuře často objevuje, a to zvláště v tvorbě ženských autorek: Karin Lednické, Aleny Mornštajnové, Radky Denemarkové, Kateřiny Tučkové, Jakuby Katalpy a dalších.

Historický úvod k minulosti československých letců RAF

Díla československých letců jsou silně spjata s historickými událostmi druhé světové války. Popisy událostí a jména osobností se objevují téměř ve všech knihách s větší či menší mírou dokumentárnosti. V úvodu je nutné nastínit základní informace o významných událostech, které vedly ke vstupu Čechoslováků do britských služeb Royal Air Force.

V důsledku Mnichovské dohody (1938) a následného vzniku Protektorátu Čechy a Morava (1939) byly československé ozbrojené jednotky rozpuštěny a mnozí letci, ale i pozemní personál, se rozhodli opustit vlast a bojovat proti nacistům v cizích armádách. Českoslovenští letci se do služeb RAF dostávali různými cestami – letecky či po moři, někteří prošli službou v Polsku, někteří byli zajatci v Rusku, mnozí prodělali výcvik Cizinecké legie ve Francii.

Velká Británie cizince vítala s poměrně otevřenou náručí, protože vlastní vojsko bylo v tu dobu (1940) velmi oslabeno. Nově příchozí vojáci prošli zdlouhavým výcvikem a postupem času vznikaly národní letecké skupiny. Během války se vytvořily celkem 4 československé perutě – 310. čs. stíhací perut' (1940), 311. čs. bombardovací perut' (1940), 312. čs. stíhací perut', 313. čs. stíhací perut' (1941). (Rajlich, Režná, 2012)

Čechoslováci zasáhli do téměř všech bojů a leteckých operací, ve své službě byli oceňováni a povyšováni se stejnými poctami a pravidly jako rodilí Angličané. Díky své odvaze a leteckému umu se mnoho letců zapsalo mezi nejúspěšnější letce v historii RAF.

Jakmile druhá světová válka skončila, většina vojáků se vrátila domů, někteří zůstali v Anglii, protože si tam našli partnerky a založili rodiny. Ti, co se vrátili domů do Československa, po komunistickému puči (1948) znovu uprchli do zahraničí, nebo byli označeni za zrádce a špiony, byli vězněni a jejich majetek byl zkonfiskován. Stejně tak byli degradováni a museli se živit podřadnými pracemi. (Malíčková, 2021)

Znaky příběhů československých letců

Vojáci ze všech pozic a skupin psali o frontě, o přímém boji s nepřítelem, o svých kamarádech a láskách, psali o svém zajetí apod. Vzhledem k popisu „stejných“ událostí jsou jejich příběhy podobné a nesou několik společných znaků. Spektrum žánrů je poměrně široké. Nalezneme mezi nimi například romány, povídky, reportáže, memoáry, deníky, soubory dopisů, interview, životopisy atd.

Nejvýraznějším společným znakem je čas. Drtivá většina se odehrává za druhé světové války, místy pár let před či po válce. Léta před válkou jsou většinou retrospektivními vzpomínkami dokreslující postavu a její příběh (např. jak se stala pilotem, proč se rozhodl uprchnout z okupované vlasti, vzpomínky na rodinné příslušníky doma apod.). Léta po válce jsou jakýmsi dovětkem příběhu, nebo se jedná o čas, ze kterého postava vypraví, co zažila během války.

Co se týče prostoru, zde se jednotlivé příběhy odlišují. Nalezneme v nich téměř všechny válečné fronty a jednotliví autoři se většinou zaměřují na jedno hlavní místo. Vyprávění je zasazeno do Anglie, Francie, Španělska, SSSR a dalších. Místy může čtenář objevit více lokací v jedné knize, protože postava byla například sestřelena nad francouzským územím a snaží se dostat zpět do anglických služeb RAF. Dále se jedná o případy, kdy autor retrospektivně popisuje, jak postava uprchla z okupované vlasti a čím vším musela projít, než se dostala do Anglie. Obvykle převažuje jedna lokace a anglický prostor se objevuje nejčastěji.

Dalším výrazným znakem je příslušnost postav k letectvu jako takovému a k Royal Air Force, konkrétně se jedná o československé perutě. Zde opět můžeme mluvit o jisté diferenciaci jednotlivých příběhů. Stejně jako se liší jednotlivé perutě, tak se odlišují skupiny příběhů, a to podle bojového zaměření oněch perutí. Příběhy popisují stíhací a bombardovací operace. Příslušnost pilota k té či oné letecké skupině určuje do značné míry i jeho typ postavy.

Příběhy československých letců bychom mohli rozdělit podle „bojového“ zaměření (stíhací a bombardovací perutě). První skupinou by byly texty zaměřené na stíhací piloty. Ty se vyznačují častými vnitřními monology postav, protože letci ve stíhacím letounu letí dlouhé hodiny z domovské základny nad nepřátelské území. V letounu jsou sami a musí dodržovat rádiové ticho. V popisech se objevují úvahy nad smyslem války, vzpomínky na padlé kamarády, na rodinu ve vlasti, či vyjádření nechuti zabíjet a ničit.

Druhou skupinou by byla tematika bombardovacích letounů. Bombardér byl velké letadlo s početnou posádkou, jednalo se obvykle o 6–7 mužů. Příběhy se od těch stíhacích liší především větším počtem postav, v textu se objevuje více dialogů a vnitřní monology postav se vážou k úvahám, že ve vzduchu nejsou nikdy sami. Také se zamýšlí nad láskou a odpovědností vůči kolegům a popisují pozice členů posádky.

Výrazným specifikem popisovaných textů je slovní zásoba. Jelikož se děj odehrává výhradně ve spojitosti s válečným letectvem, odpovídá tomu užití leteckých termínů. Jedná se o názvy spojené s bojovou taktikou, o krycí názvy operací a o výrazy z rádiové komunikace. Dále to jsou slova popisující části letadel, zbraní, uniforem atd. V textech také nalezneme výrazy spojené s vojenskými hodnostmi jak československými, tak zahraničními (polské, francouzské, německé, anglické, americké).

Kromě odborných názvů autoři hojně používají cizojazyčná slova a věty pro navození autentičnosti. Jedná se o slova spojená s válečnou a leteckou tematikou, ale i o části rozhovorů v „běžných“ situacích. V textech nalezneme výrazy z angličtiny, těch je nejvíce, dále z němčiny, francouzštiny, španělštiny, ruštiny a dalších jazyků, kterými se letci během své služby či zajetí museli dorozumívat.

Autoři mnohdy slova z cizích jazyků počestřují a vytváří z nich jakýsi „letecký slang“, který je vlastní všem knihám s motivy československých pilotů. Používaná slova mají původ v leteckém názvosloví, vycházejí ze strategických termínů, nebo se jedná o pouhé přezdívky.

Všechny příběhy jsou vystavěny na autentických zážitcích samotných autorů. Autoři psali na základě vlastních vzpomínek, deníků či dopisů, ale inspirovali se také osudy svých spolubojovníků a jejich zápisky. Tvůrci knih s tematikou československých letců nejsou jen očití svědci, ale jedná se i o rodinné příslušníky, o kamarády, kteří nenapsali vlastní příběh, ale společníkův, nebo se jedná o historické badatele či „jen“ o nadšence tohoto tématu.

Míra dokumentárnosti popisovaných reálií je závislá na rozhodnutí autorů a okolnostech vydání (komunistický režim). Někteří používají pravá jména osob a míst, také sled událostí převážně odpovídá skutečnosti. Ovšem ve většině příběhů je obtížné rozpoznat, zda se jedná o doslovně vyprávěný příběh, nebo je nějakým způsobem upraven. Některé postavy totiž nesou charakteristiky více reálných pilotů a sled událostí neodpovídá historickým záznamům. Identifikaci reálných letců také ztěžuje skutečnost, že o jejich osobním životě příliš nevíme a příběhy jsou právě často zaměřeny na osobní život postav. Veškeré informace o jejich životech se dovídáme z leteckých karet (úřední záznam o bojové činnosti letce). Avšak přes

všechny tyto překážky v interpretaci protagonistů vidíme, že se jisté události opakují a některé z nich jsou tak výrazné, že podle nich můžeme rozpoznat konkrétní osobu. (Malíčková, 2021)

Typologie postav v příbězích československých letců

Stejně jako se podobají formální znaky knih, tak se podobají postavy. „*Typy postav se vyznačují několika jasně rozeznatelnými vlastnostmi.*“ (Malíčková, 2023, s. 48) V této kapitole si představíme společné znaky postav a následně popíšeme typy postav, jež se objevují v československých „leteckých“ příbězích.

Hodrová (2001) literární postavy rozděluje na postavy statické a postavy dynamické. Vztáhneme-li toto rozdělení na analyzované příběhy, nalezneme několik společných znaků.

Postava statická se v textu nijak nevyvíjí, ve všech situacích se chová téměř stejně a můžeme o ní říct, že je snadno předvídatelná. Statická postava letce RAF se obvykle chová hrdinsky a má svůj názor na boj – nechce zabíjet, ale i tak vzlétne a „plní svou povinnost“. „*Obecně můžeme mluvit o téměř archetypální postavě hrdiny. Tento hrdina vždy vykoná dobro, riskuje svůj život pro ostatní, má vyšší cíl (záchrana vlasti, domova, rodiny). Většinou hrdina nebezpečí a překážky překoná a přežije.*“ (Malíčková, 2023, s. 15)

Letci mají vždy silné vlastenecké cítění, mají rádi své kamarády a spolubojovníky, riskují pro ně život bez ohledu na vlastní ohrožení. Spojují je shodné pocity beznaděje a ztráty víry ve vlastní budoucnost. (Malíčková, 2023)

Dynamická postava se na rozdíl od statické v textu vyvíjí a během příběhu projde řadou změn, tudíž se její počáteční a končený „popis“ od sebe liší. (Hodrová, 2001) Dynamická postava letce RAF je poznamenána zejména válkou jako takovou, její brutalitou a krutostí. Spousta postav se v příbězích o československých letcích „konce války nedožije“, přesto jsou dále v knize zmiňovány. Postavy letců v průběhu služby dospívají a zrají. „*Nejvíce je to patrné u postav, které jsou velmi mladé, ale i u starších můžeme vidět jakýsi posun k vážnosti, smutku až pesimismu.*“ (Malíčková, 2023, s. 15) Piloty proměňuje také láska, kterou naleznou v cizí zemi. Dále je poznamenávají ztráty kamarádů, zprávy z domova (smrt rodičů, internace v koncentračních táborech, narození vlastního dítěte) a v neposlední řadě je to zranění z boje (každá postava se s fatalitou zranění vyrovnává jinak). (Malíčková, 2023)

Hodrová (2001) také postavy rozděluje na postavu-definici a postavu-hypotézu a i tyto typy postav snadno nalezneme ve zmiňovaných knihách. Tato typologie zkoumá zobrazovanou skutečnost podle míry sdělených informací. O postavě-definici víme téměř vše, je zcela vysvětlitelná. Postava-hypotéza je pak vyobrazena jen z části, k jejímu dokreslení čtenář musí vytvářet vlastní hypotézy. Ovšem je nutné podotknout, že i když jsou údaje o postavě explicitní, stále v čtenářově interpretaci může docházet k jisté hypotetizaci.

„*Postavu-definici v díle o letcích z druhé světové války spíše nenajdeme. Její znak ovšem můžeme pozorovat v principech chování některých postav. Jedná se zejména o stereotypní situace při souboji a v jejich pocitech ohledně vlasti, rodiny, přátel-pilotů. Postavy letců RAF mají daleko blíže k postavě-hypotéze.*“ (Malíčková, 2023, s. 18) Jelikož se jedná o příběhy založené na skutečných událostech a osobách, nemohou být nikdy zcela definitivní. Autoři-letci nejsou schopni zcela popsat prožívání všech postav a vždy si text nějakým způsobem upravují, a tím se odklání od skutečnosti.

Dalším faktorem, který postavám dává příznaky postavy-hypotézy, je „neúplnost charakteristiky z pohledu minulosti“. Příběhy jsou zasazeny do druhé světové války a málokdy se jako čtenáři dovidáme o pilotově životě před válkou – jak se stal letcem, proč a jak se dostal do služeb RAF apod. Ovšem o některých postavách tyto informace víme, jedná se většinou o hlavní postavy, ale i ty nejsou vykresleny do úplnosti postavy-definice. Příznakem postavy-hypotézy je také způsob vyprávění o postavách. Jejich charakteristiky se často dozvídáme „z úst“ jiných postav, což můžeme považovat za jejich „osobní názory“.

Postavy obecně literární teorie chápe dvěma způsoby. Fořt (2008) popisuje, že první přístupem je chápání postavy jako textového fenoménu. Postava existuje pouze v knize a k jejímu zkoumání jsou používány lingvistické nástroje. Druhým přístupem je chápání postavy z pohledu psychologie. Čtenáři často vnímají postavy jako lidské, pamatují si jejich činy a charakteristiky, nikoli jakými slovy byly přesně popsány.

Zkoumání postavy jako lidské bytosti popsal ve své eseji Edward Morgan Forster – rysy fikčních postav porovnává s rysy reálných lidí. Postavy popisuje jako slovní masy, jež mají lidské vlastnosti, ale o jejich životě víme daleko více nežli o jakémkoli lidském. (Fořt, 2008)

Forsterovo pojetí bychom mohli vztáhnout na popisované postavy letců RAF. Letci se ostatním postavám často prezentují jinak než čtenáři. Čtenář letce může poznat, dalo by se říci, až intimně. Pilot se mu svěřuje se svými pocity, příběhy, vzpomínkami, o kterých v mnoha případech tvrdí, že je nechce sdílet s žádnou jinou postavou, protože mu záleží na sebezprezentování.

Forster také jasně vymezuje fiktivní postavě fáze jejího života, které vyplývají z toho lidského, a ty opět snadno rozpoznáme ve zmiňovaných příbězích. Příběhy letců jsou vystavěny kolem válečných událostí, avšak jsou vyplněny i událostmi čistě obyčejného lidského života. U většiny příběhů zaznamenáme „mini-mezníky“ ve službě u RAF. Těmito „mini-mezníky“ jsou chvíle strávené s kolegy v jídelně či v baru, dále se jedná o snění, během něhož často vzpomínají na domov nebo nějakým způsobem předjímají svůj skon. Dalším významným předělem je prožití lásky, to je v jejich příbězích obzvláště silné v kontrastu hrůz války, a v neposlední řadě je to smrt.

Tyto „fakty lidského života“ fikční postavy do značné míry polidšťují a usnadňují tak čtenářovu identifikaci s nimi. Dodávají dojem, že míra fiktivnosti je velmi malá a jejich příběhy se skutečně udály přesně tak, jak jsou popsány.

Podobně jako Hodrová rozdělila postavy na postavu-definici a postavu-hypotézu, rozdělil i Forster postavy na ploché a plastické. Ploché postavy podobně jako postavy-definice jsou jednoduché, předvídatelné a podle slov Forstra ničím čtenáře nepřekvapí. Postavy letců se téměř nikdy nezachovávají zbaběle, a tudíž jejich hrdinské činy jsou očekávány. Plastické postavy naopak činí překvapivé kroky. Ve zmiňovaných příbězích „chování“ letců RAF není příliš překvapivé, čtenář očekává jejich hrdinství, a to se mu dostává, ale bývá překvapen z událostí, které postavu postihují. Přesto bychom mohli naleznout pasáže, kdy se i hrdinská postava letce zachová neočekávaně. Děje se tak většinou v případech, kdy je na pokraji fyzických a psychických a chce, abych už byl konec jeho utrpení, nebo se jedná o nával emocí v náročné bojové situaci a vyhraje základní lidský pud sebezáchrany a oni utečou z boje.

Popisované události, boje ve vzduchu i na zemi, útěk z domova, náročný vojenský výcvik, věznění apod., se na charakterech postav značně projevují a jakýmsi způsobem produkují určité stereotypy.

„Ty se objevují ve všech rovinách vyprávěných příběhů. Nalezneme je v samotné tematice, v jazykové rovině, v názorové rovině postav, ve zobrazovaných událostech a v charakterech jednotlivých postav. [...] Postavy můžeme rozdělit do několika typů, které se objevují napříč všemi knihami s námětem druhé světové války a Royal Air Force. Každý typ postavy má vlastní soubor stereotypních vlastností.“ (Malíčková, 2023, s. 25)

Vypravěčské strategie (postava vypravěče)

V příbězích se přirozeně vyskytuje vypravěč v ich-formě a v er-formě. V analyzovaných knihách se objevují obě formy vypravěče a podle použité formy vyprávění jsou jejich promluvy více či méně spolehlivé. Zobrazovaný svět tedy není objektivní a někdy se samo vyprávění prohlašuje za fragmentární a relativní. (Hodrová, 2001) Svou subjektivitu mnohdy sami vypravěči-letci přiznávají a neskrývají, že to, co vypráví, jsou jen jejich domněnky.

Typickým příznakem letce-vypravěče je jistý rozpor mezi „veřejným prezentováním“ a „vnitřní promluvou“. Ve vnitřních monologech se letec ukazuje jako citlivý, „svěřuje“ se s pocity strachu a nechuti k boji. Před ostatními postavami neukazuje strach, spíše se snaží vtípkovat a zlehčovat situaci, snaží se být lhostejný ke smrti svých kamarádů.

Kromě svých prožitků a svého boje vypravěči popisují i ostatní postavy a jejich životní osudy. Jejich názorový postoj je k nim velmi kladný, protože se jedná o jejich kamarády, spolubojovníky, spoluvězně atd. Jsou to pocity silné náklonosti v případě, že je postava vypravěči blízká, v opačném případě to jsou pocity respektu až obdivu. V případě nepřátel se jedná o negativní pocit, ale zároveň se objevují soucit či pocit sounáležitosti, protože se oba nacházejí „ve stejné situaci“.

Důležitým popisem typickým nejen pro vypravěče je popis letecké uniformy a nášivky s československým označením. Letecká uniforma postavu jasně odlišuje od ostatních postav (mechanici, obyčejné obyvatelstvo, úředníci, námořníci atd.) a je spolu s nášivkou symbolem služby v RAF.

Ve vyprávění můžeme vidět stereotypní postupy. Ve zkoumaných knihách se objevují variace tří obvyklých schémat děje⁴⁹ – „*útěk z domova*“, „*mezi-slужba, mezi-boj*“, „*slужba v RAF*“. Tyto části jsou účastníky příběhu více či méně měněny, detaily jednotlivých příběhů se liší podle osobních zkušeností autorů a stylu vyprávění, ale vždy dojdou stejnému konci (konec války). V úvodní pasáži je konstantou „*čín útěku – cíl útěku*“. Čtenář se v této části dozvídá o minulosti letce (výcvik, útěk z vlasti atd.). Ve druhé části je konstantou „*čekání na boj – boj – útěk do RAF*“. Zde se dočítáme o pocitech nejistoty při čekání na povolání do služby ve „sběrných táborech“, o prvních soubojích a obvykle pasáž končí nutností dalšího útěku. Poslední část je shrnuta do „*boj – konec války*“, bývá nejobsáhlejší a nejvíce se v ní projevují variace příběhů. Tato část většinou začíná nástupem do služby, výcvikem, poté jsou popsány

⁴⁹ Aplikace Proppova pojetí narativní gramatiky, jak jej popisuje ve své publikaci *Literární postava: Vývoj a aspekty naratologických zkoumání* Bohumil Fořt (2008) – stejná kompozice může být základem různých syžetů, kdy „přísudek“ zůstává stejný, ale mění se „podmět, předměty a jiné větné členy“. Konstantní prvky Propp nazývá funkcemi. Ty mohou být neměnné, i když se změní totožnost činitele.

boje, život na letišti a mimo něj. Také se zde příběhy dělí na dvě variace, a to na „popis bojů a zranění“ a na „popis sestřelení, věznění, cesty zpět do RAF“. (Maličková, 2023)

Postava velitele

Jelikož jsou příběhy zasazeny do světa války, nese většina postav vojenské hodnosti. Všechny postavy velitelů ovšem nenesou stejnou šarži, a proto bychom mohli postavu, která nese typické znaky pro velení určité skupiny lidí, takto označit.

Postava velitele je charakteristická svým postavením ve vojenském světě (velitel letky, posádky bombardéru, perutě, wingu) a vyšší hodnost většinou souvisí se zkušenostmi a úspěchy v boji. Toto postavení s sebou nese zodpovědnost za kolegy a přátele. Nejedná se jen o „profesní“ povinnost, ale i o tu „lidskou“, kdy se daná postava přímo cítí zodpovědná za životy podřízených. Tato odpovědnost velitele často vnitřně tíží a způsobuje jim utrpení. Obzvláště silné pocity velitelé cítí vůči mladým pilotům, u kterých mají až otcovské tendence je chránit a dohlížet na ně.

Velitelé ručí za úspěšnost operací, za kázeň v mužstvu a za „úředničinu“. Oficiální zprávy z misí, ve kterých byly ztraceny životy, mají na psychiku velitelů velmi negativní dopad. Je také nutno zmínit, že se tyto postavy ke svým podřízeným nechovají nikterak povýšeně, mají k nim vřelý a přátelský vztah, ale zároveň funguje respekt a úcta.

Velitelé jsou inspirací zejména pro mladší piloty, ale i ti starší či stejně staří je obdivují pro jejich zkušenosti a osobnost. S nabytými zkušenostmi souvisí jejich pohled na svět, ve kterém žijí. Většina postav velitelů je unavená až vyčerpaná a svět kolem vnímá pesimisticky či melancholicky.

U velitelů více vyniká zmiňovaný vnitřní rozpor postavy – jako vůdci musí jít příkladem své skupině, ale zároveň pocítují jistou něhu zejména vůči mladým pilotům a velký smutek pro mrtvé přátele.

V textech můžeme rozlišovat mezi dvěma druhy velitelů. První jsou velitelé, kteří nám jsou dobře známí, v příběhu mají své místo a výrazně do něj zasahují. Druzí jsou muži, jež se v textu objevují jen zběžně, jsou popsáni jako vysoce postavení vůdci a spíše dokreslují válečnou atmosféru příběhu. (Maličková, 2023)

Postava mladého letce

Během válek do řad vojáků často vstupují velmi mladí muži až chlapi. V analyzovaných knihách tomu není jinak a pro tyto postavy je typické přemýšlení nad „co by bylo, kdyby...“. Mladíci přemýšlí nad tím, jaký by byl jejich život nebýt vojenské služby.

Mladí letci se snaží těm starším vyrovnat skrýváním vlastních pocitů, nechtějí před svými „idoly“ vypadat jako slaboši. Je to příznak společný všem postavám, ale u mladých pilotů obzvláště vyniká. Jsou zapálení do boje, aniž by věděli, jaký doopravdy je, mnohdy si jej idealizují. Po prvních soubojích sice přetrvává vzrušení, ale přichází i postupné střízlivění a uvědomování si vážnosti situace.

Dalším příznakem jsou pocity méněcennosti. Letci se domnívají, že nikdy nenabydou takových zkušeností a leteckého umu jako jejich zkušenější kolegové. Tyto pocity se snaží vyvážit sebe prezentováním jako „nebojácni chlapi, kteří nemají strach ze smrti a jsou nad věcí“.

Velmi typické je pro ně také prožívání milostných chvil. Jejich vztahy jsou vřelé a místy je popsána i jemná erotika. Vzhledem k jejich mládí se jedná o první lásky a první milostné zkušenosti. Mladí letci své dívky vnímají jako křehké bytosti, tudíž se jim nesvěřují s prožitými hrůzami. Ve společných chvílích chtějí na válku zapomenout.

Dalším znakem charakteristickým pro mladého letce je smrt. Ta je zdůrazněna zejména skutečností, že mají před sebou celý život, jež může být zmařen válkou. Tragický konec je spojován s pilotovou nezkušeností, nebo je zvýrazněno jeho hrdinství při záchraně jiných. Ve spojitosti se smrtí bychom mohli postavy mladého letce rozdělit na dva typy, a to na ty, jež zahynou a jejich postava se nijak zásadně nevyvine, a na ty, kteří přežijí a stávají se z nich zkušenými letci. (Malíčková, 2023)

Postava sestřeleného letce

Během vzdušných soubojů dochází k poškození letounu, které vede až k pádu letadla. Osudy sestřelených letců mají velmi podobný průběh – „*odlet nad nepřátelské území, přímý souboj, následné poškození letounu a nouzové přistání či havárie*“ (Malíčková, 2023, s. 36). Mírně se od sebe liší příběhy stíhače a někoho z posádky bombardéru, ale nakonec je postava odkázána jen sama na sebe.

Po „přistání“ se sestřelení letci dělí na dvě skupiny – buď je postava vážně raněna a hned dopadena, nebo je schopna pohybu a je na útěku před nepřáteli. Oba typy mají společné vlastnosti, ale objevují se v různých situacích. Jednou z vlastností je silné vlastenecké cítění, které je v kontextu pobytu na nepřátelské území citelnější než u ostatních postav. Z příslušnosti k československé národnosti plyne značné riziko, neboť Čechoslováci nebyli považováni za válečné vězně, protože spadali pod Říši, tudíž jejich boj proti ní byl považován za vlastizradu, a to se rovnalo trestu smrti.

S tímto faktem souvisí motiv lhaní o vlastní národnosti. Pokud se letec nachází ve vězení, bylo obzvlášť důležité skrývat svou národnost. Vzhledem k míře nebezpečí, kterým si sestřelení letci procházejí, je pro ně typické nezdolné odhodlání bojovat dál.

Všichni sestřelení letci se setkávají s velkým počtem epizodických postav, což je příznačné pro jejich příběhy. Dále se objevují popisy výslechů a fungování zajateckých táborů, popisy jiných postav, které slouží jako inspirace a povzbuzení v těžkých chvílích. Je zde také zdůrazněna sounáležitost letců, nejen mezi vlastními národnostmi, ale celkově mezi všemi bojujícími proti nacistům. Kromě pasáží popisujících věznění vidíme části s popisem chování obyvatelstva a fungování země za okupace.

Sestřelení letci „nedopadli“ vždy jen na nepřátelská území. Havárie se děly i nad širým mořem, nebo postava ztroskotala na kousku pevniny uprostřed moře. V těchto případech se postavy dostávají na pokraj emočního a fyzického vypětí. Jejich myšlenky často směřují k zoufalé touze po záchraně kýmkoli (třeba i nepřítelem), či k touze po smrti, aby nemuseli více trpět. (Malíčková, 2023)

Postava zraněného letce

„*V příbězích zaměřených na letectví a vzdušné souboje jsou nejčastějšími zraněními popáleniny, ztráty končetiny, zlomeniny apod.*“ (Malíčková, 2023, s. 40) K újmě letci přicházejí během vzdušného souboje, při nezdařeném přistání, závadě letounu, při výcviku atd. Postavy o svém osudu často mají zlé tušení, které se vzápětí naplní.

Zraněný letec se po havárii probouzí v nemocnici se ztrátou paměti. Postavy se buď postupně rozpomínají na poslední chvíle před nehodou, nalézáme popisy zmatení, bolesti, šoku, nebo se jim ostatní snaží připomenou, kým jsou.

V jejich příbězích se čtenář dozvídá o fungování nemocnic, systému péče o zraněné vojáky, o rehabilitacích a plastických operacích, jež si jejich stav vyžaduje. Jsou zde popsány i pocity letců, kteří zjistí závažnost své situace (např. nenávratnost svého vzhledu). Po tomto zjištění následují pocity melancholie, zklamání, ztráty chuti k životu.

Zraněné letce navštěvují jejich kamarádi a snaží se je povzbuzovat a vrátet je „zpět do života“. V tomto momentě má čtenář možnost vidět zranění „z té druhé strany“. Letci-návštěvníci se svěřují s pocity šoku ze vzhledu svého kamaráda, s rozpaky, když neví, jak s takovým člověkem jednat (jak se na něj dívat, jak komunikovat a o čem). Zraněný pilot je v tuto chvíli obvykle dobře seznámen se svým stavem a chování kolegů omlouvá a chápe. Po pobytu v nemocnici zranění letci putují na rekonvalescenci. Zde tráví svůj veškerý čas, pokud se stav natolik zlepšil a sami chtějí, jsou navraceni do služby.

Postavy zraněných letců jsou často poznamenány vážnými popáleninami, díky nimž značně do společnosti nezapadají. Společenské nepřijetí způsobuje postavám velké psychické trauma, jež často vrcholí sebevraždou.

Postava posádky bombardéru

Postavy posádky bombardéru se odlišují od jiných typů postav tím, že nejsou ve vzduchu nikdy sami. Posádka letounu činí 6–7 mužů (piloty, střelce, navigátora, telegrafistu), počty se liší podle typu letounu.

S tím souvisí fakt, že se v textech objevují popisy jednotlivých pozic. Často jsou charakteristiky pozic vztáhnuty na jejich osobnosti. Dále je čtenář seznámen s odlišnostmi fungování bombardovacích operací od těch stíhacích.

V částech souvisejících s poškozením letounu vidíme evakuaci posádky. V těchto chvílích je některá postava těžce raněna a páchá sebevraždu, aby druhou nezpomalovala, nebo neohrozila ještě více na životě.

Typickým příznakem pro postavy posádky bombardéru jsou pocity silné sounáležitosti s ostatními členy posádky, a to více než u jiných typů. Postavy spolu tráví i volný čas, jejich vztah je mnohem otevřenější a dokáží se více svěřovat, než je tomu například u stíhačů.

Vedlejší postavy

V příbězích o československých letcích se objevuje několik vedlejších stereotypních postav příznačných pro tento žánrový okruh knih. Jsou jimi postavy pomocníků a škůdců, jež se nejvíce vyskytují v příbězích se sestřelenými letci. Pomocníci se nebojí riskovat své dobro pro odvážného letce a škůdci činí opak. Ke škůdcům bychom mohli také přiřadit postavy vězňů, kteří jsou velmi zlí a snaží se situaci zajatců co nejvíce ztěžovat.

Dalšími vedlejšími postavami jsou obyčejní obyvatelé země, do kterých je příběh zasazen. Nejedná se o nijak výrazné charaktery, spíše dokreslují atmosféru vyprávění. Letci během svého volna prožívají i romantické vztahy. S ženami se seznamují jak mimo letiště, tak i na něm, protože ženy jsou součástí letištního personálu. Postavy žen a dívek jsou vyobrazeny jako křehké a velmi krásné. Letci s nimi prožívají buď láskyplné chvíle, nebo je jejich vztah založen

na fyzických potřebách. Celkově jsou pro letce velmi důležité, dovolují jim zapomenout na hrůzy války a dávají jim alespoň iluzi normálního života, popřípadě jejich vztah znamená naději na budoucnost. Letci se ženám nesvěřují, nechtějí s nimi sdílet, co prožili ve vzdušném bojišti. Partnerky jejich mlčení respektují a schovávají své slzy, protože i tak ví, co piloti musí prožívat.

Příklady děl a autorů z řad československých letců RAF

V této části budou uvedeny některá díla československých letců a budou na nich stručně ukázány výše popsané znaky.

Román *Jak se plaší smrt* od Antonína Lišky je poměrně rozsáhlým dílem. V textu nalezneme téměř všechny typy postav. Hlavními postavami jsou dva piloti, jeden starší (typ postavy velitele) a jeden mladší (typ postavy mladého letce). Román dává čtenáři komplexní pohled na druhou světovou válku z pohledu letců a jejich nejbližšího okolí.

Dalším příkladovým dílem by mohla být povídka Františka Fajtla *Sestřelen*. Zde prim hraje postava typu sestřeleného letce, jenž se snaží z okupované Francie dostat přes Španělsko zpět do služeb RAF. Prožívá nespočet dobrodružství a čtenáři dává nahlédnout do vězeňských táborů, výslechových místností a do fungování okupované země.

Román *Nebeští jezdci* Filipa Jánského (pseudonym Richarda Husmanna) se dočkal i filmového zpracování, je zaměřen na tematiku bombardovacích perutí a hlavním hrdinou je mladý střelec. Tato postava za své působení projde vývojem – v počátku je postavou posádky bombardéru a postavou mladého letce, po havárii je postavou zraněného letce. Je sama také vypravěčem příběhu. Postava Hezounka je tedy ukázkovým příkladem prolínání jednotlivých typů postav, jež je v těchto knihách běžné.

Také *Bombardér T-2990 se odmlčel* Viléma Bufky je z prostředí bombardovací perutě. Hlavní postava podobně jako postava z povídky *Sestřelen* havarovala a prochází několika internačními tábory a nebezpečnými spojenými se skrýváním vlastní národnosti a pokusy o útěk.

Soubor reportáží Jindřicha Huga Slípky *Ohnivá křídla* byla jednou z mála knih, které vyšly těsně po válce (1945) a v novém tisíciletí se dočkala nového přepracovaného vydání. Soubor poměrně detailně popisuje život na letišti 313. československé stíhací perutí. Postavy jsou zde vykresleny velmi stručně a jejich život je v podstatě omezen jen na prostředí letiště a časový horizont jednoho roku.

Tematika československých letců v hodinách literární výchovy

V poslední kapitole si nastíníme několik návrhů, jak by se dané téma mohlo využívat ve školním prostředí v rámci hodin literární výchovy.⁵⁰

Téma války má samozřejmě platnost historickou, přináší poznání nebezpečného chování jedinců i států, ukazuje tragické důsledky takového chování. Snadno ale můžeme nalézt paralely mezi minulostí a současností, ty nejvíce rezonují v aktuálním dění ve světě (válečné konflikty, násilí zmiňované v médiích). Pokud válku vymezíme velmi jednoduše jako minimálně dvě skupiny či jednotlivce, kteří proti sobě stojí a bojují, nalezneme princip války téměř ve všem kolem nás. Proto je téma ve školní praxi aktuální a akceptovatelné, neboť ho každý zná téměř

⁵⁰ Jedná se o návrhy vyplývající z praktické části mé diplomové práce. (Malíčková, 2023)

od nejtělejších let. Například v pohádkách vidíme boj dobra a zla, spousta pohybových her je založena na soupeření dvou týmů atd. „Atraktivnost“ tématu války se ukazuje ve společenské oblíbenosti her, filmů a knih s motivy hrdinů, kteří se snaží zvítězit nad vládnoucím zlem. Jejich boj je většinou doprovázen fyzickým a mentálním bojem, bojují sami se sebou i s nepřítelem.

Téma druhé světové války je ve vyučovacích hodinách pravidelně připomínáno. Jedná se zejména o hodiny dějepisu, ve kterých se vyučuje chronologický průběh dějin, tedy i válek a jejich nejdůležitějších okamžiků. Dále je připomínáno v občanské výchově ve smyslu připomínání státních svátků i analýzy tehdejší společenské a politické situace (příčiny a důsledky). O druhé světové válce žáci slyší také v hodinách českého jazyka a literatury, a to ve spojitosti s důležitými spisovateli, kteří válku otiskli do vlastní tvorby.

Je zřejmé, že toto téma je výrazně mezipředmětové. Příběhy z války čtenářům ukazují dobové dění, život během válečného konfliktu, život ve vojenských jednotkách atd. Z pohledu výuky dějepisu souvisí s historickým vymezením událostí a epoch, v literární výchově souvisí se zasazováním literárních děl do kontextu doby, ve které vznikaly, a do kontextu života autorů. V občanské výchově téma navozuje motiv vlastenectví i národní identity, otázky morálky, společenských pravidel, paralely minulosti a současnosti v kontextu různých politických a společenských systémů. Téma může být využitelné i v rozličných projektech, jež souvisí s výročími, pamětními místy a vzpomínkovými akcemi.

V rámci diplomové práce⁵¹ byla tematika československých letců aplikována v hodinách literární výchovy na základní škole, a to na druhém stupni a na čtyřletém gymnáziu. Konkrétně se jednalo o 6. a 9. ročník základní školy a o 1. a 4. ročník gymnázia. Průběh hodin ukázal na jedné straně potenciál tématu, na straně druhé nutnost modifikace ukázek a přizpůsobení tématu věku recipientů.

Žáci základní školy nebyli dostatečně seznámeni s historickým kontextem, který byl v hodinách vyžadován a měl důležitou roli v úkolech v pracovním listu. Mladší žáci nesprávně odpovídali na úkoly týkající se historických reálií. Starší žáci naopak chápali úkoly dobře, ale místy jim chyběl nadhled nad historickými informacemi a ztráceli „kontakt“ s uměleckou stránkou textu, protože ho vnímali jako faktografické informace o válce.

Mladší žáci i přesto, že plně nerozuměli historickému pozadí příběhu, děj v ukázkách pochopili dobře (letec zachraňuje jiného a obětuje při tom život; v textu proti sobě bojují dvě strany), a to i navzdory specifické slovní zásobě. Na základě tohoto zjištění lze uvažovat o modifikaci tématu ve smyslu jeho zjednodušení a akcentace principu boje dobra proti zlu.

Pokud by bylo téma oproštěno od historického kontextu a bylo představeno pouze jako dobrodružný příběh o hrdinských činech, dalo by se zřejmě snadno aplikovat v hodinách literární výchovy téměř ve všech ročnících. *„Nosnost hodiny by tak byla postavena čistě na hrdinských činech v bojích. Myšlenka národní hrdosti by mohla být žákům představena tak, že*

⁵¹ K realizaci byl vytvořen pracovní list s texty a doplňujícími úkoly, také byl připraven krátký výklad k problematice druhé světové války a roli Československa v ní. Cílem didaktické aplikace bylo zkoumání nosnosti a aktuálnosti daného tématu s ohledem na věk žáků. Účelem zkoumání bylo nalezení nejvhodnější věkové kategorie pro toto literární téma. V hodinách byla konkrétně zkoumána míra porozumění textu a míra uplatňování mezipředmětových vztahů. Ke zkoumání byla použita práce s literární postavou, skrze kterou bylo téma prezentováno. Cíle byly v praxi částečně naplněny a ukázaly, že téma dokáže zaujmout a má dostatečnou nosnost pro vyučovací hodiny, ale je nutné k němu přistupovat s ohledem na věk recipientů. (Malíčková, 2023)

hrdinové jednoduše bojují za své domovy a chtějí je ochránit před zlem. Válečný svět by tak byl rozdělen na dobro a zlo.“ (Maličková, 2023, s. 74)

Identifikace s postavami by mohla být pro děti a pubescenty snadná díky věku zejména mladých letců. Ti byli často ještě náctiletými chlapci, kteří byli vrženi do víru boje. Také milostné zápletky mohou být atraktivní pro dívčí čtenářky, jež by v letcích mohly vidět „hrdinné prince bojující za lásku“. Ale i ostatní typy postav by mohly najít své místo v práci s textem. Postava velitele by mohla být ukázkou správného vůdce, postava sestřeleného letce by ukazovala nezdolnou odvahu, postava zraněného letce zas hrůzy války a její následky. Postava posádky bombardéru by představovala sílu přátelství mezi vojáky.

Dále práce s postavou-definicí a postavou-hypotézou by mohla rozvíjet žákovo tvořivé psaní a fantazii, pokud by měl za úkol dokreslit postavu-hypotézu, nebo pokud by měl nějak narušit chování postavy-definice. Podobně by mohly být zadány úkoly ohledně statické a dynamické postavy, kdy by se žáci mohli zamýšlet nad vývojem jednotlivých postav a hledat zásadní okamžiky jejich proměn.

V práci s výraznými motivy, které se vyskytují v analyzovaných knihách, by bylo možné využít zejména motiv vlastenectví. Myšlenka národní identity v kontextu příběhů československých letců může vést k debatě o naší (aktuální) národní identitě – jaká je, jak ji žáci sami chápou a zdali se odlišuje současné vlastenecké cítění od toho popisovaného v knihách. Zajímavou aktivitou by mohlo být hledání odpovědi na otázky jako například: „Liší se tehdejší chování národností od toho dnešního?“, „Jak se lidé hlásí ke své národnosti a pociťují ji vůbec v dnešním globalizovaném světě?“, „Vidíme rozdíly v roli muže a ženy tehdy a dnes?“, „Jak byli za války vnímáni lidé s handicapem, jak se k nim chovala společnost a totalitní režimy?“ a mnoho dalších otázek souvisejících se společenským nastavením, s historickými událostmi a místy atd.

Z nastíněných námětů je zřejmé, že tematika československých letců RAF nabízí mnoho možností využití ve výuce na základní i střední škole. Piloti pocházeli z různých míst České republiky, a proto se v jejich rodištích nacházejí pamětní desky a konají vzpomínkové akce. Tím je téma stále po několika desetiletích také připomínáno v rámci regionu a seznamují se s ním další generace, které více informací o daných letcích mohou najít právě ve zmiňovaných knihách.

Prameny:

BUFKA, Vilém. *Bombardér T-2990 se odmlčel*. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1991. ISBN 80-205-0170-3.

FAJTL, František. *Sestřelen*. Praha: Lidové nakladatelství, 1991. ISBN 80-7022-068-6.

JÁNSKÝ, Filip. *Nebeští jezdci*. Praha: Mladá fronta, 1990. ISBN 80-204-0000-0.

LIŠKA, Antonín. *Jak se plaší smrt*. Praha: Naše vojsko, 1983.

SLÍPKA, Hugo Jindřich. *Ohnivá křídla, společné vydání Ohnivá křídla, Biskajská dramata a Cesta nejsladší*. Praha: Toužimský & Moravec, 2018. ISBN 978-80-7264-188-8 35.

SLÍPKA, Hugo Jindřich. *Ohnivá křídla*. Praha: Orbis, 1945.

Literatura:

FOŘT, Bohumil. *Literární postava: Vývoj a aspekty naratologických zkoumání*. Praha: Ústav pro českou literaturu Av ČR, v. v. i., 2008. ISBN 978-80-85778-61-8.

HODROVÁ, Daniela a kol. *...na okraji chaosu... poetika literárního díla 20. století*. Praha: Torst, 2001. ISBN 80-7215-140-1.

HOLLAND, James. *RAF 100: 1918-2018: oficiální historie*. Praha: Knižní klub, 2018. ISBN 978-80-242-6164-5.

LEHÁR, J. A KOL. *Česká literatura od počátku k dnešku*. Praha: Lidové noviny, 1998.

MALÍČKOVÁ, Zuzana. *Literární podoby osudů československých letců za druhé světové války*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 2021. (bakalářská práce)

MALÍČKOVÁ, Zuzana. *Postavy letců RAF v příbězích z 2. světové války*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 2023. (diplomová práce)

RAJLICH, Jiří; REŽNÁ, Jitka. *Generál Fajtl: slovem historika, rodiny a objektivem fotografů*. Cheb: Svět křidel, 2012. ISBN 978-80-87567-12-8.

RIMMON-KENANOVÁ, Shlomith. *Poetika vyprávění*. Brno: Host, 2001. ISBN 80-7294-004-X.

THE THEME OF CZECHOSLOVAK RAF PILOTS IN CZECH LITERATURE AND THE POSSIBILITIES OF ITS USE IN LITERARY EDUCATION**Summary:**

The study deals with the topic of Czechoslovak RAF pilots, its place in Czech literature, the basic features of the work and the typology of characters, which is characteristic of the stories of pilots from the Second World War. In the introductory part, the position of the Second World War in Czech literature is generally outlined. Furthermore, the most important historical information on the issue of Czechoslovak RAF pilots is mentioned, because their works are strongly connected with historical realities. Finally, the study is devoted to the application of the topic in education reality, specifically in literary education. Here are presented several proposals for implementing the topic in lessons within the framework of both literary education and interdisciplinary relations (history, citizen education).

Key words:

Czechoslovak RAF pilots; The Second World War; character typology; literary education; interdisciplinary relations

Kontakt:

Mgr. Zuzana Malíčková
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
Katedra českého jazyka a literatury s didaktickou
E-mail: malickova.zuzka@seznam.cz

NOVÁ MONOGRAFIE OSTRAVSKÝCH BADATELŮ O DĚTSKÉ POEZII NOVÉHO MILÉLIA

Radomil NOVÁK

Badatelský tým katedry českého jazyka a literatury s didaktikou (Radomil Novák, Olga Kubeczková, Ivana Gejgušová, Andrea Balharová) publikoval v renomovaném nakladatelství Books&Pipes monografii věnovanou autorské poezii pro děti a mládež nového milénia s názvem *Česká autorská poezie pro děti a mládež v novém miléniu* (2000–2022). Výjimečnost tohoto publikačního počínu spočívá v tom, že je svým zaměřením i obsahem v kontextu bádání o literatuře pro děti a mládež ojedinělý. V současné době totiž neexistuje v České republice v dané oblasti systematický a soustředěný výzkum. Proto má Kabinet literární a jazykové komunikace s dětmi při katedře českého jazyka a literatury s didaktikou mimořádné zásluhy: vydává jediný časopis v České republice, který se v současnosti věnuje odborné reflexi tvorby pro děti a mládež s názvem *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi*, pořádá mezinárodní diskusní fóra Kulatý stůl, na kterých jsou řešena aktuální témata z uvedené oblasti.

Z úvodního slova editora Radomila Nováka:

„Pro tuto knihu jsme vybrali téma poezie pro děti a mládež uplynulého dvacetiletí nového milénia. Zdá se, že právě tato oblast tvorby pro děti nese podstatné vývojové tendence, otevírá nové cesty a prostor, zažívá nečekaný rozvoj, který je mnohdy označován jako „nová zlatá éra“ dětské poezie (Provazník, 2012). Vybrali jsme poezii navzdory tomu, že se zejména v tvorbě pro dospělé dostala po roce 1989 na periferii zájmu čtenářů, je považována za exkluzivní záležitost pohledem nakladatelů, tvůrců i recipientů. Možná i proto je nutné akcentovat úlohu poezie v životě dětí a mladých, v mezigenerační komunikaci, v rámci školního dialogu mezi učitelem a žákem.

Knihu jsme koncipovali tak, aby měla co nejširší čtenářský dosah a plnila různé cíle, intenzivně však cílíme na učitelskou populaci jak ve fázi jejich přípravy na povolání, tak v různé fázi jejich praxe. Chceme samozřejmě přispět i k odbornému diskurzu, protože ve srovnání s jinými evropskými zeměmi je u nás odborné reflexi tvorby pro děti a mládež věnována nesrovnatelně menší pozornost, než je tomu v případě literatury pro dospělé.

První dvě kapitoly přinášejí interpretačně komentovaný přehled autorské poezie pro děti a mládež perspektivou autorského zastoupení, básnické formy a výrazu, věkového určení, umělecké hodnoty, nakladatelského zájmu o žánr (O. Kubeczková). Druhá z nich pak specifikuje tento přehled zaměřením na říkadlovou tvorbu (A. Balharová). Obě hojně využívají příkladů, aby ukázaly pestrost v přístupu k žánru, pohled k potřebám věku adresátů, a především nejdůležitější pohyby uvnitř této tvůrčí oblasti. Ve třetí kapitole je prostřednictvím interpretace dvou vybraných sbírek Petra Nikla ukazován jeden z podstatných rysů současné poezie pro děti – intermediální průnik různých narativních modů (slovo, obraz, hudba) a možnosti percepce takového typu tvorby (R. Novák). Poslední kapitola pak rozšiřuje záběr monografie o pohled didaktický, neméně důležitý. Ptá se na to, jak je poezie zastoupena v aktuálně využívaných čítankách a jak se s ní pracuje ve výuce. Součástí kapitoly je také několik návrhů pro realizaci výuky, jejíž stěžejní aktivity tvoří interpretace básnických textů (I. Gejgušová).“

Novou monografií recenzovaly dvě nejvýznamnější badatelky v oblasti literatury pro děti a mládež prof. Svatava Urbanová (FF OU) a prof. Zuzana Stanislavová (PdF PU). Z recenzních posudků obou badatelek vybíráme několik stěžejních částí.

Z recenzního ohlasu prof. Svatavy Urbanové:

„Kolektivní monografii lze chápat jako syntetizující završení zájmu čtyřčlenného autorského kolektivu KČJL s didaktikou PdF OU o poezii v české literatuře pro děti a mládež v posledních dvou desetiletích. Zaměření na problematiku bylo sledovatelné u jednotlivých autorů kapitol v předchozí publikační činnosti – prezentovalo se v řadě dílčích studií, článků a recenzích. Metodologicky je monografie vymezena žánrově a druhově – soustřeďuje se na poezii; vztahově – orientuje se na vazby k literatuře pro dospělé, k folklornímu říkadlu doprovázející fyzickou či psychickou aktivitu dětí; vymezuje se intermedialně zvl. k hudbě a výtvarnému umění, přitom nezapomíná na estetický aspekt a didaktický kontext, který zde však není nadřazeným hlediskem.

Autoři monografie se museli rozhodnout, kterým diskursům chtějí dát přednost – zda estetickému nebo didaktickému, jak přistoupí ke kladeným otázkám. Esejisticky je průběžně formulovala Olga Kubeczková ve stejnojmenné a zároveň nejobsáhlejší studii knižního celku: – Kdo píše poezii pro děti? – Kdo je adresátem poezie pro děti? – Kdo vydává poezii pro děti? – Jak dobře se dělá poezie pro děti? Oceňuji, že se v autorčině úvodní, jinak zdařilé přehledové studii o autorské poezii, současné tvorbě a recepci, nakladatelských iniciativách a specifikách poezie pro děti s ohledem na věk adresáta aj. neopomíjí výrazový dipól epičnosti a lyrčnosti, variabilnost vztahů zábavné, poznávací a výchovné funkce, umělecká hodnota děl a účinnost zvolených prostředků.

Také následující autorka Andrea Balharová zmiňuje celou řadu nově vydávaných knih, ale nevolí pouze formu pilotního náhledu. Zaměřuje se úžeji na říkadla, „reprezentativní typ předškolní literatury“, jak kdysi ve Vybraných kapitolách teorie literatury I (1973) poznamenal teoretik Vladimír Nezkusil. [...] Balharová přichází s řadou bystrých postřehů, zmiňuje rostoucí podíl upravených slovesně folklorních textů a autorských variací psaných v říkadlovém duchu, uvažuje o autorských zpracováních a říkadlových postupech jako „výrazovém indikátoru“ celé poezie pro děti. [...]

Zvolené téma a postupy Radomila Nováka považují za přínosné zejména proto, že pojmenovává novum v Niklových knižních projektech, oceňuje umělcovy přesahy směrem k experimentu a kreativě vnímatelů. Ve studii pojednává o modech (slovu, obrazu, hudbě), o vztazích intermedialních a intertextuálních. Jeho pronikavé analyticko-interpretací sondy do dvou vybraných knih tohoto všestranného umělce považují za metodologicky objevné, třebaže jedna z částí již byla publikována v odborném časopise O dieťati, jazyku, literatuře. Závěr studie formuluje přesně a inovativně distinktivní rysy Niklovy tvorby, neopomíjí působnost na poli umění, širokou škálu nabízených recepčních možností, přitom nevylučuje aplikovanou podobu ve školské praxi.

Čtvrtá studie se zabývá přímo výběrem textů ze současné poezie do čítanek českých ZŠ, edukativním uplatněním textové interpretace ve výuce literární výchovy. Autorkou je kompetentní literární didaktička Ivana Gejgušová, která se soustavně zabývá školními vzdělávacími programy a hodnocením výběru čítankových literárních ukázek. Cenný je postřeh o tom, jak čítanky rychle zastarávají a jak výběr z nejnovější básnické tvorby zůstává spíše na

zasväcených mediátorech z rad učiteľů. Za zdařilou část považují zejména kapitolu 5.6, v níž se seznamujeme s výsledky „drobné ankety realizované v rámci workshopů zaměřených na práci s uměleckým textem ve výuce literatury na základních a středních školách“ (s. 124).

„Na této kolektivní monografii oceňuji, že je nejen informačně bohatá a panoramaticky přehledová, ale také analyticko-interpretáční, navíc založená na dlouholetých pedagogických zkušenostech.“ [...]

Z recenzního ohlasu prof. Zuzany Stanislavové:

„Vlastný text odbornej monografie pozostáva zo štyroch kapitol. Olga Kubeczková vo vstupnej, odborne fundovanej kapitole Česká autorská poezie pro děti a mládež 2000–2022 načrtla stav súčasnej českej poézie pre deti v posledných dvoch desaťročiach. Východiskom jej reflexie je naznačenie vývinového profilu českej detskej poézie v druhej polovici 20. storočia cez pripomenutie výskumu a prínosu tých bádateľov, ktorí sa tejto sfére tvorby venovali systematicky (Jaroslav Toman, Jaroslav Provazník, Svatava Urbanová, Olga Kubeczková). To tvorí štartovaciu líniu pre pohľad na dve decéniá nového tisícročia a ich autorskú základňu. Štúdia je koncepčne navrhnutá v línii komunikačného reťazca; pozornosť sa teda venuje otázke autora, otázke variability tvorby a napokon otázke percipienta tvorby. V tom rámci stručne hierarchizovala jednotlivé vekové vrstvy autorskej základne a úspornou interpretáciou sa venovala Petrovi Borkovcovi ako jednému z najzaujímavejších a najviac variabilných autorov sledovaného obdobia.

Podstatu jej kapitoly tvorí potom prehľad poézie z aspektu formálnej a žánrovej pestrosti. Zasvätené rozkrýva podstatu toho či onoho typu a žánrového variantu poézie, svoje mikroanalýzy exemplifikuje ukázkami. V prípade kapitoly O. Kubeczkovej ide teda o jemné vnútorné členenie poézie z aspektu formálnej a žánrovej pestrosti a o lapidárnu, pregnantnú charakteristiku typov (riekanka, didaktická poézia, epická poézia, hravá a nonsensová tvorba, experimentálna tvorba, lyrická poézia a verše k obrázkom) so sprievodnými kritickými stanoviskami. Vybudovala tak pomerne presnú a jasnú predstavu o profile českej detskej poézie posledných cca 20 rokov. [...]

Na kapitolu O. Kubeczkovej organicky nadväzuje kapitola Andrey Balharovej Česká říkadlová tvorba pro děti od roku 2000 po současnost. Riekanková tvorba je v českom kontexte (podobne ako v slovenskom) mohutne rozhojnená a aj rôznorodá, zasluhuje si teda plným právom osobitnú pozornosť. Autorka kapitoly podáva dobre premyslený obraz tejto tvorby od folklórneho typu (tu zaujme kritický pohľad na výber riekaniek v publikáciách, kompozičné riešenie i riešenie pomeru text-ilustrácia) k autorským riekankám. V kapitole je fundovane analyzovaná a kriticky hodnotená riekanková tvorba v jej tvarovej i hodnotovej rôznorodosti. V závere kapitoly autorka funkčne zhrnula výsledky analýzy do stručnej charakteristiky tejto tvorby v jej mnohotvárnosti. Venuje pozornosť typu knižiek, v ktorých sa objavujú, inšpiráciám folklórnou riekankou, tematike riekaniek vo vzťahu ku tradícii a k inovácii, podobe riekaniek z hľadiska ich funkcie vo vzťahu k zábavnosti a poznávaniu. A. Balharová sa v kapitole prezentuje ako vynikajúca znalkyňa problematiky riekanky ako žánru a pohotová interpretka.

Radomil Novák sa v tretej kapitole monografie Slovo, obraz a hudba v díle Petra Nikla zameral na jedného z tých básnikov, ktorého už úvodná štúdia O. Kubeczkovej označila ako nosnú a tvorivo nesmierne variabilnú umeleckú osobnosť v hľadaní nových trendov českej

poézie pre deti (popri Borkovcovi). V svojej kapitole autor predstavuje svoje chápanie otvorenosti literárneho diela. To v spojení s koncepciou intermediality, „která přináší možnost uvědomit si, pojmenovat a interpretačně zužitkovat všechny podoby vztahů mezi slovem, obrazem a hudbou v jejich průniku“ (s. 80), vytvárá logické, ba priam zákonité východisko k ďalšej interpretácii Niklovho diela. Ocenit' treba premyslenú koncepciu interpretácie intermediality v dvoch vybraných dielach, ktorá sa stáva rukolapným dôkazom o tom, že k dielu osnovanému na intermedialite nie je možné pristupovať rutínsky a že interpretátor musí byť interdisciplinárne pripravený, gramotný. R. Novák nesporne je takýmto interdisciplinárne gramotným recipientom aj interpretátorom. Svedčí o tom už spôsob, akým objasňuje metodológiu práce s vybranými dielami P. Nikla (môže to byť pre odbornú verejnosť vítanou inštrukciou pre prácu s intermediálnymi dielami). [...] Za dôležité považujem formulovanie piatich predpokladov porozumenia intermediálnemu dielu. Rovnako ako metodológia autorovej práce, ktorú predviedol s vybranými textami P. Nikla, aj formulovanie predpokladov vedúcich k porozumeniu intermediálneho diela je jednak cennou informáciou pre budúcich interpretátorov podobných výtvorov, jednak (v rámci monografie) nenápadnou bránou pre vstup do edukačného priestoru v poslednej kapitole knihy

Túto kapitolu vytvorila Ivana Gejgušová a dala jej názov *Poezie pro dětské čtenáře v literární výchově na základní škole*. Autorka kapitoly postupuje premyslene a systémovo. Východiskom jej úvah je situácia literárnej výchovy na druhom stupni ZŠ v Čechách na pozadí štátneho vzdelávacieho programu. Potom si všíma zastúpenie poézie v čítankách a podáva minucióznu analýzu prítomnosti básnických textov v čítankovom rade pre 6. – 9. ročník ZŠ z vydavateľstva Nová škola. Na to nadväzuje pohľad na didaktické inštrukcie či inšpirácie, ktoré sa v podobe úloh a otázok k textom v čítankách nachádzajú, na pracovné zošity k Hravým čítankám a na predmetné čítanky. [...]

Odborná publikácia štvorice autorov má ako celok koncepčný charakter. Postupnosť od všeobecného ku konkrétnemu – od náčrtu situácie a trendov ku konkretizácii toho, čo predstavuje v súčasnosti dominantný a z hľadiska stimulácie nových kvalít a korešpondencie s dobou najpodnetnejší trend, a napokon vyústenie do didaktického procesu prináša úžitok tak poznaniu literárneho procesu, metodológii literárnovedného výskumu, ako aj didaktike literárnej výchovy. [...]

Prameny:

NOVÁK, R. (ed.) *Česká autorská poezie pro děti a mládež nového milénia (2000–2022)*. Brno: Books&Pipes, 2023.

NEW MONOGRAPH BY OSTRAVA RESEARCHERS ON CHILDREN'S POETRY OF THE NEW MILLENNIUM

Kontakt:

doc. Mgr. Ing. Radomil Novák, Ph.D.
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Kabinet literatury pro děti a mládež, jazykové a literární komunikace
E-mail: radomil.novak@osu.cz

PREŠOVSKÉ „COOL“ KNIHY O KNIHÁCH PRO DĚTI A MLADÉ

Olga KUBECZKOVÁ

(DZIAK, D. – GAL DRZEWIECKA, I. (eds.) *Svetom cooltových kníh pre deti*. Prešov: Prešovská univerzita, 2023.

DZIAK, D. – GAL DRZEWIECKA, I. (eds.) *Svetom cooltových kníh pre nástročných*. Prešov: Prešovská univerzita, 2023.)

Kolektiv badatelů Prešovské univerzity přichází s popularizujícími příručkami s chytlavým názvem *Svetom cooltových kníh pre deti* a *Svetom cooltových kníh pre mládež*. Pod editorskou taktovkou Dávida Dziaka a Ivety Gal Drzewiecké se mu podařilo představit mladému publiku, rodičům, učitelům a vůbec široké veřejnosti výběr čtenářsky atraktivních (a současně reprezentativních) titulů a tvůrců.

Svým záměrem podpořit zájem o čtení a svou koncepcí soustředěnějšího pohledu na konkrétní knižní tituly (spíše než na autory a jejich odkaz) mají příručky blízko k českému autorskému počínu kolektivu kolem Petra Mandyse *2 x 101 knih. Nejlepší a nejvlivnější knihy pro děti a mládež* (2013). Na rozdíl od něj prezentuje více titulů zajímavé a zejména v překladech dostupné právě slovenským dětem. Na jedné straně reflektují dosavadní zájem vycházející z opakovaných vydání některých titulů, na straně druhé na něj navazují představou obdobně atraktivních děl, které domácí publikum může objevit. Rozsah představených titulů je pochopitelně knižním formátem omezen, a proto musel být autorský kolektiv vystaven určitým dilematům, co zařadit, co nikoli. Počet avizovaný v podtitulech *100 + 1 tipov pre teba a pre mňa* je i tak pouze orientační, protože zaujetí jedním titulem nebránilo v poukazech na díla tematicky, formálně, žánrově obdobná alespoň v textech na okrajích. Vždycky lze ovšem vést diskuse nad tím, nač upřít hlavní pozornost a zda přeci jen nepreferovat titul novější nad starším (jako např. u Foglarovy *Záhady hlavolamu*, s níž je jako další příbuzný tip spojena *Prašina V. Matochy*). V tomto smyslu bylo snad vůbec na zvážení, zda v závěru příruček nepodat čtenářům další tipy, „mapy“, kde informace o dobrých knihách pro mladé publikum hledat dále.

Příručky mají moderní vzhled, dobře se v nich malý i velký čtenář orientuje díky grafickému členění textu, stran, díky vizuálním prvkům. Na pomoc má instrukce autorů i mapu hesla. Jediným příznakem knih se stávají lehce karikaturně laděné podobizny jak samotných tvůrců dětských knih, tak autorů těchto dvou publikací. Přestože je tedy autorský tým složený z vysokoškolských pedagogů, odborníků v oboru, jejich portréty a krátké medailony jsou vstřícným gestem čtenářům a boří případnou bariéru mezi odborným pohledem a laickým přístupem, o což samozřejmě usilují i samotná hesla. Ostatně vyjádření „pro tebe a pro mě“ v podtitulu vzbuzuje spíše představu důvěrného sdílení čtenářské zkušenosti než odstup. Tomu odpovídá také diskurs, který se sice obsahem nezbavuje podstaty sdílení, míry poznatku, ale snaží se působit zajímavě a srozumitelně i pro dětského čtenářského hledače. Často má povahu dialogu mezi čtenářem a potenciálním čtenářem, místy vhodně využije citací z textu. Důležitá je barevně, graficky a typograficky přehledná koncepce dvoustrany, která podává nejvíce informací o vybraném díle, dále stručné představení tvůrce a zmínky o podobných výstupech, případně filmových adaptacích a jiných zajímavostech. Za ještě důležitější je možno mít tendenci textu k reflexivnosti. Otevírá téma knihy způsobem, který lze označit za angažovaný. Klade sobě i jemu otázky, k jejichž zodpovězení může kniha přispět, ale vůbec tím čtenáře aktivizuje. Ať už si to čtenář uvědomuje, nebo ne, příručky mu takto dávají najevo, k čemu knížky jsou, jak zážitek z jejich dění koresponduje s jinými životními zkušenostmi, jak v reakcích na ně jako čtenáři odhalujeme či upevňujeme svou osobitost.

Mezi představovanými tvůrci přirozeně převažují ti, kteří reprezentují domácí knižní produkci. Přesto je bohatě zastoupena světová literatura, jak kanonická (např. Dahl, Gosciny, Janssonová, Lindgrenová), tak méně vžitá, ale s potenciálem získat pozornost publika originálním pojetím, na jehož pozadí lze objevit konstanty lidských projevů, ale i zvláštnosti jiné kulturní provenience (angloamerické, střeoevropské, skandinávské a další). Napříč jmény a národnostmi se publikace snaží podchytit pozoruhodná původní a překladová díla především posledních třiceti let.

Z pohledu českého čtenáře je potěšitelné, že na Slovensku stále funguje kontinuum československé kulturní tradice, a tak jsou slovenským dětem doporučovány v překladech i knihy českých tvůrců (Sekory, Hrubína, Procházkové, Březinové, Šruta a dalších).

Rovněž žánrové zastoupení je pestré, a i když mají navrch pohádkové, fantazijní příběhy, je pamatováno také na jiné typy čtenářů, preferující příběhy o dětství, dobrodružné, historické romány, nebo naučné čtení a poezii. V případě příručky pro děti jde ruku v ruce s pestrostí žánrů i pestrost typů knižních publikací, v níž se reflektuje specifické pouto slova a obrazu, a tak se kniha stává průvodcem nejen po titulech pro samostatné čtení, ale též pro poslech a dívání těch nejmenších. V případě příručky pro mládež lze zastoupení titulů reflektovat také na pozadí intencionality, neboť některé prezentované tituly oslovují širší publikum a možná právě primárně dospělé (1984, *Stopařův průvodce po galaxii* ad.). Stejně tak je evidentní, že výhodnější je čtenářův přístup k oběma publikacím, protože některé z titulů mohou individuálně vyhovovat jiné kategorii čtenářů, než práce avizuje, resp. ukazuje se, jak obtížné je některé tituly spojit s konkrétní představou adresáta.

V neposlední řadě jsou prešovské příručky „cool“ pro své přizpůsobení dnešnímu mediálnímu prostředí, v němž má váhu zvláště to, co je snadno dostupné. Proto je ocenění tradiční čtenář v tradičním knižním formátu, stejně jako moderní hledač informací v online elektronickém vydání. Věřme, že i tímto vstřícným gestem si knihy zajistí širší dosah a podpoří možná stále ještě málo rozvíjenou seriózní popularizaci umělecké oblasti, s níž sice všichni přicházíme do kontaktu, ale většina z nás má doposavad tendenci možnost jejího zkoumání podceňovat či bagatelizovat. Přitom se všichni shodujeme v názoru na její význam v životě člověka, nejen ve smyslu jejího největšího vlivu v čase dětství.

Literatura:

MANDYS, P. A KOL. *2 x 101 knih. Nejlepší a nejvlivnější knihy pro děti a mládež*. Praha: Albatros, 2013.

„COOL“ BOOKS OF PREŠOV ABOUT THE BOOKS FOR CHILDREN AND YOUTH

Kontakt:

Mgr. Olga Kubeczková, Ph.D.

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou

Kabinet literatury pro děti a mládež, jazykové a literární komunikace

olga.kubeczkova@osu.cz

S KNIHOU RUKU V RUCE

Ivana GEJGUŠOVÁ

Mgr. Helena Dlouhá, knihovnice oddělení pro děti a mládež Knihovny města Ostrava, obdržela v roce 2023 od Svazu knihovníků a informačních pracovníků ČR prestižní celostátní ocenění MARK. Je určeno mladým, aktivním knihovníkům, kteří hledají inovativní cesty k rozvíjení čtenářství, v případě Mgr. H. Dlouhé se zaměřením na dětskou populaci. Naše katedra s dětským oddělením KMO dlouhodobě spolupracuje, pravidelně připravuje pro naše studenty učitelství exkurze a besedy, knihovnice doplňují naše informace o aktuální knižní produkci pro děti a mládež. I proto nás potěšilo, že tak významná cena doputovala právě do Ostravy. Při této příležitosti jsme požádali Mgr. Helenu Dlouhou o rozhovor.

Heleno, znám Vás již řadu let a jste pro mě člověkem, s jehož životem je neoddělitelně spojený svět knih a knihoven. Kde jsou počátky Vašeho vztahu ke knihám? Vzpomenete si na své první kontakty s knihami? Byla jste čtoucí dítě? A které knihy Vás oslovily tak silně, že čtenářský zážitek z nich zůstal ve Vaší paměti dosud?

Počátky mé lásky ke knihám a čtení jsou určitě již v předškolním věku. Stále nostalgicky vzpomínám na večery, kdy jsem byla na prázdninách u babičky se svými sourozenci, sestřenicí a bratranci a babička nám četla na dobrou noc. Dříve bývala učitelkou v mateřské školce a na jejím přednesu to bylo znát. Děda nám zase na dobrou noc pouštěl myslivecké pohádky na gramofonových deskách. Byl myslivec, přes den nás vodil po lesích a v noci nám pouštěl příběhy. Samozřejmě nám předčítali i doma, případně nám pouštěli pohádky na kazetě. Ale ač je to trochu nespravedlivé, jelikož doma nám maminka četla často, více mi utkvěly vzpomínky na společné čtení u babičky.

Ze svých čtenářských začátků si vybavuji procvičování čtení u kuchyňského stolu. Později jsem si četla ráda i sama. Jako děti jsme spoustu času trávily na dědině, ale postupně se měnily sociální vazby, zájmy i preference trávení volného času. Ráda jsem četla knihy od Jaroslava Foglara nebo Julese Verna. Na Vánoce jsem dostala knihu Harry Potter a Kámen mudrců (ještě v době, kdy nebyl tak populární) a propadla jsem této sérii. Jako čtenář jsem ale nebyla moc vybíravá. Četla jsem různé žánry, dívčí romány, sci-fi a fantasy, ale i detektivky pro dospělé nebo knihy o historii.

Čtenářských zážitků je spousta, ale pokud bych měla zůstat v jejich počátcích, tak pravděpodobně v šesté třídě jsem v knihovničce u babičky našla knihu Doktor Jesenius od Luda Zúbka a na ni si pamatuji dodnes, stejně tak i na sešitová vydání komiksu Rychlé šípy. V osmé třídě jsem pak ráda četla detektivky od Dicka Francise, Agathy Christie apod.

Kdy jste se rozhodla, že se knihovnictví stane Vaší profesí? Co a kde jste studovala? Pokud se nemýlím, pocházíte z Vysočiny. Co Vás dovedlo do Knihovny města Ostravy?

Pro povolání knihovnice jsem se rozhodla na veletrhu středních škol v 8. třídě, kde jsem zjistila, že v Brně existuje Střední odborná škola informačních a knihovnických služeb (SOŠIKS). Na studium, spolužáky i vyučující stále velmi ráda vzpomínám. Po střední škole jsem pokračovala ve studiu na Slezské univerzitě. Absolvovala jsem zde dvouobor Knihovnictví-historie a poté navazující magisterské studium knihovnictví.

Ve volném čase jsem se na univerzitě zapojila do organizování studentských aktivit a akcí, např. Opavského majálesu nebo univerzitního plesu. Díky inspiraci od paní PhDr. Libuše Foberové, Ph.D., jsem také začala docházet na dětské oddělení Slezské nemocnice číst dětem v rámci kampaně Celé Česko čte dětem.

V posledním roce studia jsem začala obesílat s motivačním dopisem a životopisem knihovny na Moravě, ve Slezsku a částečně i v Čechách. Vytiskla jsem si mapu a kroužkovala větší města s knihovnami. Pohovor jsem absolvovala v Jihlavě a Ostravě a k mému milému překvapení měly zájem mě přijmout obě knihovny. Po kratším uvažování jsem přijala místo v Ostravě, kde byla pracovní nabídka na delší dobu a měla jsem zde více kontaktů díky studiu na Slezské univerzitě.

Po dokončení studia na univerzitě jsem v září 2013 začala pracovat v oddělení pro děti a mládež Knihovny města Ostravy. Od roku 2018 jsem také součástí pracovní skupiny pro celorepublikový projekt S knížkou do života / Bookstart, který se zaměřuje na rozvoj čtenářské pregramotnosti a gramotnosti. Ve volném čase pomáhám v sociálním podniku Mental Café a občas stále působím jako koordinátorka v kampani Celé Česko čte dětem.

Jak jste se zabydlela v dětském oddělení KMO a jak Vás ovlivnil kolektiv dětského oddělení?

V oddělení pro děti a mládež jsem již 10 let a kolegové i čtenáři jsou nedílnou součástí mého života. Díky tomu, že jsem do oddělení přišla hned po škole, tak jsem nastoupila jako „tabula rasa“. Měla jsem knihovnické vzdělání a absolvovala jsem i knihovnické praxe, ale nebyla jsem ovlivněna delší působností na jiném pracovišti. Postupně jsem přejímala zažitou praxi v oddělení.

Kolektiv oddělení pro děti a mládež na mě měl a stále má velký vliv. Když jsem na oddělení nastoupila, byla vedoucí oddělení Šárka Holaňová. Momentálně oddělení vede Petra Kozlová. Erudice obou vedoucích se na chodu oddělení velmi projevovala a nadále projevuje a může být vzorem pro ostatní. Každodenní komunikace s kolegy, ale i čtenáři a návštěvníky oddělení je inspirativní, podnětná a motivující.

Práci v oddělení pro děti a mládež si nemohu vynachválit. Je velmi různorodá a každou chvíli nabízí nové výzvy a příležitosti k rozvoji znalostí i dovedností. Líbí se mi i pestrost čtenářů. Mám možnost se věnovat jak nejmenším čtenářům, tak i dětem školou povinným, studentům, ale i pedagogům a dospělým čtenářům.

Z Vašich odpovědí už víme, že se vedle vlastní knihovnické práce věnujete dalším aktivitám. Za ně jste také obdržela ocenění MARK, které je určeno mladých, aktivním knihovníkům a knihovnicím. Oceněn byl Váš podíl na aktivitách celostátní skupiny projektu S knížkou do života. V čem vidíte hlavní přínos projektu?

Projekt S knížkou do života / Bookstart je přínosný pro rodinu, komunitu i společnost. Široké veřejnosti propaguje čtení i těm nejmenším dětem a připomíná, že knihovny mohou být rodinám partnerem a podpůrcem při rozvoji různých dovedností a čtenářské (pre)gramotnosti. Rodiny, které projekt oslovuje většinou v prvním roce života dítěte, dostanou v sadě S knížkou do života mimo jiné originální leporelo pro dítě a pozvánku do knihovny. Pro některé děti to může být první vlastní kniha, kterou dostanou.

Díky podpoře statutárního města Ostravy Knihovna města Ostravy vkládá do sad pozvánku formou zvacího dopisu a poukazu na registraci dítěte do knihovny zdarma až do jeho školní docházky. V první třídě pak dítě ještě obdrží registraci do knihovny zdarma v rámci kampaně pro prvňáčky.

Rodina díky registraci dítěte do knihovny má možnost využívat široký knižní fond knihovny, pestrou nabídku akcí, bezpečné zázemí knihovny a hlavně rady a tipy na zajímavé knihy od knihovnice či knihovníka.

Knihovny díky účasti na vítání občánků mají možnost oslovit širokou veřejnost, která do té doby nemusela vědět o tom, že knihovny jsou připraveny na návštěvy rodin i s nejmenšími dětmi. Upevňují si také vztah se zřizovatelem. Knihovnám se také zvyšuje návštěvnost i počet registrovaných čtenářů. Pro některé knihovníky je to i nový impuls a motivace.

Pro společnost jako takovou je projekt prospěšný nejen utužováním komunity, ale také díky vkladu, který dává do budoucnosti dítěte, do jeho vzdělávání a tím i do společnosti. Je dokázáno, že děti, kterým se předčítalo, lépe vnímají mluvené slovo, snadněji rozeznají relevantní informace, mají lepší slovní zásobu, představitost...

Celkově si myslím, že projekt S knížkou do života je smysluplný a má dlouhodobě co nabídnout. Velmi mě těší, že máme v rámci projektu sady také pro rodiny s neslyšícími nebo nevidomými dětmi. Projekt je tak dostupný všem rodinám s malými dětmi, které mají to štěstí, že jejich obec či kraj podporuje tento projekt.

V knihovně jste den co den v kontaktu s dětmi, jednak s těmi, které rády čtou, jednak s těmi, které do knihovny přivádějí spíš jen školní povinnosti, potřebují poradit s výběrem knih, aby splnily požadavky, které jsou na ně při výuce kladeny. A samozřejmě se také setkáváte, např. při besedách pro školy, s učiteli. Máte pro nás pedagogy nějaké doporučení, jak přivést děti ke knihám a čtení?

Myslím si, že základem je mít rád svou práci a mít zájem. Zejména děti jsou velmi vnímavé a poznají, zda téma, které se jim snažíte předat, vás zajímá. Je dobré si všimnout, které knihy jsou populární mezi současnou generací dětí a zkusit z nabídky vybrat několik titulů do doporučené četby a dát možnost volby ve výběru četby. Například určit jen téma nebo autora. Je to i praktické z hlediska dostupnosti četby. Je důležité, aby děti nevnímaly čtení jako povinnost, ale jako atraktivní způsob trávení svého času. Děti se mohou rozečíst i na knihách, které nejsou zrovna literárními skvosty, ale pokud je baví a motivují je k vyhledání a čtení dalších knih, mají své místo na regálu v knihovně.

Naštěstí máme bohatou knižní produkci a knihovny. Knihovníci rádi nabídnou k porovnání nová vydání knih z klasické doporučené četby a ožíví nabídku i o jiná atraktivní zpracování daného titulu.

Děkuji za rozhovor a těším se na další spolupráci s Vámi i dalšími pracovníci a pracovníky ostravské knihovny a jejích poboček.

OD FUNDAMENTOV K INOVÁCIÁM V LITERÁRNEJ VÝCHOVE

Patrícia DZIAKOVÁ

(SHORT, K., G., LYNCH-BROWN, C., TOMLINSON, C., M. Essentials of children's literature. New York: Pearson, 2018. 316 s. ISBN 978-0-13-453259-2)

Téma úrovne literárnej kompetencie je neustále diskutovanou vzhľadom na stále pretrvávajúce neuspokojivé výsledky našich žiakov v medzinárodných meraniach čitateľskej gramotnosti (Liptáková a kol., 2015). Príčiny tohto stavu sa pritom môžu dotýkať viacerých známych i menej známych dimenzií a jednou z nich môže byť i samotná literárna kompetencia učiteľa, ktorý je sprostredkovateľom stretu žiakov s literatúrou. Práve jeho úloha vo výučbe, koncepcia vyučovania, spôsoby a metódy práce s literárnym textom, ako i samotná voľba vhodného literárneho textu častokrát determinujú úroveň porozumenia literárneho textu u žiakov. Mnoho učiteľov zároveň avizuje vlastnú nedostatočnú literárnu kompetenciu v oblasti výberu, hodnotenia, interpretácie literárneho diela či metodicko-didaktických schopností (Baratz, 2015; Kardas İşler, Dedeoglu, 2019), čo môže mať vplyv nielen na budovanie literárnej kompetencie žiakov, ale i na ich celkovú stratu záujmu o čítanie, či neoblíbenosť predmetu. Práve z tohto dôvodu je vznik publikácie *Essentials of Children's Literature* nielen odôvodnený, ale i mimoriadne žiaduci. Publikácia pozostávajúca z troch sekcií a štrnástich kapitol totiž sprevádza čitateľa – primárne učiteľa na primárnom stupni, ale pokojne i vedeckého pracovníka, didaktika literárnej výchovy, od fundamentálnych poznatkov v oblasti literatúry pre deti cez konkrétne metódy a postupy práce s literárnym dielom až k inováciám, ktoré sú nevyhnutné pre rozvíjanie literárnej kompetencie žiakov na primárnom stupni vzdelávania.

Prvá časť publikácie predstavuje akýsi úvod do teórie literatúry pre deti, zaoberajúci sa oblasťami, ktoré následne môžu pomôcť čitateľovi byť kompetentným kriticky čítať, vyberať a hodnotiť literárnu tvorbu pre deti. Prvé kapitoly ozrejmujú význam literatúry v živote a učení sa dieťaťa a čitateľské záujmy v jednotlivých obdobiach života a ich previazanosť s vývinovými zákonitosťami. Následne je pozornosť venovaná ilustráciám, vizuálnym elementom, typografii, či literárnym kategóriám textu ako napríklad téma; konflikt; literárne postavy; čas a priestor; jazyk diela; rozprávač a pod., ktorých poznanie je nevyhnutné v snahe orientovať koncepciu výučby literárnej výchovy interpretačne. Oceniť však možno spôsob spracovania týchto termínov literárnej teórie a populárno-náučný jazyk publikácie, ktorý zapríčiňuje prijateľnosť a zrozumiteľnosť literárnej vedy aj pre nevedeckú komunitu. Autori porozumenie týmto literárnym kategóriám a možnostiam ich interpretácie umocňujú bohatým ilustrovaním príkladov, ako aj vyzývaním čitateľa k rôznym úlohám a skúmaniu. Tieto pozvania pre ďalšie bádanie sú zároveň stáleprítomnou sekciou všetkých kapitol publikácie a rôznymi výzvami zdokonaľujú čitateľovu kompetenciu jednak v oblasti odbornej sebakultivácie (napr. výzva, aby čitateľ našiel odborné periodikum alebo webstránku s recenziami kníh pre deti; výzva na prečítanie vedeckých štúdií o klasických dielach fantasy literatúry a posúdenie toho, či sú tieto diela stále relevantné pre dnešného čitateľa), ale i v oblasti didakticko-metodických kompetencií (napr. výzva na vytvorenie zoznamu najobľúbenejších kníh vo svojej triede a spoločná tvorba mapy hodnôt, ktoré sú v týchto knihách tematizované).

Prostredná časť knihy je dominantne venovaná žánrom literatúry pre deti. Tvorí ju osem kapitol referujúcich o obrazovo-textových naratívach a grafických románoch, poézii, ľudovej slovesnosti, žánri fantasy a science-fiction, spoločenskej próze a vecnej literatúre. Každá z týchto kapitol nasleduje pevnú štruktúru, čo však nespôsobuje textovú rigiditu, ale, naopak,

tento postup môžeme vnímať ako zámer autorov čo najviac uľahčiť proces čítania odborného textu tým, že prostredníctvom štruktúry sa zabezpečuje prehľadnosť a usmerňujú sa čitateľské očakávania. Kapitola začína definovaním a opisom žánru zodpovedaním toho, v čom spočíva princíp literárnych textov, ktoré do daného žánru možno zaradiť. Mimoriadne prínosné je to, že všetky znaky a princípy sú demonštrované na selektívnom výbere reprezentatívnych textov, aby si čitateľ tieto aspekty vedel prakticky uchopiť cez literárne diela, ktoré sú mu dobre známe. Na definovanie žánru následne nadväzuje časť zameraná na hodnotenie a selekciu diel v rámci žánru na základe istých kritérií. Autori sa však skôr ako priamo odovzdanými informáciami o umeleckej kvalite snažia rozvíjať čitateľovu literárnokritickú kompetenciu tým, že mu ponúkajú súbor otázok, ktoré si má zodpovedať, aby vybral z daného žánru umelecky kvalitnú knihu. Induktívnym spôsobom sa tak získava poznatok, na aké javy si je potrebné dať pozor v konkrétnom literárnom žánri, a tiež je prezentované, ktorá literárna kategória v danom žánri vystupuje do popredia. Na túto kategóriu, ktorá je zdôraznená (napr. téma a motív cesty v žánri fantasy literatúry), potom ďalej nadväzuje ďalšia časť textu zameraná na rozvíjanie čitateľskej recepcie (napr. čitateľova tvorba dobrodružných máp cesty protagonistu vo fantasy príbehu). V snahe sledovať vývojové metamorfózy žánrov autori zaradili do kapitol aj časť historického prehľadu modifikácie žánru. Na tejto časti však možno vidieť, že pri ponúknutých kánonických dielach sa autori snažia zohľadňovať teoretický, historický aj kritický prístup ku kánonu, keďže aj literárne diela, ktoré možno považovať z historického hľadiska za prelomové, podrobujú kritickej analýze vzhľadom na súčasný kontext. Jednou z ďalších častí štruktúry kapitoly, ktorá umocňuje pragmatickú orientáciu tejto odbornej publikácie, je vymedzenie subžánrov a často prítomných tém v rámci konkrétneho žánru, ktoré nasledujú aj ponuky kvalitných literárnych diel či zoznamy významných autorov a spisovateľov, čo učiteľovi uľahčí výber vhodných literárnych diel. Posledná kapitola druhej časti je akýmsi prechodom k poslednej sekcii publikácie. Venuje sa otázkam literatúry, ktorá reflektuje diverzitu society a apeluje na vytvorenie kultúrne zodpovedného, expanzívneho a kritického kurikula, ktoré má potenciál prepojiť svet, v ktorom všetci spoločne žijeme. Ambícia autorov zmeniť kurikulum pritom vychádza z tézy, že spôsob učenia sa je determinovaný socio-kultúrnym prostredím žiaka. Opierajú sa pritom o výsledky merania čitateľskej gramotnosti, ktoré naznačujú enormný rozdiel medzi žiakmi rôznych kultúrnych skupín, ako aj o skutočnosť, že v amerických základných školách má viac ako 83 % učiteľov americko-európsky pôvod, čo znamená, že ich učebný štýl je vlastný ich kultúrnemu pozadiu, teda nereflektuje požiadavky žiakov iných rás a etníc.

Posledná kapitola, nesúca poetický názov zblížovania detí a sveta literatúry, zužitkováva poznatky predchádzajúcich kapitol o žánroch a literárnovedných kategóriách v snahe priblížiť čitateľom problematiké aspekty kurikula literárnej výchovy. Autori informujú o rôznych iniciatívach, ktoré sa snažia zvýšiť úroveň čitateľskej gramotnosti u žiakov na primárnom stupni vzdelávania. Pričom napriek odlišnému sociokultúrnemu kontextu môžu byť niektoré aspekty týchto iniciatív inšpirujúce aj pre prostredie slovenských a českých škôl. Jedným z takýchto aspektov je napríklad apel na zohľadnenie rovnakého pomeru medzi literatúrou faktu a beletriou vzhľadom na výrazné rozdiely v porozumení textu v týchto dvoch oblastiach. Iné iniciatívy hovoria tiež o vytvorení zoznamu odporúčaných (nie povinných) diel pre jednotlivé ročníky vzhľadom na množstvo gýčovej a brakovej literatúry na knižnom trhu a častokrát nedostatočnú literárnu kompetenciu samotných učiteľov. Prínosná tiež môže byť i zmena koncepcie vyučovania literárnej výchovy na koncepciu čitateľsky orientovanú, ktorá je zameraná na tzv. „close reading“, čo predstavuje analýzu textu po častiach s cieľom aktivizácie inferenčného myslenia. Okrem otázok kurikula sa autori dotýkajú aj ďalšej problematiky, no v odbornej reflexii málo diskutovanej oblasti, a to cenzúry niektorých literárnych textov, ktorej iniciácia vychádza primárne zo strán rodičov a učiteľov, častokrát však neoprávnene. V snahe diskutovať o literárnej kompetencii autori čitateľom ponúkajú aj rôzne stratégie čítania (napr.

storytelling, booktalks, zdieľané čítanie a i.) a nášmu odbornému kontextu menej známe aktivity zamerané na čitateľskú responziu (napr. *freewrites, kolážové čítanie, literature logs*), ako aj rôzne dotazníky (*checklisty*), ktoré môže učiteľ využívať ako autoevalváciu svojich metodických prístupov ako i evalváciu literárnej kompetencie a jej progresu u svojich žiakov.

Publikácia *Essentials of Children's Literature* predstavuje významný zdroj poznania v oblasti literatúry pre deti, ktorý harmonicky spája a čitateľovi ponúka teoretické i didaktické impulzy. Napriek tomu, že ide o odbornú publikáciu, jazyk textu pôsobí občas až esejisticky, preto sa text číta dobre aj čitateľovi mimo vedeckej komunity. Publikácia je zároveň skutočne pragmaticky orientovaná, keďže autori našli ideálny pomer medzi informáciami priamo odovzdanými v texte a informáciami, latentne naznačenými prostredníctvom tabuľkového prehľadu štúdií a výskumov, ktoré môžu čitateľa ďalej kompetenčne posunúť, ak ho daná téma zaujíma. Okrem toho možno vnímať publikáciu aj ako zásobáreň umelecky kvalitných literárnych textov rôznych žánrov a tém a nesmierne podnetných inšpirácií na ďalšie bádanie vo svete literatúry pre deti pre vedeckú i učiteľskú komunitu.

Literatúra:

BARATZ, L. Children's Books about Special Needs Used as a Mediating Tool, The Perceptions of Inclusion Classroom Teachers in Mainstream Schools. *Higher Education Studies*, 2015, roč. 5, č. 1, s. 51–62.

KARDAS İŞLER, I. a H. DEDEOGLU. (2019). Multicultural Children Literature in Preservice Teacher Education: Responses through Literature Circles. *International Journal of Progressive Education*, 2019, roč. 15, č. 4, s. 130–141.

LIPTÁKOVÁ, E. a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-555-1252-5.

Kontakt:

Mgr. Patrícia Dziaková
interná doktorandka Katedry komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
E-mail: patricia.karnisova@smail.unipo.sk