

KNIHA V 21. STOLETÍ

Percepce textů, výchova čtenáře – ano či ne

Knihovnická konference „Kniha v 21. století“

1.-2. února 2006

Elektronickou verzi zpracovala:

Mgr. Libuše Foberová

Slezská univerzita v Opavě
Filozoficko-přírodovědecká fakulta
Ústav bohemistiky a knihovnictví
2006

Obsah:

1. Zuzana Bariaková	
<i>Čítanie/nečítanie stredoškolskej mládeže</i>	5
2. Libuše Foberová	
<i>Vliv akvizitní politiky na kvalitu četby</i>	12
3. Jana Galášová	
<i>Knih jako pozitivní závislost. Role knihovny při výchově k dětskému čtenářství</i>	19
4. Joanna Gawlikowska	
<i>Beletristické hity 20.století</i>	24
5. Ivana Gejgušová	
<i>Komunikace s uměleckým textem a problematika konkretizace a identifikace</i>	26
6. Kateřina Homolová	
<i>Pop-kultura, Pop čtenář... Pop-autor? K percepci „klasické“ poezie současnými středoškoly</i>	30
7. Aleš Hrazdil	
<i>Příprava uživatelů informací a vědecké knihovny</i>	34
8. Ludmila Hrdinaková	
<i>Vplyv rozprávky na sociálny a emocionálny rozvoj dieťaťa</i>	36
9. Ivan Jančovič	
<i>Interpretácia umeleckého textu</i>	46
10. Barbora Koneszová	
<i>Faktory ovlivňující čtenářské dovednosti</i>	53
11. Olga Kubeczková	
<i>Smysl přírodní prózy v četbě dětí</i>	56
12. Anton Lauček	
<i>Knih jako dokument</i>	60
13. Libor Martinek	
<i>K recepci literatury polských národnostních menšin v českém prostředí</i>	62
14. Radana Metelková	
<i>Dětské čtenářství z hlediska čtenářské gramotnosti</i>	74
15. Halina Molinova	
<i>Vícehlediskové zpracování beletrie (projekt)</i>	79
16. Jindra Planková	
<i>Příprava uživatelů informací</i>	93
17. Jiří Urbanec	
<i>Čtenář z hlediska kostnické školy receptivní estetiky</i>	101
Program konference.....	104

Recenze

Mgr. Eva Bazalová

Anotace:

Sborník příspěvků z mezinárodní konference „Kniha v 21. století“, který se konal na Slezské univerzitě v Opavě - Filozoficko-přírodovědecké fakultě - Ústavu bohemistiky a knihovnictví ve dnech 1.-2. února 2006 se zabýval percepcí textů a výchovou čtenáře. Předkládané texty si dále všímají vývoje, trendů a směrů veřejného knihovnictví, které se promítají do výchovy čtenářů.

© Slezská univerzita v Opavě

Slovo úvodem

1. a 2. února 2006 se konal na Slezské univerzitě v Opavě již třetí ročník knihovnické konference „Kniha v 21. století“ ve spolupráci s regionálním výborem Moravskoslezského kraje SKIP. Konference oslovila celou řadu zájemců, na konferenci se sjelo na sedmdesát posluchačů z různých koutů České republiky, přijeli také kolegové ze Slovenské a Polské republiky.

Na konferenci zaznělo šestadvacet příspěvků a do sborníku přispělo sedmnáct přednášejících. Příspěvky jsou řazeny abecedně a věříme, že vás osloví. Chystáme vydání CD, kde budou seřazeny příspěvky z jednotlivých ročníků (2004 až 2007).

Téma pro rok 2006 bylo zvoleno „Percepce textů, výchova čtenáře – ano či ne.“ Cílem percepce textu je pozorovat grafickou podobu literárního díla. Všítat si jeho zvukové kvality (audiovizuální percepce), nezvyklých obrátů a pojmů, vysvětlit nesrozumitelná, cizí slova. Seznámit se s autorem, s dějem, s charakteristikou průběhu četby, zda je četba zajímavá, náročná, vágní apod., a to v souvislosti s výchovou čtenáře. Příspěvky, které na konferenci zazněly, byly různorodé a zamýšlely se nad daným tématem.

Součástí konference bývá večerní setkání účastníků v Klubu knihovníků Casanova, kde probíhá volná diskuse k tématu a k předneseným příspěvkům. Konference byla letos poprvé obohacena studentskou sekci. Studentka Zuzana Kellnarová přednesla výsledky z Mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS a studentka Andrea Melicharová z Programu pro Mezinárodní hodnocení žáků PISA. Student David Mach seznámil přítomné s životem a dílem Ladislava Jana Živného, který patří k nejvýznamnějším osobnostem českého knihovnictví a bibliografie první pol. 20. století. Studentská sekce byla příjemným oživením konference, proto jsme se rozhodli, že i v dalších letech budeme studentskou sekci zařazovat do programu konference.

Pro rok 2007 se vybralo téma: „Klasická kniha vedle jiných informačních zdrojů“ a věříme, že se i čtvrtý ročník konference vydaří a osloví nejen knihovnickou veřejnost.

Libuše Foberová

Zuzana Bariaková

Čítanie / nečítanie stredoškolskej mládeže

(Niekoľko poznámok k vybraným problémom vo vyučovaní literatúry)

„Sloveso *čítať* neznáša imperatív.

Má k nemu odpor spolu s ďalšími slovesami,
ako *milovať*...alebo *snívať*.

Môžeme to skúsiť.

Tak do toho.

„Miluj ma!“

„Snívaj!“

„Čítaj!“ – „Čítaj!“

No tak, čítaj, poslušni ma a už aj čítaj!“

A výsledok?

Nulový.“

(D. Pennac)

Predchodcom tohto príspevku bol širšie koncipovaný výskum realizovaný v rokoch 2003 – 2005, v ktorom sme sa zaoberali *konceptiou vyučovania literatúry* v rámci stredných škôl. Inšpiráciou k nemu sa stal výskum *PISA*.

Na objednávku *Organizácie pre hospodársku spoluprácu a rozvoj* (OECD) sa v tridsiatich dvoch krajinách konalo medzinárodne štandardizované získavanie dát, ktoré malo ukázať, ako vyzerá „*schopnosť čítať*“ u pätnásťročných žiakov.

Cieľom výskumu *PISA* (*Programme for International Student Assessment*) rozhodne nebolo vytvorenie nejakého medzinárodného „*curricula*“, ale vyžadovala sa tvorivosť v zaobchádzaní s vedomosťami, ktoré žiaci majú, samostatnosť, schopnosti komunikácie a riešenia problémov. Išlo tu o úroveň a kvalitu vzdelania, v jazyku odborníkov na oblasť vzdelávania, o „*kultúrnu literálnosť*“.

Preskúšaním „*schopnosti čítať*“ nechceli zistiť, ako rýchlo a ako plynulo dokážu žiaci čítať, ale to, ako s prečítaným zachádzajú.

Zisťovalo sa, na akej úrovni je schopnosť porozumieť textom rôzneho druhu, porozumieť ich obsahu, zámerom a štruktúre, zaradiť ich do významového kontextu, využívať ich a reflektovať k rozšíreniu vlastného poznania.

Na tomto mieste sa nemôžeme a nechceme venovať metodickým detailom ani výsledkom tejto zaujímavej štúdie. Zo zhrnutia vyplýva, že úroveň vzdelávania pätnásťročných v Poľsku, v Maďarsku, v Českej republike je hrozivo nízka, v medzinárodnom hodnotení sa umiestnili v spodnej tretine. Hoci sa Slovensko na tejto štúdii nepodieľalo, výsledky okolitých štátov strednej Európy mnohé z problémov nášho vzdelávania naznačujú. A to nielen v oblasti literárneho vzdelávania na školách, čomu sa venuje náš príspevok.

Štúdia *PISA* vo svojich zisteniach neprišla na nič nové, iba potvrdila známe fakty, na ktoré by sme pri reorganizácii nášho školstva nemali zabúdať. Vzdelávanie sa totiž nedá byrokraticky organizovať, predpisovať, ale je ho čoraz viac potrebné brániť pred umelo vytvorenou

záplavou informácií. Čoraz viac sa totiž takýmto prístupom stráca existenciálna štruktúra vzdelania, jeho vzťah k svetu.

Reakcie na takýto neutešený stav sa datujú už od osemdesiatych rokov minulého storočia, ktoré hovorili o nevyhnutnosti „descholarizácie“ spoločnosti. V dielach amerických autorov Illicha a Tofflera zaznieva kritika školy ako inštitúcie, ktorá podľahla skostnateniu a svoju funkciu vykonáva spôsobom odtrhnutým od skutočnosti spoločenských potrieb, deformuje žiakov tým, že im nanucuje zastarané stereotypy myslenia, ale i tým, že eliminuje ich postoje, aktivity a emócie, ktorými by mohli hodnotiť svet aj iným spôsobom. (Obert, 1992, s. 5).

Druhou najväčšou zásluhou štúdie PISA je dôkaz o tom, že nie všetko sa dá vyriešiť jednotnými opatreniami ako je viac peňazí, viac učiteľov, viac škôl, ale že celý vzdelávací systém vo všetkých svojich inštitúciách od rodiny, cez základné školy až po vysokoškolské, profesijné a ďalšie vzdelávanie, je potrebné radikálne reformovať. Výsledky PISA totiž jasne ukazujú, že úroveň a kvalita vzdelania nezávisia na jednotlivých faktoroch, ako je typ školy, dĺžka učenia, pravidlách skúšania, a ani na tom, či je vzdelávanie štátne, súkromné, centrálné alebo decentralizované.

To všetko samozrejme zohráva svoju úlohu a jedno riešenie môže byť lepšie ako druhé, ale vhodnosť každého jednotlivého opatrenia sa ukáže až vtedy, keď sa začlení do zmysluplného kontextu, keď sa podarí, aj napriek hraniciam rôznych inštitútov vzdelávania etablovať kultúru učenia, za vytvorenie ktorej zodpovedáme všetci.

Vzdelávanie sa predsa nedá redukovať len na učenie, poučovanie a vedomosti, vzdelávanie je aktívny, komplexný a vo svojej podstate nezavšiteľný proces, v priebehu ktorého môže vzniknúť samostatná a samostatne mysliaca osobnosť, schopná riešiť problémy, zastávať hodnoty a aktívne pristupovať k životu. Podľa nášho prieskumu však vychovávame osoby, síce v súlade so vzdelávacími postulátmi, schopné vedieť odpovedať na každú otázku vo vedomostnej súťaži, tým však nepreukazujeme úroveň nášho vzdelávania, ale nanajvýš úctyhodnú schopnosť zapamätať si vedomostné jednotky, ktoré je možné vyvolať na pokyn.

Literatúra, ak ju vnímame z pozície vyučovacieho predmetu, vyvolávala a vyvoláva permanentné diskusie o tom, či jej škola škodí, alebo prospieva. Naša optika sa nezúžila len na pohľad pedagogický či pohľad odbornej literatúry, ale ponúkame i pohľad z druhej strany, zo strany študentov, cez sociologickú dotazníkovú metódu, ktorú sme realizovali na banskobystrických gymnáziách a ktorej sa zúčastnilo stodeväťdesiatpäť respondentov.

Zvláštnosti vyučovania literatúry, t.j. čím sa vyučovanie literatúry líši od vyučovania iných predmetov, vyplývajú zo vzťahu literatúry ako vyučovacieho predmetu k literatúre ako vede a literárnej vedy a literatúry. Z hľadiska potrieb školského vyučovania je dôležité uvedomiť si, ktoré literárne javy je možné objasniť vo svojej vzájomnej podmienenosti a vývojovej dynamike, pretože to je už zložka pôsobenia literárnej vedy, a teda sa nedá obsiahnuť vyučovaním literatúry na stredných školách. Literárne učivo nie je ani didakticky homogénne, učia sa fakty, vyvodzujú zovšeobecnenia, poznatky sa zhrňujú a integrujú, pracuje sa s literárnym textom. Každé učivo si vyžaduje iný metodický postup a prístup, preto nemôžeme podľahnúť šablónovitému kopírovaniu jedného vybraného modelu či systému.

Vzťah žiakov k vyučovaciemu predmetu je rozhodujúci, ale veľmi krehký činiteľ, ktorý podmieňuje úspešné dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov v práci učiteľa a kvalitných vedomostí a hodnôt vo vedomí žiakov. Mnohorozmernosť tohto stavu je determinovaná rôznymi príčinami a motívmi, ktoré v konečnom dôsledku vytvárajú status obľúbeného alebo neobľúbeného predmetu v sústave vyučovacích predmetov. Slovenský jazyk a literatúra zaujíma na všetkých stupňoch a typoch škôl prioritné postavenie. Je to logické vyústenie stavu; slovenský jazyk a literatúra sprevádza žiakov od jeho prvých krokov v škole až po maturitnú skúšku.

Jedným z našich výskumných zámerov bolo zistiť, aký vzťah majú žiaci k literatúre ako zložke vyučovacieho predmetu slovenského jazyka a literatúry, aké faktory ovplyvňujú ich vzťah k predmetu v pozitívnom alebo negatívnom duchu, vyselektovať najčastejšie spomínané faktory a

zhodnotiť ich.

„Zdá sa mi zbytočné učiť sa množstvo mien, diel a životopisov. V podstate mi je jedno, čo napísal S. H. Vajanský.“

„Je dosť o ničom, keď máme hovoriť o knihách, ktoré sme nečítali a nemôžeme vyjadriť vlastný názor. „Litika“ je proste samé bifľovanie.“

„K literatúre ako k vyučovaciemu predmetu mám neutrálny vzťah, rozhodne by sa to zlepšilo, keby sme viac čítali, pretože mnohé veci sú zbytočné. Ale literatúra sama o sebe je neoddeliteľná súčasť môjho života. Milujem ju.“

„Literatúra sama o sebe je krásna a zaujímavá. Obohacuje človeka.“

„Môj vzťah je celkom dobrý, ale všetko berieme priveľmi teoreticky a o dielach píšeme len strohé poznámky. Nečítam, pri toľkom učení sa to nedá zvládnuť.“

Štatisticky má k literatúre pozitívny vzťah sedemdesiatpäť percent žiakov, negatívny dvadsaťštyri percent, jedno percento žiakov neodpovedalo na otázku. Presila faktografických údajov a dát, bezduché memorovanie, predimenzovanosť učebných osnov, „bifľovanie“ – to sú základné výhrady k vyučovaniu literatúry u všetkých žiakov, bez ohľadu na pozitívny alebo negatívny vzťah k literatúre. Literatúra sa síce môže podávať ako súhrn poznatkov, ale to už je spôsob nešpecifický, školsky unifikovaný, nivelizovaný.

Problém mimočítankového čítania znechucoval žiakov v minulosti a znepokojuje aj dnes. Túto tézu potvrdzujú výsledky dotazníka. Dokonca z mnohých žiakov vychoval čitateľských ignorantov.

Literatúra však existuje vlastne len vtedy, keď sa dostane do interakcie s človekom; čítanie je jej najvlastnejším spôsobom existencie. Čitateľské denníky ako odraz *povinného* (mimočítankového, odporúčaného) čítania boli a sú skôr dôkazom „čitateľskej“ pasivity, statickosti, pretvárkou či interpretačného analfabetizmu. Vo väčšine prípadov je spôsobovaná nemožnosťou slobodného výberu diel. To je prvé obmedzenie aj „vd'aka“ učebným osnovám. O druhé sa zasa „zasluhujú“ mnohí učitelia nulovou alebo nevhodnou, ba až agresívnou „motiváciou“ čítania naordinovaných kníh. (Germušková, 1995, s. 37).

„Povinné čítanie aj tak nikto nečíta a všetci to sťahujú z internetu – www.referaty.sk“

„...Kto dnes bude čítať nejaké nezáživné knihy, keď obsah môže stiahnuť z internetu?“

Donucovanie naozaj k ničomu nevedie. Ak budeme narábať s takými formami ako „práca s literatúrou“ alebo „povinné čítanie“, hoci dnes metamorfované na jemnejšie „odporúčané“, ostávame na úrovni formálneho vzdelania.

„Neviem, niekto potrebuje, aby ho niekto donútil čítať a potom mu to môže niečo dať, ale práve preto, že ho k tomu niekto „dokopal“, môže mu to veľa zobrať, keďže číta s odporom, prípadne len odpisuje obsah.“

„Nie, lebo ľudia, ktorí čítať nechcú, čítať aj tak nebudú, a tí, čo čítajú radi, si tieto knihy prečítajú aj sami.“

„Podľa mňa by nemali ľudí nútiť čítať. Ja čítam veľa, ale nečítam svetoznámych, povinných autorov. Podľa mňa stačí fakt, že človek číta.“

„Malo by byť samozrejmé, že študenti budú čítať. Ale nútiť ich k tomu? S tým celkom nesúhlasím. Keď mám na čítanie jeden týždeň, má to odozvu niekde inde. Všetko má svoj čas.“

Väčšina žiakov sa zhoduje, že mimočítankové čítanie by malo byť spojené s motiváciou, a preto mnohé závisí najmä od postoja vyučujúceho slovenského jazyka a literatúry. Je dôležité, aby ponúkal žiakom knihy, ktoré sú primerané ich veku, aby on sám bol presvedčený o kvalite prezentovaných kníh. Dôvera žiakov je veľmi krehká a nesprávny výber môže ovplyvniť ich ďalšie „čitateľské kroky“. Zároveň by sme nemali z mimočítankového čítania vynechávať ani knižné novinky, pretože by sme sa opäť vrátili k polarizácii „školská literatúra“ a „normálne knihy“. Dva nespojitelné svety... aspoň v hlavách žiakov, ktorí „padli za obeť“ mnohoročnej koncepcii vyučovania literatúry.

Literárne dielo (literárny text) sa stáva hlavným ohniskom a východiskom literárneho vzdelávania a literárnej výchovy. Ako špecifická metóda štúdia literatúry *interpretácia* vyvolala neobyčajne kritický záujem, začalo sa stále viac uvažovať o jej zmysle a o určení miesta vo vyučovacom procese. Predmetom interpretačného skúmania je literárne dielo ako individuálna a neopakovateľná skutočnosť. Podstata interpretácie spočíva v prieniku do umeleckého zmyslu diela, v odkrytí niektorých jeho autonómnych súčastí, zákonitostí, v rekonštrukcii tvorivého procesu. Neobmedzuje sa ani na samotný problém formy. Zahŕňa rovnako motiváciu diela (genézu a príčinu jeho vzniku), historický kontext i literárnu tradíciu. Osobitným typom literárnovzdelávacej interpretácie je *literárnovýchovná*, resp. *školská interpretácia*, ktorá si kladie za cieľ skúmať komunikačné vzťahy medzi štruktúrami literárneho textu a príjemcom z aspektu výberovosti tých základných prvkov vnútornej výstavby, prostredníctvom ktorých sa evokuje dojem, účinok, identifikuje sa ráz diela, stabilizuje sa čitateľská skúsenosť v miere, akú predpokladá konkrétna fáza literárnej kultúry žiakov. Špecifickosť školskej (literárnovýchovnej) interpretácie je určovaná dvoma faktormi: učiteľom a žiakom.

Ako vnímate školskú interpretáciu literárnych textov?

„Nemáme dostatok času oboznámiť sa s každým dielom (čítanie), reprodukuje tak reprodukciiu - skreslenie.“

„Interpretácia textov je dobrá len na to, aby sme na maturitách alebo na písomke hovorili všetci to isté.“

Častou chybou v školskej praxi je snaha o jednoznačnosť a uzavretosť interpretácie. Žiaci potom strácajú snahu o recipáciu textu, u učiteľa to vyvoláva pocit nutnosti. V prezentovaných názoroch žiaci poukazujú na reálnu plochosť a demotivačný účinok takejto interpretácie.

„Nedovolia mi individuálne vyjadriť názor na literárny text, moju mienku na hlavnú myšlienku, pýtajú sa, čo tým chcel autor povedať a vopred majú pripravenú učebnicovú analýzu – odpoveď.“

Z uvedených odpovedí vyplýva, že školská interpretácia textu sa pre veľkú časť žiakov javí ako nevyhovujúca, pretože potláča ich individualitu, autonómny spôsob uvažovania, recepčná stratégia je vnútená učiteľom (autormi učebnice), stráca sa jej jedinečnosť.

Diktát jednostranného predpisovania či absolutizovania úzko vymedzenej škály „odporúčaných“ interpretačných prístupov však pominul a interpret má pred sebou prakticky neohraničený priestor interpretačných možností. Čitateľská skúsenosť a spontánna čitateľská interpretácia je nezastupiteľná, literárne vyučovanie by k nim malo žiaka celoživotne motivovať. Samozrejme, literatúra v škole nemôže celkom rezignovať na svoje výchovno-vzdelávacie úlohy – vychovávať kultivovaného kreatívneho čitateľa (a recipienta ďalších umení). Kultivovaného znamená nielen literárne (literárnoteoreticky) poučeného, ale i oboznámeného s kánonom kultúrneho, duchovného kontextu a s jeho historickými premenami, s jeho tradíciou.

Je istotne dôležité, aby žiaci poznali nástroje a postupy interpretačnej práce, ale rovnako dôležité je aj to, aby mu spolu s mechanickým používaním techniky „nezahatali“ cestu k nebojácnemu sformulovaniu čitateľského zážitku a potom, takto sprostredkovane, k pojmovému interpretačnému vyhodnoteniu. Jednou z príčin nevyhovujúcej školskej interpretácie je aj problém zastierania vlastného učiteľovho názoru na dielo cudzími názormi zo sekundárnych prameňov, ktorý potom retušuje obmedzením vlastnej žiackej recepcie, hoci učebné osnovy deklarujú zmenu ťažiska hodiny z učiteľa na žiaka (čím sa výrazne zvyšuje zodpovednosť učiteľa) a prejavujúcu sa zdanlivo ako decentralizácia vyučovacieho procesu, s čím súvisí snaha o dosiahnutie samostatnosti pri interpretácii umeleckého textu a o bezprostredný kontakt žiaka s literárnym umením.

Súčasná práca s literárnym textom na školách priniesla svoje „ovocie“ v podobe uvádzaných postrehov:

„Schopnosť analyzovať literárne texty nemá každý, je to obdivuhodné, ale na gymnáziách by to nemalo byť smerodajné. Nech analyzujú vysokoškooláci.“

„O analýze nehovorím, pretože sa neučíme analyzovať dielo, ale učíme sa analýzu diela, ktorú vytvoril niekto iný. Hodnotenie povinného predmetu nemôže predpokladať záujem o predmet.“

„Myslím, že by sa mal brať ohľad aj na osobitý vkus žiaka ako čitateľa, každý môže dielo chápať inak, alebo ho odmietat.“

„Horšie je to už s analýzou umeleckých diel. Nie každý je schopný myslieť ako básnik, pochopiť, čo ktorými myšlienkami a komu chcel povedať. Vyžadovať túto schopnosť od každého je trochu trúfalé, pokiaľ čakáte, že to každý zvládne.“

Ak žiaci stredných škôl považujú za nemožné analyzovať text, niekde je chyba. Škola (systém vyučovania) ich oberá o najvlastnejšie právo čitateľa – prečítať text a na primeranej úrovni ich veku, ho hodnotiť (interpretovať, analyzovať), prijať ho alebo odmietnuť. V prípade, že budeme žiadať od žiakov interpretácie, ktoré sám učiteľ má naštudované iba z odbornej literatúry, stav sa nezmení a žiaci sa budú literatúry báť a odmietat ju. Na úrovni stredných škôl predsa nevychovávame literárnych vedcov, ale formujeme mladých ľudí, ktorí sa pri dobrom vedení po skončení školy vrátia k literatúre i celkom „nepovinne“.

Pri žiackej interpretácii je potrebné mať na pamäti obmedzenú životnú skúsenosť čitateľa, jeho nedospelosť, a predovšetkým jeho malú skúsenosť čitateľskú a vo všeobecnosti aj vnímateľskú (aj vo vzťahu k iným druhom umenia). Interpretácia textu žiakom strednej školy bude v tomto zmysle špecifická, a nie a priori nedostatočná či nesprávna, ale vždy relatívne iná (chudobnejšia o porozumenie dôležitým skrytým významom, bohatšia o fantazijné dodatky, ktoré dopĺňajú či nahrádzajú neprijaté významy) pri svojej adekvátnosti k čitateľskej kompetencii žiaka danej vekovej kategórie.

Literárny text vo funkcii učiva nie je len „v službe“ procesu osvojovania si poznatkov o literatúre, ale predovšetkým „v službe“ seba samého ako originálneho textu umeleckého. Túto hierarchiu vzťahov oboch funkcií umeleckého textu vo vyučovaní, t. j. nadradenosť textu ako umenia nad textom reprezentantom učiva, by mal mať na pamäti učiteľ pri didaktickej interpretácii literatúry na hodinách literatúry.

Čo sa nedoceňuje, príp. čo chýba na vyučovacích hodinách literatúry? Čo sa vám nepáči?

Z vybraných reprezentatívnych odpovedí sa dozvedáme primárne nedostatky vyučovacích hodín literatúry.

Frekvencia nedostatkov, ktoré rezonujú v uvádzaných odpovediach, sú vyjadrením celého spektra odpovedí.

Na vyučovacích hodinách žiaci ako negatívne hodnotia

- absenciu práce s literárnym textom

„Malo by sa viac venovať čítaniu rôznych úryvkov z diel. Je bezvýznamné vedieť len názov diela, ak nevieme skutočne, o čom to dielo je.“

„Málo sa číta.“

„Niekedy mi chýbajú ukážky z diel, učíme sa len ich názvy, nevieme, o čom to je, nemáme možnosť utvoriť si vlastný názor.“

„Málo čítania!“

„Mne chýba viac ukážok, nepáči sa mi, že viem dokonale rozobrať báseň, ale pritom som ju v živote ani nečítala.“

„Nedoceňuje sa to, keď niekto číta, príp. nečíta knihy.“

„Mali by sme viac čítať, viem, že je to časovo náročné, ale tiež veľmi zaujímavé.“

- málo informácií o okolnostiach vzniku diela a o jednotlivých literárnych obdobiach

„Chýba trochu podrobnejšie priblíženie situácie, v ktorej bolo určité dielo napísané. Mohol by byť prispôbený aj učebný plán, pretože veľa vecí si doberáme doma sami.“

„Chýba mi viac informácií o prostredí, v ktorom autor žil a podnetoch, ktoré ho ovplyvnili pri písaní jednotlivých diel.“

- Málo tvorivé vyučovanie, stereotypné vyučovacie metódy, absencia alternatívnych vyučovacích foriem

„Nepáči sa mi rýchle tempo, viac by sme si zapamätali, keby sme išli pomalšie a zaujímavejšie (napr. keď sme preberali Huga, zahráli sme si divadlo Chrám Matky Božej v Paríži a dodnes sa všetkým pred očami zjavia postavy ako Frollo, Esmeralda, Quasimodo...)“

„Chýbajú literárne exkurzie, literárne súťaže a kvízy, ktoré podľa mňa patria k literatúre.“

„Viac filmových ukážok.“

- Rezignovanie na aktuálne dianie v „literárnom živote“ a individuálne čítanie žiakov

„Chýba čas venovať sa aktualitám z oblasti literatúry, viac samostatnej práce, nepáči sa mi zdĺhavý výklad.“

„Podľa môjho názoru by mal byť priestor pre študentov prezentovať aj iné zaujímavé knihy, ktoré prečítali, pretože existuje mnoho dobrých kníh, ktoré učebnica nespomína.“

„Achillovu päť“ celého problému „školskej literatúry“ – predimenzovanosť učiva – odhaľuje názor:

„Kvôli veľkému množstvu učiva sa všetci učíme formou biffovania.“

Po zistení nedostatkov sa opäť do našej pozornosti dostáva otázka, ktorú sme si položili v úvode príspevku: „Naozaj pomáha škola ako masové médium literatúre alebo jej skôr škodí?“ Predpokladali sme, že žiaci budú uvádzať v dotazníku väčšinou odpovede subjektívnejšieho charakteru (čo sa potvrdilo asi len pri piatich percentách všetkých odpovedí): problémy učiteľ – žiak, chyby v hodnotení a pod., ale osemdesiat percent žiakov poukázalo práve na „systémové“ chyby – absenciu práce s literárnym textom a predimenzovanosť učiva.

„Kniha nezostarne. Knihy tu boli, sú aj budú. Tolko ľudí pred nami sa už venovalo čítaniu.“

Je hlúpe, aby naša generácia nečítala, ale radšej si sťahovala obsahy z internetu.“

„Neviem; ale viem, že sa rád nechám vtiahnuť do nejakého príbehu a prežijem ho tak. Kam sa „hrabe“ televízia!“

Pri zhodnotení výsledkov našej štúdie uvedieme niekoľko poznámok, ktoré rezonovali pri skúmaní danej problematiky.

1. Výsledky výskumu ukázali, že žiaci majú literatúru radi. Je však obrovským paradoxom, že „škola“ nebuduje na tejto platforme, ale svojím inštrukcionálnym jazykom a postojom k literatúre spôsobuje nielen znižovanie úcty žiaka k nej, ale spôsobuje i rezignáciu na tvorivú prácu. Je potom celkom prirodzené, že plnenie pedagogického cieľa naráža každodenne na množstvo prekvapujúcich úskalí rôznej „exkluzivity a sily.“ Namiesto slobody myslenia preferuje literárnu fakticitu, ktorá u žiakov spôsobuje to, že vnímajú literatúru ako siahodlhú štatistiku autorov a diel.

2. Počet spisovateľov a názorov na literárnu tvorbu i jazyk neustále narastá. Je nemožné podať úplný prehľad doterajšieho stavu poznania v odbore v priebehu štyroch rokov. Vynaložené úsilie sa tak míňa s očakávaným výsledkom, a to i napriek často nadľudskej snahe učiteľov slovenského jazyka a literatúry na stredných školách.

Je dôležité poukázať na nefunkčnosť takých tradičných demagógií, ako je presvedčenie, že u mladých ľudí je potrebné dosiahnuť tzv. „všeobecný rozhľad.“ Dosiaľ však nikto presne nedefinoval hranice všeobecného rozhľadu. Dnešná doba smeruje od všeobecnej rozhladenosti k špecializácii. Tento trend určite neochudobňuje. Impulzov explicitne i implicitne súvisiacich s rozvojom zručností a schopností, ktoré podmieňujú kvalifikovanosť, je dostatok.

3. Študenti si musia prakticky osvojiť viaceré zručnosti. Nestačí, aby im učiteľ dával hotové informácie, ktoré sa stačí len naučiť naspamäť. Musia samostatne pracovať na zadaných projektoch, naučiť sa spolupráci v skupinách, tvoriť, overovať informácie, formulovať vlastné názory a diskutovať o nich, tolerovať odlišný postoj, vcítiť sa do druhého.

4. Učivo nesmie „kopírovať“ štruktúru vedy, pretože cieľom výučby nie je vychovať odborníka v danom vednom odbore. Literárna história alebo funkčná stylistika sú len jedným z

pohľadov na literatúru a jazyk, preto nemôžu byť základným vzorom pri vytváraní osnov, ako tomu bolo doteraz.

LITERATURA

GERMUŠKOVÁ, M. 1995. *Literárny text v didaktickej komunikácii (na 2. stupni základnej školy)*. 1. vyd. Prešov : Pedagogická fakulta UPJŠ, 1995. 120 s. ISBN 80-88697-16-6.

OBERT, V. 1992. *Kapitoly z didaktiky literatúry (Seminárium)*. 1. vyd. Nitra : Pedagogická fakulta, 1992. 201 s. ISBN 80-85183-70-6.

PENNAC, D. 1999. *Ako román*. 1. vyd. Bratislava : SOFA, 1999. 152 s. ISBN 80-85752-89-1.

SZOSTKIEWICZ, S. 1965. *Sociologický výskum*. 2. vyd. Bratislava : Vydavateľstvo politickej literatúry, 1965. 437 s.

**Kniha je nejlepším přítelem člověka, ale není přítel jako přítel a není kniha jako kniha.
Milan Buno**

ÚVOD

Veřejné knihovny jsou kulturními institucemi měst a obcí. V kultuře mají své nezastupitelné a významné poslání. Kulturu ovlivňuje celá řada faktorů, např. peníze, technika a informace. Euroamerická kultura s sebou mj. přináší vlnu konzumu, která zasáhla i knihovny. Knihovny snad nikdy neměly tak velkou konkurenci, jako je tomu dnes. Lidé sportují, práci věnují více času, než tomu bylo dříve, sledují televizní programy (pestrá nabídka, satelity), videa, DVD, internet, poslouchají hudbu, navštěvují divadla, kina, výstavy, supermarkety, známé, přátelé, mají své koníčky atd. Lidem dnes nejvíce schází volný čas. Údaje z výzkumu, který připravil Odbor knihovnictví Národní knihovny ČR (rok 1996, věk 18-65 let, reprezentativní vzorek populace ČR), uvádí, že lidé průměrně denně poslouchají rozhlas 130 min., sledují televizi 118 min., čtou knihy 36 min., poslouchají reprodukovanou hudbu 32 min. a sledují video 17 min. Všudypřítomná reklama nás obklopuje a ovlivňuje. Knihovny se snaží zvelebovat a rozvíjet čtenářské zájmy mj. nabídkou kvalitní četby. „**ŘEKNI MI, CO ČTEŠ, A JÁ TI ŘEKNU, JAKÝ JSI.**“ Literatura je jedním z nejmocnějších nástrojů ke kultivaci a humanizaci člověka. Knihovny jsou nezanedbatelnou reklamou spisovatelů a knih. Kniha je součástí národního kulturního dědictví a vede k porozumění, toleranci a dialogu mezi lidmi. Kvalitní, aktuální, bohatý a dobře přístupný knihovní fond je pro veřejné knihovny stejně významný jako lidé, kteří knihovnu tvoří. Veřejnost očekává od knihovny především knihy. Čtenáři navštěvují knihovnu, protože si přejí a chtějí číst (Kupcová, Dana). Na příkladu Knihovny Matěje Josefa Sychry ve Žďáře nad Sázavou se chci zamyslet nad akviziční politikou veřejných knihoven, jak se změnila proti roku 1989. O tom, že jí knihovny věnují větší pozornost a že ovlivňuje kvalitu četby, není pochyb.

FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ AKVIZIČNÍ POLITIKU:

- 1) finance
- 2) knižní produkce
- 3) různost fondu
- 4) cena knih
- 5) dostupnost knižních novinek
- 6) čtenářská poptávka
- 7) složení čtenářů
- 8) směrnice knihovny (profil fondu, stanovení minimální částky na nákup fondu)

1) Finance: Nedostatečné financování veřejných knihoven se nejvíce projevuje v omezení nákupu nové literatury, což přímo ovlivňuje rozsah a kvalitu knihovnických služeb. Do roku 1989 měly knihovny přednost při nákupu knih. Většinou nebyly technicky vybavené, nakupovaly pouze knihy a periodika, existovalo jen několik vydavatelství, ze kterých byly všechny publikace distribuované přes velkoobchod. Dá se tedy říct, že veřejné knihovny obsahovaly téměř veškerou knižní produkci. Knihovny, které se nyní potýkají s nedostatkem financí na nákup fondu, ztrácejí schopnost plnit svou základní společenskou funkci, tj. zajistit všeobecnou dostupnost informací a publikovaných dokumentů všem občanům. Nejhorší na celé situaci je, že tento výpadek v nákupu

fondu je v budoucnu nenahraditelný. Prostředky na nákup knihovního fondu klesají na úkor jiných položek v rozpočtu (nárůst mezd, cen energií, poštovního, cen knih a periodik). Rozpočet většinou není navyšován podle skutečných potřeb knihovny.

2) Knižní produkce:

ČR – veřejné knihovny – nákup ve svazcích (přírůstky fondu) – údaje poskytla NK ČR

1989	2,7 mil.
1995	1,7 mil.
2000	418663
2003	319196
2004	506749

Knihovny všeobecně nakupují méně knih a omezily nákup multiplikátů. Některé knihovny po roce 1989 zanikly, došlo ke zrušení řady poboček. V roce 2000 bylo v ČR 6019 veřejných knihoven a 1122 poboček. V roce 2004 klesl počet na 5885 veřejných knihoven a 941 poboček.

Počet vydaných titulů knih

1989	3767
1990	5500
1996	10244
2000	11965
2001	14321
2002	14278
2003	16451
2004	15749

Proti tomu se zvýšil počet vydaných titulů. V roce 2004 vyšlo 15749 titulů, z toho 88% českých knih, 21% beletrie, 11% skript, 29% překladů a pro děti jen 735 titulů. Kvalitní naučná literatura a beletrie se dnes nakupuje méně, bohužel trafiková – braková literatura zažívá boom a podle Národní agentury ISBN tvoří přibližně třetinu z celkového počtu vydávaných knih.

3) Různost fondu: Po roce 1989 knihovny postupně investovaly do informačních a komunikačních technologií, což je stálo hodně financí. Většinou rozšiřovaly nabídku fondu o CD ROM, zvukové knihy, hudební nosiče, které nakupovaly na úkor financí určených na nákup knih a periodik. Elektronické informační zdroje (Anopress, ASPI – právní databáze, EPIS, ČTK apod.) také něco stojí.

4) Cena knih:

Vývoj ceny knihy od r. 1989 do r. 2005 (údaje čerpány z knihkupectví)

rok	Průměr. cena v Kč
1989	56,-
1990	60,-
1995	140,-
2001	234,-
2005	236,-

Knihy jsou drahé, proto se jich dnes nakupuje méně. Situaci nezachrání ani nasmlouvané rabaty knihoven.

5) Dostupnost knižních novinek: Údaje z výzkumu, který připravil Odbor knihovnictví Národní knihovny ČR (rok 1996, věk 18-65 let, reprezentativní vzorek populace ČR) uvádí, že dotázaní nejčastěji získávají knihy, které čtou: **zakoupením 32%**, půjčením od příbuzných, známých a přátel 25%, **půjčením z knihovny 21%**, půjčením z práce 2%, z domácí knihovny 14%. Městská knihovna v Chemnitz nabízí zajímavou službu svým čtenářům. Za dvě erura si čtenář půjčí knižní novinku, jakmile se objeví na trhu. Čtenáři to vítají a novinky se tím zaplatí. Knižní novinky dodávají do knihovny přímo knihkupci. Naše legislativa knihovnám neumožňuje půjčování za peníze. Když uvážíme měsíční výpůjční dobu, dobu zpracování, počet – většinou jeden až tři výtisky, stává se knižní novinka pro čtenáře nedostupnou. V některých knihovnách je na novinku až 40 rezervací. Pokud vůbec rezervují beletrii. Nemůžeme se tedy divit, že si lidé knižní novinku raději koupí.

6) Čtenářská poptávka: V produkci se od r. 1990 snižuje podíl beletrie, převažuje literatura faktu a odborná literatura, zejména humanitního zaměření. Největší zájem je o romány pro ženy, monografie celebrit – nejlépe s recepty, skandály, napínavé detektivky. Z beletristů vedou Pawlowská a Viewegh; příběhy ze života obyčejných lidí, které se rychle čtou, kratší příběhy nebo alespoň hodně kratších kapitol; výrazně ubylo dlouhých románů. V průběhu dalších let se požadavky měnily: např. internetová knihkupectví (první Vltava) uvádí, že nejdříve nakupovali muži (PC a sci-fi literaturu a literaturu faktu), dnes nakupují muži a ženy bez rozdílu. Vede encyklopedická literatura, slovníky, romány a poezie. Trend je srovnatelný s ostatními zeměmi. (údaje čerpány z knihkupectví)

7) Složení čtenářů: Marketingový průzkum je důležitý ve všech oborech podnikání. Knihovny musí znát své čtenáře, vědět, pro koho nakupují. U čtenářů se zajímají o věk, pohlaví, profesi, vzdělání (ukončené, probíhající), zájmy, zdravotní postižení apod. Většinou požadují anonymní vyplnění anketního lístku u registrace čtenáře. Tyto údaje zohledňují v akviziční politice.

8) Směrnice knihovny: Knihovny mají k akviziční politice směrnici písemnou a některé jen danou. V akviziční politice je důležité stanovení profilu fondu a minimální částky na nákup fondu. Profil knihovního fondu vymezuje zaměření knihovního fondu na základě různých hledisek (téma, typ informací, druh dokumentu, provenience, institucionální znak, autorský znak atd.). U **beletrie** knihovny nevystačí jen s procenty, kolik procent beletrie pro děti a dospělé nakoupí v daném roce. Důležité je určit rozsah, které autory bude kupovat, od kterých vydavatelů, co je a co není „brak.“ Brak je masově vytvářený kulturní produkt, regulovaný společenskou poptávkou a charakterizovaný jednoznačnou a cílevědomou funkčností. S uměním ho spojují pouze podobné vyjadřovací prostředky, na nichž však není podstatněji závislý – nejde tedy o "pokleslou formu", ale o zcela samostatnou oblast kultury, na kterou je třeba užívat specifická kritéria hodnocení. Dříve lidová četba, brak, škvár, paraliteratura, triviální, konzumní a komerční literatura, bestseller, oddechová četba, pokleslá literatura atd. **Rozeznáváme brak**: fabulativní (dobrodružný, detektivní, historický), imaginativní (horory, science fiction, fantasy), amorosní (ženské, dívčí, erotické a pornografické romány), humoristický, výchovný, ideologický a realistický. U oddechové literatury, o kterou je u čtenářů velký zájem, je třeba stanovit kritéria, protože i zde se dá vybrat hodnotnější četba. U oddechové literatury musí akvizitér spoléhat na recenze, případně lektorské posudky. Zpětnou vazbu mu zajistí knihovníci ze služeb. O populárně - **naučnou literaturu** v knihovnách

stoupá zájem. Metoda konspektu by pomohla s profilem naučné literatury, do jaké hloubky nakupovat, jak moc reagovat na poptávku studentů, kteří si odbornou knihu mohou zapůjčit prostřednictvím meziknihovní výpůjční služby z odborné knihovny. Odborné knihy stojí hodně peněz a je třeba zvážit, zda o ně bude patřičný zájem. Pomohlo by pravidelně sledovat vypůjčitelnost odborných knih a podle toho upravit profil fondu. Meziknihovní výpůjční službě by velmi prospělo, kdyby knihovny na svých webových stránkách vystavily profil fondu.

Akviziční politika Knihovny Matěje Josefa Sychry ve Žďáře nad Sázavou:

Knihovna Matěje Josefa Sychry (KMJS - základní údaje z roku 2004)

Rok založení:	1934
Funkce:	univerzální městská veřejná knihovna, regionální funkce od roku 2002
Právní forma:	příspěvková organizace města
Roční rozpočet:	9,862 tis. Kč
Počet zaměstnanců:	21
Rozloha knihovny:	3 tis. m ²
Kapacita:	100 studijních míst, 19 pracovních stanic s veřejně přístupným internetem, cca 160 tis. Knih, 150 předplacených periodik
Roční růst knih. fondu:	10 tisíc knihovních dokumentů
Počet čtenářů:	6 tisíc (počet obyvatel 24 tisíc)
Pobočky:	dvě: jedna automatizovaná, jedno výpůjční místo

KMJS Žďár nad Sázavou

Rok	Částka na knihy	počet svazků	z toho naučná	beletrie	dětská nauč.	dětská bel.
1989	440 tis. Kč	7860	2640	2894	809	1517
1995	749 tis. Kč	6240	3063	1975	563	639
2000	900 tis. Kč	5700	2381	1842	527	950
2005	611 tis. Kč	3582	1384	1183	394	621

Z tabulky jednoznačně vyplývá, že přírůstek fondu klesá. Především se omezil nákup multiplikátů. Finance na nákup nových knih závisí na výši schváleného rozpočtu. Proti roku 1989 se v loňském roce nakoupilo o 4278 svazků méně. Číslo ovlivnil jistě fakt, že došlo ke zrušení dvou poboček a do roku 2002 knihovna zajišťovala nákup místním lidovým knihovnám (tzv. střediskový systém). Knihovna investuje do nákupu periodik ročně přes 200 tis. Kč. Časopisy se půjčují na čtrnáct dní a spolu s hudebními nosiči, které se půjčují na tři dny (vyšší obrát fondu), zvyšují výpůjčky. O časopisy a CD je velký zájem ze strany veřejnosti. Akvizitér stojí před otázkou, kolik vynaložit na nákup časopisů a CD, když knihy byly, jsou a budou hlavní nabídkou knihovny. Z tabulky dále vyplývá, že se změnil poměr nákupu beletrie a naučné literatury. Naučná literatura převažuje, je o ni zájem. Lidé se více vzdělávají a téměř třetinu uživatelů tvoří žáci a studenti. Naopak dětem se kupuje více beletrie. Podle VKIS MK je standardní částka na jednoho obyvatele 25,- až 35,- Kč na nákup knih. Knihovna by tedy měla nakupovat knihy minimálně za 750 tis. Kč ročně. Optimální částkou na nákup fondu (přičteme-li ostatní dokumenty) je zhruba 1 mil. Kč. Pokud je částka nižší, omezuje se především nákup multiplikátů a tím se snižuje dostupnost knih pro čtenáře. Z názorů čtenářů vyplývá, že jim nejvíce vadí nedostatečný počet nových knih. Management knihovny musí toto tvrzení podložit relevantním průzkumem. Pokud se mínění potvrdí, je třeba zvážit způsob, který zajistí

dostatečné finanční prostředky na nákup fondu.

Akviziční politika KMJS:

Do roku 1989 byla akviziční politika jednodušší. Časem narůstala knižní produkce, zvyšovaly se ceny knih a sílily řady distributorů. Ze čtyř výrazných (PEMIC – Ostrava Kunčice, K-CENTRUM Brno, OPA Praha, KONTAKT – Frýdek Místek) byl vybrán PEMIC, který zastupuje 219 vydavatelství a novinky vozí přímo do knihovny. Roli při výběru hrál vysoký rabat 25%. Knihovna spolupracuje dále např. s distributorem SPIRA Liberec, který nabízí rabat 27% a zastupuje vydavatelství Erika a Petra. Dá se vybírat z edičního plánu a také vozí novinky až do knihovny. Dále se nakupuje v místních knihkupectvích, nabízejí rabat ve výši 14% a výhodou je, že obstarají jakoukoliv knihu. Knihkupci mají slušný přehled a pomáhají knihovně s orientací na knižním trhu. Akvizitér pravidelně sleduje Ohlášené knihy, tisk, internetové nabídky, Nové knihy, sleduje také nabídky publikací, které vydávají vysoké školy atd. Regionální literatura se shání velmi těžce, vychází většinou v malém nákladu a někdy jde téměř o detektivní zjišťování. Byla navázána spolupráce s vytypovanými vydavatelstvími, pravidelně jsou oslovovány obecní a městské úřady, sledován regionální tisk, navázala se spolupráce s osobnostmi regionu, se spisovateli atd. Návštěvy nejrůznějších knižních veletrhů jsou pro dobrou akvizici velmi přínosné. Na rabatech knihovna ušetřila v roce 2005 přes 100 tis. Kč.

Proti roku 1989 je časová náročnost akvizice téměř dvojnásobná. Vybírá se na místě od distributorů, v knihkupectvích, objednáva se z internetu ad. Zvukové dokumenty se nakupují v City Paper Brno, jde o slušně zásobený velkoobchod, který knihovnám nabízí 13% rabat. Odkládají stranou veškeré novinky, ze kterých si na místě akvizitér vybere. Část fondu (CD, legislativní dokumenty atd.) se nakupuje prostřednictvím internetu. Zvukové knihy se nakupují v Knihovně a tiskárně pro nevidomé K.E. Macana v Praze.

Statistické údaje KMJS Žďár nad Sázavou z výpůjčního protokolu

Rok	Počet registrovaných Čtenářů	výpůjčky knih	počet návštěvníků celkem
1989	7066	216604	59532
1995	5765	169008, zrušení pob.	64042
1999	5998	307868	70458
2000	6164	319426	77097
2001	6629, hudební k.	313890	102675
2002	5666, centrální registr.	319813	106600
2003	5885	330555	115613
2004	5852	376628	133247
2005	5415	461211, sv.neomez.	128683

Z tabulky vyplývá, že sice roste počet výpůjček (neomezuje se počet vypůjčených svazků) a návštěvníků (nová oddělení: informační centrum, hudební a zvuková knihovna, internetová studovna: v knihovně je celkem dvacet veřejně přístupných internetových stanic, badatelna M.J. Sychry, automatizovaná pobočka na ul. Nádražní apod.), ale počet registrovaných čtenářů klesá. Není to zatím dramatické číslo, ale stojí za zamyšlení. Jedním z důvodů může být nedostatečná nabídka nových knih. Provozní doba se masivně rozšířila z 32 na 43 hod. týdně, knihovna se modernizovala, investovala do public relations atd. Pracovníci ve službách přímo ovlivňují veřejné mínění o knihovně, proto jsou kvalitní služby velmi důležité. Není možné je zajistit bez kvalitní nabídky knihovního fondu. Zatím knihovna čerpá z minulosti, kdy se do roku 1995 nakupovalo velmi slušně a

potom se situace rok od roku zhoršovala. V roce 2001 knihovna investovala do automatizovaného provozu, rozšířila nabídku knihovního fondu o zvukové a elektronické dokumenty, což vedlo ke snížení částky na nákup nových knih. Knihovna investovala do nových provozů, renovovala výpůjční pulty, automatizovala pobočku atd. Do budoucna je nutné posílit nákup nových knih, jinak se může stát, že knihovna přijde o další čtenáře. Ve statistice není započten nákup fondu v rámci regionálních funkcí. Zda je akviziční politika dobrá, nezjistíme podle počtu výpůjček a návštěvníků. Nevypovídá o správně určeném profilu fondu, ani zda knihovna nakupuje kvalitní četbu.

Z průzkumu (přelom roku 2003/2004) vyplývá, že knihovna má registrovaných 47% žen, 24% mužů, 22% dětí ve věku do 15 let a 7% seniorů. 29% registrovaných čtenářů není přímo ze Žďáru nad Sázavou a do knihovny dojíždí. Toto zjištění rovněž ovlivňuje nákup fondu. **Největším problémem akvizice je nedostatečná zpětná vazba a nedostatečné personální zajištění.** Akvizici zajišťuje vedoucí úseku knihovních fondů, který má jen 2,5 úvazku. U **zpětné vazby** nestačí jen běžné dotazníkové šetření, případně „krabička na přání“ určená čtenářům. Nutné jsou relevantní průzkumy a efektivní vyhodnocování statistiky knihovny.

Co je potřeba doplnit:

- rozbor čtenářů (věk, pohlaví, vzdělání, profese, zdravotní stav, zájmy atd.), rozbor okolí (školy, ostatní instituce, podniky, zájmová a profesní sdružení, spolky atd.)
- vypůjčitelnost u jednotlivých titulů (revizní průzkum),
- hlubší průzkum složení fondu (zatím se zjišťují jen procenta beletrie, naučné literatury apod.),
- chybějící lektorské posudky (nabízí se spolupráce s Krajskou knihovnou Vysočiny, která má lektory pro jednotlivé úzké oblasti, ti tematicky sledují, co vychází, a dále připravují na jednotlivé tituly lektorské posudky (anotace), které by dále zpřístupnili akvizitérům v kraji, čímž by jim usnadnili práci),
- **písemnou směrnici** pro doplňování a profil fondu (pružně s ní pracovat, upravovat ji podle zjištěných nových okolností atd.). Směrnice většinou vymezují profil fondu dané knihovny, optimální cestu dokumentu od získání přes zpracování až po zpřístupnění uživatelům, stanoví většinou také finanční nároky. Zásadní význam pro akviziční politiku má **souhrn vnitřních podmínek knihovny**, které souvisí s umístěním fondu, rozpočtem, znalostí potřeb uživatelů, informačním aparátem, online službami, meziknihovní výpůjční službou atd.
- stanovení počtu multiplikátů,
- nevycházet jen z počtu výpůjček a návštěvníků, protože tyto údaje jsou matoucí a nevypovídají o kvalitě fondu, o správné akviziční politice apod.
- úpravy stávajícího SW (KP WIN), které by umožňovaly dokonalejší statistické výstupy,
- **metodu konspektu**, která nabízí nové možnosti v akviziční politice, pokud se zavede ve většině knihoven, které prezentují svůj fond na webových stránkách, snadněji rozeznáme profil té či oné knihovny. Jistě povede i ke zkvalitnění meziknihovní výpůjční služby.

ZÁVĚR

V Časopisu československých knihovníků Šprinc mj. napsal: „S doplňováním fondů lidových knihoven, především nákupem, souvisí obsahová kvalita pořizovaných titulů a časopisů. Přesvědčujeme se, že knihovníci vycházejí příliš vstřícně pokleslému vkusu některých čtenářů podbízením a nákupem laciné románové četby a bulvárních časopisů. Hledá-li čtenář tento druh literatury, musí si jej sám opatřit z vlastních prostředků, nikoli výpůjčkou z veřejné knihovny. Ve Šprincově době byly orientační katalogy doporučených titulů, vydávané osvětovým ústavem, které tvořily jádro knihovního fondu. V naší době pestré nabídky by to měl být knihovníkův odborný seriózní výběr, podložený recenzemi v Nových knihách nebo v Literárních novinách.“ (Bartošová,

Hana: Seminář Goethe-institutu v Budapešti) **Chtějí-li knihovny, aby jejich čtenáři kvalitně četli, musí zvýšit nákupy kvalitní literatury.** Knihovny se snaží nabízet kvalitní četbu, zda a jak se jim to daří, posoudí každý čtenář jednotlivě. Kvalitní služby ve veřejných knihovnách podporuje mj. dostatečná nabídka kvalitního fondu. K tvrzení, že nedostatečný nákup způsobuje pokles registrovaných čtenářů, potřebujeme seriózní průzkum. V článku Knihovnické pravdy a nepravdy o tom zajímavě píše Štefan Kolivoško: „knihovny, které nemají těžkosti s doplňováním knihovnických fondů, nezaznamenaly prudký nárůst registrovaných čtenářů, naopak jejich počet klesá. Z 250 respondentů jen sedm uvedlo, že přestalo navštěvovat knihovnu pro nedostatečné doplňování fondu. Prostě čtení se stává mezi širokou veřejností méně atraktivní činností jako v minulosti.“ Knihovny by přesto neměly zapomínat na své hlavní poslání: nakupovat dostatek kvalitního fondu.

Prameny a literatura:

- 1) Kolivoško, Štefan. Knihovnické pravdy a nepravdy. *Knížnica*, 2003, 4, č. 9. s. 458-460.
- 2) KUPCOVÁ, D. *Knihovny pro pravou hemisféru*. Knihovny současnosti : sborník ze 4. konference, konané ve dnech 9.-11. října 1996 v Seči u Chrudimi / [Sestavil: Jaromír Kubíček]. '96. 1. vyd. Brno: Sdružení knihoven České republiky, 1996. 222 s., ISBN 80-902199-3-4.
- 3) NAKONEČNÝ, M. *Literatura jako psychologický nástroj*. Knihovny současnosti : sborník ze 4. konference, konané ve dnech 9.-11. října 1996 v Seči u Chrudimi / [Sestavil: Jaromír Kubíček]. '96. 1. vyd. Brno: Sdružení knihoven České republiky, 1996. 222 s., ISBN 80-902199-3-4.
- 4) Sodomková, J. Postoje veřejnosti k veřejným knihovnám. *Národní knihovna*, 1997, 8, č. 2.
- 5) VLČEK, J. *Kultura knihovny a osobnost knihovníka*. Knihovny současnosti : sborník ze 4. konference, konané ve dnech 9.-11. října 1996 v Seči u Chrudimi / [Sestavil: Jaromír Kubíček]. '96. 1. vyd. Brno: Sdružení knihoven České republiky, 1996. 222 s., ISBN 80-902199-3-4.

Jana Galášová

Kniha jako pozitivní závislost. Role knihovny při výchově k dětskému čtenářství.

Tento příspěvek je věnován tématu Dětská četba a role knihoven. Rodiče, učitelé, knihovníci – ti všichni se snažili naučit nás číst, protože všichni vědí, že četba je důležitá pro rozvoj osobnosti, že strukturuje mysl, posiluje paměť, rozvíjí fantazii, obohacuje duši a připravuje nás na cestu životem. Je to věc těžká i jednoduchá zároveň.

První kroky ke čtenářské závislosti aneb Tajemství jménem knížka odhalují děti od narození

– říká dětský psycholog prof. PhDr. Zdeněk Matějček, CSc. Kdo věří, že se děti učí číst až ve škole, žije v omylu. Ve chvíli, kdy se předškolák promění v prvňáka, číst dávno umí.

Jediné, co nezná, je práce s písmeny. Leporelová knížka, kterou dítě dostane ke svým prvním narozeninám, jen zdánlivě může nasvědčovat o jeho neúčelnosti. Dítě po ní neobratně chňapá a stránky obrací po několika. Po třech měsících však již dokáže na obrázek ukázat. Ten obrázek je vlastně první písmeno, které se naučí znát. Ve věku od 3 do 6 let začíná dítě v obrázcích číst, hledá děj a symboliku. Rychle se naučí odpovídat na otázku, kdo a co na obrázku dělá. Právě v tuto chvíli je nejvyšší čas začít dětem pravidelně předčítat. Ten okamžik, kdy se k člověku stulí a naslouchají příběhu, je pro ně životně důležitý a rozhoduje o tom, zda z dětí vyrostou čtenáři či nikoliv. Při předčítání se dítě dovídá další věci. Třeba to, že kniha mluví ústy maminky a přitom hovoří jinou řečí než oni. I batole rychle pochopí, že literární řeč je jiná než běžná. Dítě se také prostřednictvím pohádek učí bát, ale učí se to v mámině náručí. S televizí se nic takového zažít nedá. Rodiči „načtené hodiny“ se zúročí. Na konci této životní etapy je hotový člověk, který chápe symboliku písma, má díky naposlouchaným příběhům bohatou fantazii a širokou slovní zásobu. Navíc ví, že knihy vyprávějí, a už o jejich příběhy nikdy nebude chtít přijít. Ve věku od 6 do 10 let se z posluchače stává čtenář. S prvním školním dnem však nesmí rodičovské předčítání přestat. Právě naopak. Písmenka a nutnost se je všechna naučit mohou dětem čtení znechutit. Skládání slabik a celých slov nemá s tajuplnými hádankami nic společného, jde o celkem nudnou technickou záležitost, kterou si děti s příběhy nespojí. Je chybou děti nutit, aby si četly samy. Rodiče jim v této době s předčítáním, na které jsou zvyklé, musí ulevit. Luštit sám a namáhavě znaky, které člověku ještě nedávají smysl, je k uzoufání. Se skutečným čtením to totiž nemá nic společného. S předčítáním může rodič skončit až ve chvíli, kdy dítě čtení začne bavit, protože z přeslabikovaných vět vykoukne smysl. Ve věku od 10 do 14 let je to už hotový čtenář, který se s pohádkovými příběhy nespokojí. Začne hledat mužské a ženské vzory, vyhledávat příběhy reálné či fantaskní atp. Stává se z něj čtenář, pro něhož je kniha zábavou a zdrojem nového poznání.

Tráví dnes děti skutečně všechn svůj čas před obrazovkou a z knížek znají leda příručku pro obsluhu počítače?

Ve světě i u nás jsou známy výsledky nejrůznějších výzkumů, které zkoumají úroveň čtenářství dnešní populace. Např. projekt PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je zaměřen na mezinárodní srovnávání znalostí patnáctiletých žáků v matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti. První šetření proběhlo v květnu 2000 a bylo orientováno na gramotnost čtenářskou. Zúčastnilo se jej 250 tisíc patnáctiletých žáků ze 32 zemí. Českou republiku reprezentovalo 10 tisíc žáků z různých typů škol. V rámci výzkumu byl kladen důraz na to, zda se žáci dokáží orientovat v běžně dostupném textu, nalézt zde potřebnou informaci, interpretovat ji, použít ji, vytvořit si na ni vlastní názor, a ten podložit argumenty. Zjišťovalo se vlastně, do jaké míry jsou schopni existovat samostatně ve světě.

Druhým projektem je výzkum PISA (Programme for International Student Assessment), který byl zaměřen na žáky 4. ročníků ZŠ. Oba výzkumy prováděla Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Nebudu se zde zabývat výsledky obou výzkumů, lze se s nimi seznámit v publikaci Ivety Krampolové Jak se učí (ne)číst, vydané Ústavem pro informace a vzdělávání v Praze. Obecně lze říci, že české děti nedopadly příliš slavně. Desetiletí žáci se umístili těsně nad průměrem (12.místo z 25). Jejich o pět let starší kamarádi skončili hluboko pod průměrem (19.) České děti utrhly porážku od malých Švédů, Finů, Kanaďanů, Belgičanů, Britů, Francouzů... Jiný sociologický výzkum, který probíhal v Čechách v r. 2002, provedla společnost Gabal Analysis and Consulting v Praze a týkal se 10-14 letých dětí. Tento výzkum nahlíží do čtenářství dětí skrze rodinu, nikoli školu. Dotazovány byly nejen děti, ale i jeden z rodičů. Tím doplňuje dosavadní poznatky získané především prostřednictvím škol. Několik závěrů z tohoto výzkumu:

- 7% dětí čte knihy denně i několik hodin, 21% denně alespoň chvíli. 24% dětí čte 1-2x týdně, 1/3 dětí nečte prakticky vůbec;
- čtenářské zájmy a návyky se liší podle pohlaví a typu školy – knihy čtou významně častěji dívky a děti z víceletých gymnázií;
- čas, který rodiče věnují společnému čtení s dítětem v raném věku pozitivně ovlivňuje jeho další čtenářské návyky. 70% dětí, se kterými rodiče četli pravidelně, když byly malé, čtou dnes denně již samostatně;
- konkurenčním médiem pro knihu je televize. V rodinách, kde je čas u televize regulován nebo je dítě motivováno k jiným aktivitám, najdeme čtenáře častěji. Riziko, že dítě nevezme knihu do ruky nikdy, stoupá v případě, že má dítě televizní přijímač ve svém pokoji. Ve čtvrtině domácností je velice často zapnuta televize, aniž by se někdo díval. To jsou charakteristiky rodinného prostředí, které rovněž snižují čtenářské zájmy dítěte;
- naprostá většina dětí má možnost navštěvovat veřejnou knihovnu. Alespoň jednou ji využilo 65% dětí, běžně ji používá 48% dětí. Populace dětí, které chodí do knihovny, není vnitřně diferencovaná podle sociálního zázemí. Knihovna tedy může ve spolupráci se školou sehrát roli v získávání dítěte pro četbu. Dítě však musí nejprve do knihovny někdo přivést nebo ho musí knihovna aktivnějším přístupem nalákat k návštěvě.

Několik postřehů o výchově k dětskému čtenářství ve veřejné knihovně

Na úvod je třeba říci, že je v ČR téměř 6 tisíc veřejných knihoven a najdeme je téměř každé obci v Čechách, na Moravě i ve Slezsku. Všechny mají kromě jiného také fond dětské literatury, který je podle možností pravidelně doplňován o nové přírůstky z produkce českých vydavatelů. Kromě knih a časopisů doplňují své fondy multimediálními programy na CD-ROM, umožňují dětem přístup k internetu a nabízejí vybrané služby jiných oddělení.

Ve většině knihoven pracují samostatná dětská oddělení. Personální obsazení v dětských knihovnách bývá kvalitní. Na takovéto pozici v knihovně nechce a nemůže pracovat každý i přesto, že je knihovník, neboť tato práce sebou nese zvláštní specializaci. Kromě standardních knihovnických znalostí předpokládá také pedagogické schopnosti, komunikační dovednosti, velkou schopnost kreativity a organizační talent. Základním principem práce dětského knihovníka je přivést malého čtenáře ke knize a četbě. Neboť jak bylo výše řečeno, je to právě dobře zvládnutý návyk četby, který je základním nástrojem k vytváření a strukturování kvalitní osobnosti. Zmíněná kvalita se pak projeví ve schopnosti rozvíjet komunikační dovednosti, vzdělávat se, vyhledávat ušlechtilé zájmy apod. Pro naplnění tohoto cíle v podmínkách knihovny jsou nutné čtyři atributy:

- kvalitní knihovník;
- přitažlivé prostředí dětské knihovny;
- vhodně strukturovaný knihovní fond, přítomnost informačních a komunikačních

- prostředků;
- vhodné metody knihovnické práce.

O personálním obsazení v dětských knihovnách jsem již hovořila. Lidský faktor – tzn. kvalitní knihovník – je ten nejpotřebnější. Specializace pro obsazení pracovních pozic v dětské knihovně není předmětem studia knihovnického oboru. Záleží spíše na inklinaci jednotlivců k tomuto dílčímu zaměření knihovnické profese a ne každý si na to troufne. Nutno dodat, že profesní sdružení – SKIP a jeho sekce Klub dětských knihoven se o průběžné vzdělávání dětských knihovníků pečlivě stará, především formou odborných seminářů – pořádáním přednášek a workshopů, při kterých si jednotlivé knihovny předávají své zkušenosti. Tím se knihovníci vzájemně inspirují a vznikají velmi zajímavé nápady pro práci s dětskými čtenáři, které v některých případech vyústí až do společného celostátního projektu. Časté jsou studijní zájezdy knihovníků do knihoven u nás i v zahraničí.

Přitažlivé prostředí dětské knihovny je nutností. Dítě potřebuje kolem sebe vidět krásné a inspirativní věci a dětská knihovna musí být magnetem, kam děti rády a bez ostychu přijdou, dočkají se vlídného přijetí a najdou prostor, kde mohou objevovat nové světy. Zajímavé a nové tituly knih, časopisy, počítače a další lákadla dítě do knihovny vtáhnou a zaujmou. Často se domníváme, že jsou to právě počítače, které lákají děti do knihovny. Pokud je to tak, nemůžeme mít vůči počítači žádných námitek. Není pravdou, že ohrožuje dětské čtenářství, naopak do dětské knihovny neodmyslitelně patří. Internet - to je nástroj vizuální a alfabetská komunikace. K tomu, abychom jej mohli používat, musíme umět číst a psát. Všimněte si, jak je nová počítačová generace vycvičena ve čtení neuvěřitelnou rychlostí. Takový teenager přečte stránku na počítači hravě a určitě rychleji, než my starší. A to nemluvě o nekonečných internetových konverzacích, při nichž si aktér přinejmenším tříbí pravopis a schopnost vyjadřování. Toto je ta užitečnost moderního média, které je pro mladé přitažlivější než klasická kniha. O nesporných výhodách a nevýhodách knihy versus počítače bylo vedeno nespočet polemik. Pokud se nám v této chvíli však jedná o čtenářskou dovednost, počítač vítězí. Jiná věc je vliv četby na rozvoj osobnosti.

Avšak knihy jsou nejzastoupenějším médiem v knihovně a knihovník by měl dát velký pozor jeho skladbu a uspořádání. Často se dnes v dětské knihovně setkáme s fondem zastaralým, protože z finančních důvodů je jeho obměna malá. Stále nacházíme ty stejné knihy, které jsme četli my, když jsme byli dětmi. A to není možné. Doba se velmi rychle mění a tomu musí být přizpůsobeno i to, o čem chceme číst. Děti hledají v knihách dnešní realitu, návod jak se chovat, jak jednat, a k tomu je potřeba, aby kniha odrážela dnešní svět. Knihovníci si také mohou všimnout, že rodiče doporučují svým dětem tituly, které četli jako malí a diví se, že děti jejich nadšení nesdílejí (týká se např. knih K. Maye). Avšak toto nechápejme jako zevšeobecnění, řada autorů a titulů přetrvala přes generace. Velmi důležité je i uspořádání fondu v dětské knihovně, ale to není předmětem tohoto příspěvku. Chci jen říci, že zvláště dětské knihovny musí mít dostatečné prostředky na žádoucí obměnu knihovního fondu, aby mohlo být docíleno toho, o čem mluvíme. Zde mají knihovny ještě velký dluh.

Co dnešní děti vlastně čtou?

Poznatků je řada. Každoročně probíhají čtenářské ankety o nejlepší dětskou knihu, sestavují se top-žebříčky nejprodávanějších titulů, známe kvalifikovaně zpracované seznamy doporučené četby pro žáky, knihovníci mají své zkušenosti z každodenní práce. Rozmanitost dnešní dětské četby je široká. Na podobu dnešní knihy má velký vliv její komerční úspěch. Knihy vycházejí v levných vydáních s lacinými ilustracemi. Dávno pryč je doba, kdy knihy, zvláště dětské, ilustrovali renomovaní výtvarníci. Pokud taková kniha vyjde, její cena je

velmi vysoká. Informací, které jsou v knihách publikovány, je obrovské kvantum a je tendence dovědět se vše rychle. Obsah knihy je proto zpracováván přehledně, často ve velmi zhuštěné podobě, obrazová složka vnímání má v knize velký prostor, text je co nejúspornější. Knihovníci zaznamenávají velmi častou tématickou duplicitu právě u dětské literatury.

U čtenářů sílí zájem o obrázkové knihy a komiksy. Stírají se hranice mezi jednotlivými stupni čtenářství, dříve striktně vnímané. Jednotlivá témata v naučné literatuře, dříve určena starším čtenářům, přecházejí do nižší věkové kategorie. Čtenáře oslovují nové a atraktivní obaly knih, obrazové vybavení a stručnost textu. Neprojevují snahu podívat se starých knih, které se vyznačují pravým opakem. Ukazuje se, že některá témata novým způsobem zpracovaná, nahradí dřívější oblíbený titul (nám dobře známe např. knihy E. Štorcha nahradily dětem knížky o dinosaurech, což jak sami říkají, je pro ně dostačující, aby se o tématu dověděly, co potřebují). Na regálech s krásnou literaturou pro děti najdeme dříve opomíjené žánry – sci-fi a fantasy literaturu, detektivky, romány s prvky thrilleru, iniciační romány, mýty, společenské romány se sociopsychologickými prvky.

Chceme-li my, dospělí, posuzovat dnešní dětskou literaturu, může nás to svádět k rychlým a unáhleným závěrům, ve kterých dnešní literatura ne vždy obstojí. Při jejím posuzování je však třeba vzít v úvahu vše, co bylo výše již řečeno, pohlédnout na věc očima dnešní mládeže, dobře posoudit text a vsadit knihu do globálního kontextu. S překvapením pak zjistíme, že to vůbec není špatné.

Několik slov o výběru četby dětmi samotnými, učiteli, knihovníky

Bylo již řečeno, že o množství starších titulů nemají dnešní dětská čtenářství zájem. Naopak existují autoři, kteří přežívají a zapisují se do klasického fondu dětské literatury. Nejčtenějšími autory do roku 1990 jsou Václav Čtvrtek, Miloš Macourek, Jiří Žáček, Bohumil Říha, Eduard Petiška, Stanislav Rudolf, Ota Hofman, Markéta Zinnerová, Eva Bernardinová, Eduard Štorch, Božena Němcová, Karel Jaromír Erben, ze zahraničních A. Lindgrenová, A. A. Milne, J. Verne, D. Defoe. Z některých jejich titulů se staly evergreeny a čtou se i dnes.

Dnešní dětská knihovna obsahuje více knih zahraničních autorů než domácích. Je zajímavé, že jsou to ženy, které jako autorky vítězí v anketách a top řebříčkách. Snad by stálo za to provést průzkum, proč tomu tak je. Možná by to mnohé napovědělo o probíhajících proměnách v dnešní civilizaci. Ve anketách nejčtenějších českých dětských autorů kraluje na scéně Ivona Březinová, Martina Drijverová, Iva Procházková, Miroslava Besserová, Daniela Fischerová, Lenka Lanczová, Petr Sís, Pavel Šrut, Zdeněk Svěrák, František Nepil, Jiří Žáček. Všichni tito autoři píšou současné nebo pohádkové příběhy. Je s podivem, že se nepouštějí do takových žánrů jako je sci-fi nebo fantasy literaturu, detektivky nebo příběhy s prvky thrilleru. To je naopak doménou zahraničních autorů jako je Joanne Rowlingová, John Tolkien, Clive Staples Lewis, Thomas Brezina nebo Jostein Gaarder. Nebudu se zabývat detailním rozbořením titulů v jednotlivých věkových kategoriích. S takovým to rozbořením se můžeme seznámit v článku PhDr. Evy Křivé ve Čtenáři č. 1/2003.

Měřítkem úspěšnosti a zároveň kvality knižního titulu pro děti je anketa SUK, pořádaná Sukovou studijní knihovnou literatury pro mládež, která je součástí Národní pedagogické knihovny Komenského v Praze. V anketě hlasují zvláště děti, knihovníci a učitelé.

Jak se podílejí knihovny na výchově dětí ke čtenářství

Tato oblast je základní prioritou činnosti dětských knihoven. Kromě jednoduchých výpůjčních služeb se knihovníci věnují individuální práci s dětským čtenářem doporučováním vybraných titulů a vedením jejich četby. Velmi důležité jsou kolektivní akce, které děti navštěvují se školou či družinou nebo přijdou individuálně. Individuální návštěva akce knihovny je tou nejcennější, protože ukazuje, že dítě si cestu do knihovny našlo a objevilo prostředí, kam bez ostychu může kdykoliv přijít.

Mnohé děti najdou cestu ke knize prostřednictvím besedy s autorem, je to osvědčená metoda, jak děti přimět takřikajíc „otevřít knížku“. Příkladem mohou být besedy s Ivonou Březinovou, jejímž záslužným projektem je mj. triptych poukazující na příčiny závislosti u mládeže pod názvem Holky na vodítku. Velmi dobrá autorka, uznávaná dětmi, učiteli i knihovníky víceméně přivedla děti ke čtení svých knih tím, že neúnavně jezdí do knihoven a beseduje se čtenáři.

Akcí podporující sounáležitost s knihovnou, rozvíjení znalostí a četby samotné je celá řada, mnohé z nich se staly inspirací k celostátním projektům, jako např. Noc s Andersenem, Prvňáčci hurá do knihovny, Kde končí svět nebo nejnovější projekt Poznej svou rodnou hroudu. Nutno říci, že všechny tyto akce organizuje Klub dětských knihoven SKIP. Akce Noc s Andersenem probíhá již od r. 2000, vznikla v knihovně v Uherském Hradišti, odkud se rozšířila po celé republice a do zahraničí, konkrétně na Slovensko, do Polska a Rakouska. Je pořádána vždy koncem března u příležitosti mezinárodního dne dětské knihy. Ten byl v roce 2004 zvláště významný, protože jsme společně oslavili 200. výročí narození dánského pohádkáře H. Ch. Andersena. Projekt spočívá v tom, že děti tráví noc v knihovně, kde je pro ně připraven bohatý program plný her, soutěží a pohádek. V loňském roce dokonce sázely děti stromy a tomuto speciálnímu druhu daly název Pohádkovník Andersenův. V loňském roce se do projektu zapojilo 408 knihoven a zájem dětí je takový, že se nedostane zdaleka na všechny. Ohlas na veřejnosti je velmi příznivý a okruh těch, kteří s organizací akce v místě pomáhají, se stále rozrůstá. Autorem projektu Prvňáčci, hurá do knihovny je Knihovna J. Mahena v Brně. Jedná se o zápis prvňáčků do knihovny a slavnostní pasování na čtenáře knihovny. I tento projekt je rozšířen do mnoha knihoven v republice a má své opodstatnění.

Celostátní projekt Kde končí svět je akcí pro nejlepší dětské čtenáře z celé republiky, kteří za odměnu dostávají pozvání na Pražský hrad a tam jsou pasováni za Rytíře krásného slova za přítomnosti manželky prezidenta republiky a známých osobností kultury. Regionální pobočka SKIP MS a Olomouckého kraje již několik let pořádá pro své dětské čtenáře různé soutěže, poslední letošní má název „Poznej svou rodnou hroudu“, což je vlastivědné putování pro našemu kraji formou znalostní soutěže a pro nejlepší z nich je připraven výlet po pamětihodnostech regionu.

Každým takovým projektem a neúnavnou prací knihovníků se otevírá prostor dalším novým čtenářům. Jestli si děti knihy zamilují a ty se stanou po celý život jeho součástí a závislostí v pozitivním slova smyslu, to už záleží jen na nich.

Przeboje prozy XX wieku

Innowacje Goleszów 1997- wyd. pierwsze

Publisher Innowacje Goleszów – wyd. drugie uzupełnione i poprawione

Dokonany w książce *Przeboje prozy XX wieku* przegląd książek głośnych i znanych obejmuje literaturę iberoamerykańską, amerykańską, europejską i najnowszą polską.

Autorka wychodzi z założenia, że jeżeli czytelnik nie wie, z jaką książką ma do czynienia i czy warto ją przeczytać, to powinien zapoznać się z krótkim opisem treści, problematyką i fragmentami powieści. Strategia ta zachęca do lektury całości, ukierunkowanej, bardziej refleksyjnej..

Książka składa się z dwóch części- pierwsza obejmuje literaturę powszechną. Rozpoczyna ten rozdział krótki wstęp na temat postmodernizmu oraz omówienie powieści pierwszego postmodernisty, oświeceniowego pisarza L. Sterne’a.

W pierwszej części został wyróżniony rozdział i literaturze iberoamerykańskiej jako o niezwykłym zjawisku w tradycji czytelnictwa polskiego. Pozostałe książki z literatury światowej ułożono według kryterium geograficznego: najpierw przedstawiono utwory pisarzy z krajów sąsiadujących z Polską, potem dalszych Europejczyków, wreszcie Amerykanów. Omówienie kończy aneks zawierający spis tytułów innych najciekawszych powieści XX wieku. Wielość pozycji daje możliwość szerokiego wyboru własnej lektury.

Rozdział drugi otwiera wstęp na temat zmian w najnowszej literaturze polskiej ostatniego dziesięciolecia. W układzie literatury polskiej przyjęto kryterium czasowe. Listę rozpoczyna najstarsza z omawianych książek, wydana w 1987 roku. Dalszy układ podporządkowany jest datom urodzenia autorów.

Omówienie zamyka aneks, który dotyczy pisarzy nie prezentowanych, a wartych poznania.

Spis omówionych książek:

Literatura światowa

1. L. Sterne - Życie i myśli J>W> Pana Tristrama Shandy
2. J.L. Borges - Dom Asteriona
3. J. Cortazar - Gra w klasy
4. G. G. Marquez - Sto lat samotności
5. G. G. Marquez - Miłość w czasach zarazy
6. M. V. Llosa – Miasto i psy
7. M. Kundera -Walc pożegnalny
8. P. Sueskind - Pachnidło
9. G. Grass - Moje stulecie
10. U. Eco - Imię róży
11. K. Vonnegut - Śniadanie mistrzów
12. V. Nabokov - Lolita

Literatura polska

1. P. Huelle - Weiser Dawidek
2. St. Chwin - Hanemann
3. T. Tryzna - Panna Nikt

4. M. Tulli - Sny i kamienie
5. J. Pilch - Inne rozkosze
6. A. Stasiuk - Biały kruk
7. O. Tokarczuk – E E
8. O Tokarczuk - Prawiek i inne czasy
9. O. Tokarczuk - Dom dzienny, dom nocny
10. M. Gretkowska - Kabaret metafizyczny
11. J. Baczak - Zapiski z nocnych dyżurów
12. A. Libera - Madame

Komunikace s uměleckým textem a problematika konkretizace a identifikace

Současné osnovy jednotlivých vzdělávacích programů základních škol i nově zaváděný a na pilotních školách ověřovaný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) klade důraz na komunikační dovednosti žáků. Zmiňovaný RVP ZV vymezuje šest klíčových kompetencí, mezi nimi kompetenci komunikativní a stanoví jako požadovaný výstup pro základní vzdělávání schopnost jedince v přiměřené míře a kvalitě komunikovat podle vzniklé komunikační situace, tedy z hlediska výuky literatury také komunikovat s uměleckým textem. Nezastupitelné místo při naplňování požadavků na komunikační dovednosti má výuka českého jazyka a literatury a zařazení češtiny do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace danou skutečnost ještě více podtrhuje. Rozvíjení komunikačních dovedností v rámci předmětu není záležitostí jen některé z jeho složek, prosazující se trend komplexního pojetí výuky mateřštiny staví dané cíle rovným dílem před jazykovou výuku, slohovou a komunikační výuku i literární výchovu.

V souvislosti s komunikací se rozlišují čtyři základní komunikační dovednosti – čtení, psaní, naslouchání, vyprávění, ty se dále definují a podle několika hledisek člení.¹ Psaní a vyprávění bývá označováno jako *produktivní* aktivita, jako *tvorivý/tvůrčí* proces, při němž jsou informace mluvčím či pisatelem *distribuovány* příjemcům. Čtení a naslouchání bývá vymezováno jako aktivita *recepční*, kladoucí důraz na vnímání a pochopení informací, které *se* k příjemci *dostávají* zvenčí. Uvedené členění komunikačních dovedností může vyvolat mylný, zkreslující dojem, že čtení a naslouchání klade z hlediska aktivity na komunikujícího menší nároky. Zabýváme-li se problematikou jedné ze zásadních komunikačních dovedností, tedy problematikou čtení v souvislosti s literární výchovou, pak je nutno připomenout, že současné literární teorie vnímají čtení jako výrazně aktivní činnost, v níž čtenář „*hraje úlohu rovnoprávného činitele procesu literární komunikace, když se jako partner literáta podílí na dotvoření, konkretizaci literárního díla*“.² Čtenář uměleckého textu není zdaleka jen pasivním konzumentem, ale stává se do jisté míry i tvůrcem či spolutvůrcem, který na základě podnětů a impulzů z konkrétního čteného textu, na základě očekávání navozených vnímanou uměleckostí textu a při využití širší čtenářské i mimoliterární a mimoumělecké zkušenosti rekonstruuje uměleckou fikci a vede s uměleckým dílem vnitřní dialog.

Četba uměleckého textu, tedy literární komunikace, jejímž základem je dialog, je činností náročnou a tuto skutečnost si musíme opakovaně připomínat zvláště v souvislosti s literární výchovou na základní, případně střední škole, v níž je, nebo by měl být, umělecký text a rozmanité aktivity s ním spojené alfou a omegou veškerého dění. Zvláště v podmínkách základní školy se žáci teprve postupně učí komunikovat s uměleckým textem, učí se vstupovat do procesu, v němž jsou vystaveni estetickému působení textu, učí se pomocí fantazie dotvářet, konkretizovat vyvolané smyslové představy, samostatně uvažovat o přečteném a o skrytých významech textů a ty konfrontovat s vlastními postoji a hodnotami. Jestliže vnímáme komunikaci s uměleckým textem jako vnitřní dialog, pak se žáci učí také tento dialog s uměleckým textem vést. Ve výuce se naskytá velmi důležitá možnost – vnitřní dialog s uměleckým textem verbalizovat, tedy převádět do mluvené podoby, a tím využívat zcela specifickou recepční situaci, kdy ve školním prostředí do kontaktu s uměleckým dílem současně vstupuje skupina recipientů, kteří na sebe mohou verbalizací poznatků, prožitků a postojů vzájemně působit a tím se obohacovat. Při verbalizaci neprobíhá dialog jen na úrovni text – čtenář, ale i na úrovni čtenář/učitel – čtenář/žák a navzájem mezi čtenáři/žáky. Schopnost komunikovat s uměleckým textem naráží u žáků na mnohdy poměrně malou životní zkušenost a obdobně je také ovlivněna většinou žánrově a tematicky omezenou zkušeností čtenářskou, tato negativa bývají naopak vyvážena bohatou fantazií, tvořivostí a

pozitivním vztahem ke hře.

V hodinách literární výchovy se učitel mnohdy dostane do situace, že považuje za vhodné žákům nabídnout určitý text pro hodnoty a postoje, které prezentuje, i když text klade značné nároky na komunikaci, např. na konkretizaci, a nenabízí výrazné možnosti identifikace, která je vnímána jako dominantní aktivita čtenáře pubescentního věku a jako prostředek, s jehož pomocí je možno překlenout komunikační nesnáze při práci s textem, „*kteřý je svým sémantickým gestem pro žáka méně komunikativní a hůře přístupný*“.³ V těchto situacích musí být učitel dostatečně profesně připraven na to, aby možná komunikační úskalí spolu s žáky překonal.

Jak je možno postupovat, se pokusíme ukázat na konkrétním čítankovém textu *Samotář* od Josefa Pohla z Čítanky pro 6. ročník ZŠ (SPN, autor J. Soukal). Práce s textem a ověřování možných postupů bylo opakovaně realizováno ve fakultních školách Ostravské univerzity, tedy ve školách městských, výuku vedli cviční učitelé a ve dvou případech studenti 3. ročníku OU, vyučující zvolili strategii nenásilného vedení recipientů k takovému interpretačnímu řešení, při němž by byla využita formativní funkce textu.

Povídka *Samotář* představuje prózu s přírodní tematikou, využívající také dílčím způsobem motivy lovu a s tím spojené prvky napětí. Příklonem k dobrodružné próze vychází text vstříc čtenářským zájmům pubescentů, současně nabízí obraz přírody v podobě, s níž se městské dítě bezprostředně nesetkává. Text klade na recipienta nároky bohatostí popisu, výběrem lexika, autor v textu pracuje s mysliveckou terminologií, která je většinou vzdálená nejen městskému čtenáři daného věku. Příběh je situován do oblasti Nízkých Beskyd, pod vrchol Magury, kam se v zimě vydává vypravěč, aby ulovil kance. V úvodní části textu se vypravěč seznamuje s terénem a narazí na kancovu stopu, vydává se po ní a ze stop zjistí, že byl kanec napaden dvěma vlky, jejichž útok odrazil a jednoho z nich zabil. V druhé části příběhu se vypravěč spolu s místním hajným vydává v noci na čekanou, hajný blížícího se kance oslní svítilnou a vypravěči stačí jen stisknout spoušť. Neučiní tak a hajný mu naznačí, že s jeho činem souhlasí.

Možným obtížím s konkretizací textu, který žákům nabízí jiný než městsky domestikovaný obraz přírody, může učitel předejít již volbou způsobu četby. V hodinách literární výchovy na druhém stupni základních škol se nejčastěji setkáváme s zv. mozaikovitým čtením, žáci se střídají v četbě a současně čtený text sledují. Tento způsob četby má u žáků staršího školního věku jistě své oprávnění, neboť umožňuje docvičovat techniku čtení, jejíž kvalita u dnešní populace i v důsledku oslabení individuálních čtenářských aktivit klesá. V případě náročnějšího textu je však vhodnější pracovat s kvalitní nahrávkou na zvukovém nosiči nebo dát přednost motivační četbě učitele. Mnohdy málo kvalitní, přerušovaná četba žáků snižuje soustředění posluchačů a oslabuje porozumění. Následně po četbě je nutno věnovat výraznou pozornost lexikálnímu rozboru textu, v tomto případě i vzhledem k využití myslivecké terminologie a bohatému popisu zimní krajiny (*barva, barvení, spárek, mlazina, kulovnice, pažba, krček pažby, terč puškohledu*).

Proces konkretizace je vhodné posilovat řízeným rozhovorem o přečteném, při němž by měl učitel pracovat s předem promyšleně sestavenouází otázkami a úkolů a podle konkrétní situace je obměňovat a doplňovat. Otázky by měly být formulovány tak, aby nevedly jen k mechanickému opakování částí textu. V našem případě je možno volit otázky a úkoly typu: *Jak si představuješ krajinu, v níž se příběh odehrává? Najdi v textu slovní spojení zachycující krásu zimní přírody! Co vyčetl vypravěč ze stop, které našel na louce a v lese? Jak je možno podle stop ve sněhu odhadnout velikost zvířete? Jak vypadalo místo zápasu kance s vlky? Tušil jsi, že kanec může zvítězit v boji s vlkem a zabít ho? Proč vypravěč nad mrtvým vlkem smekl? Lišily se od sebe nějak situace, kdy kanec bojoval s vlky a kdy na něho v noci cíhal vypravěč? Měl kanec možnost se bránit a o svůj život bojovat? Proč vypravěč „daroval“ kanci život? Vzdal jsi se někdy něčeho, co jsi měl na dosah ruky? Co tě k tomu vedlo? Byly tvé pocity stejné jako pocity vypravěče v závěru příběhu? Zvláště závěrečné dotazy by měly vést k tomu, aby se žáci přiblížili k hlubším významům textu. Uvědomění si, že člověk nemusí sveřepě trvat na získání všeho, co se mu nabízí, že naopak pocit radosti a štěstí mu může přinést to, že se něčeho vzdá, představuje poselství textu, které je pro*

dnešní generaci velmi potřebné.

Již dříve jsme se zmínili o tom, že úspěšnost recepce ovlivňuje čtenářská identifikace, ta je v souvislosti s epickým textem vnímána hlavně jako ztotožnění s postavou či postavami, spojené s jejich pozitivním hodnocením. V Pohlově próze komplikuje identifikaci s postavou lovce zvláště skutečnost, že lovec (přímý vypravěč) není apriori v textu charakterizován, nejprve vystupuje jako zdánlivě nezainteresovaný pozorovatel stojící v ústraní, teprve v druhé části příběhu se stává aktérem dění. Zprvu činí systematicky vše pro úspěšnost své lovecké výpravy, až v samém závěru textu dochází k prudkému zlomu, jehož motivace je pro dětského recipienta obtížně pochopitelná, a jen z následně popsaného konání vyplyne lovcova úcta k přírodnímu řádu a respekt k bytosti, která prokázala, že má právo na život. Poměrně obtížná je i identifikace se zvířecím hrdinou, o němž je čtenář s výjimkou závěrečné pasáže textu informován jen zprostředkovaně. Kanec, vypravěčem nazvaný Samotář, není roztomilým zvířetem, které by vzbuzovalo sympatie, ale je to nevyzpytatelná a nepřátelská bytost skrytá v hlubinách lesa. Míru identifikace s příběhem jako celkem a atmosférou vyprávění je možno ověřit dotazem, zda by chtěli žáci takový příběh zažít a proč.

V závěrečné fázi práce s textem jsme ověřovali, zda recipienti pronikli k hlubšímu významu příběhu, pomocí úkolu, v němž žáci pracovali s řadou slov a slovních spojení *snih, úcta, čekání, jinovatka, stopy ve sněhu, slunce, kanec, hajný, krev, zranění, napětí, noc, boj kance s vlky, moudrost, spravedlnost, les, louka, přírodní řád*.⁴ Žáci měli nejprve z nabídky zvolit několik slov, která svým významem odpovídají obsahu textu. V tomto případě mohli vybrat v podstatě libovolně, neboť každé ze slov se nějakým způsobem k příběhu vztahovalo. Poté měli vybrat tři až pět slov, která považují pro obsah textu za nejpodstatnější. Pokud žáci v tomto případě označili např. výrazy *krev, stopy ve sněhu, boj kance s vlky*, pak se při komunikaci s textem pohybovali jen v rovině fabule a zaměřili se na prvky napětí, pokud sáhli např. po výrazech *úcta, přírodní řád, moudrost, spravedlnost*, dospěli k mravnímu poselství textu. Zvláště u závěrečného úkolu bychom neměli rozlišovat tzv. špatné a dobré odpovědi. Schopnost pronikat k podstatě uměleckého textu je záležitost velmi individuální a jednotlivci k ní směřují postupně, mnohdy ve značném časovém rozpětí, což je nutno plně respektovat. Obdobně by si měli učitelé opakovaně připomínat, že i dětský recipient má právo na individuální interpretační řešení.

Poznámky:

1. Viz např. PALENČÁROVÁ, J. Umenie počúvať. In Vybrané kapitoly z didaktiky českého jazyka a literatury. Ostrava: PdF OU, 2003.
2. ŠTOCHL, M. Teorie literární komunikace. Praha: Akropolis, 2005, str. 98.
3. LEDERBUCHOVÁ, L. Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých. Plzeň: Nakl. A. Čeněk, 2004, str. 106.
4. Tento typ úkolu byl převzat od L. Lederbuchová. *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Nakl. A. Čeněk, 2004.

Literatura

- GERMUŠKOVÁ, M. *Literárny text v didaktickej komunikácii*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodovedných vied PU, 2003. ISBN 80-8068-193-7
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Nakl. A. Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6
- PALENČÁROVÁ, J. Umenie počúvať. In Jana Palenčárová, Ivana Gejgušová *Vybrané kapitoly z didaktiky českého jazyka a literatury*. Ostrava: PdF OU, 2003. ISBN 80-7042-292-0
- SOUKAL, J. *Čítanka pro 6. ročník*. Praha: SPN, 1999.
- SVOBODOVÁ, J. – GEJGUŠOVÁ, I. Komunikační složka přípravy budoucích učitelů mateřského jazyka. *Slovenský jazyk a literatúra v škole. Časopis pre otázky jazyka a literatúry* 2005/2006, roč. 52, č. 1-2, str. 21-29.

ŠTOCH, M. *Teorie literární komunikace*. Praha: Akropolis, 2005. ISBN 80-86903-09-2
VAŘEJKOVÁ, V. *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy*.
Brno: PdF MU, 1998.
Vzdělávací program Základní škola. Praha: Fortuna, 1996.
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004.

ABSTRAKT

Souasn společnost je společností otevřenou, komunikační, informan. Je však také společností postmoderní, masovou a konzumn. Prizmatem těchto atributů pak nahlzme i na takov specificky lidsk činností, jakými jsou učení, estetick vnímání a proivn apod.

Cílem tohoto prispvku je poukázat na obecnou proměnu hodnotov orientace u adolescentní mládeže, zejména však zdůraznit zmny týkající se percepcí literárních uměleckých textů „novými“ adolescentnmi čtenářů. Autorka se zaměřuje na možnosti motivace k prijmn tzv. klasick poezie (tj. del „steejnch“ autorů) v podmínkách stredoškolskch hodin literatury.

KLIOV SLOVA

Postmodernismus, pop-kultura, osobnost čtenáře, adolescence, stredoškolsk čtenářství, klasick poezie, percepcí, motivace, veden ke čtenářství, vychova čtenáře.

21. STOLETÍ : POP-KULTURA A ČTENÁŘSTVÍ

tenřstv jako fenomén a sociální podmnn činnost člověka reflektuje stav společnosti, její nálady a ivotn praxi jejích len. Poatek 21. století charakterizuje pedevm postmoderní pluralita, heterogennost a diskontinuita (jako zkladn orientan směrnice)stc v pestrou množinu netradičních kulturních aktivit a výtvorů. Postmoderna představuje jak impuls, tak i zkladn konstitutivn prvek sloitho procesu přechodu dnešní společnosti ke globln lidsk civilizaci. V této souvislosti byla rovněž reinterpretovna role informace ve spoleenskm vývoji a aktualizován byl i vliv nových informačních technologií na sociální život. *Informace je prostředkem postmoderní orientace na budoucnost.*

Otevirn se sociálním makrostrukturm však dominuje masov kultura a konzumn ivotn styl. Kritriem uspsnosti a užitečnosti je schopnost vstrebat a nst aktuln trendy a mdn vlny, tedy to, co je „in“ i „pop“. Tento stereotyp pop-kultury – důraz na okamžitou fascinaci, pobaven – je prznan také pro oblast recepcí literárních uměleckých textů. Literrn dílo coby komunikát funguje jako soubor informací, kter mají u prjemce vyvolat určitou reakci. Její povaha je dána vztahem (hodnoticím postojem) tenře k textu, resp. k jeho autorovi. Čtenář i autor jsou bytosti spoleensk, odreej v sobě charakter doby, v níž žijí nebo ili. ten (literárního uměleckého textu) je dialog mezi dvěma systémy hodnot, mezi společenskými rolemi, normami a konvencemi. tenřstv je pak návykem htt vst tento dialog, dovednost nalézt spolen znaky a diskutovat rozdln. Jestliže jsme vymezili ivotn styl poatku 21. století v intencích pojmu „pop-kultura“, pak je na místě uvažovat také o čtenářství – vznamnm indikátoru stavu společenských norem a hodnot – jako o „pop-fenoménu“. Tm spše, jedná-li se o čtenářství mladých.

ADOLESCENTNÍ POP-ČTENÁŘ

Jak je tedy mlad čtenář dneška? Je to na prvním místě prjemce informací. Učí se být kompetentn je vyhledávat, analyzovat a trdit, hodnotit. V procesu dekódování z komunikátu vyděluje aktuln podstatn, klov informace a ostatn, redundantn opouští. Tento „způsob zacházení“ s informacemi je možno vysledovat i v prstupu mladého čtenáře k literárnímu uměleckému textu. Také zde se projevuje to, co teorie sémantického diferencilu¹ označuje za vyhledávání „silných“ a „slabých“, „aktivních“ a „pasivních“ znaků textu, tj. to, co nsledn určuje intenzitu jeho psoben na osobnost čtenáře. Osobnost čtenáře – adolescenta je utvářena jak jeho psychickými (mentálními) předpoklady, tak sociologickými podmnkmi, interakcí s okolním

světem, jichž je účastníkem. Rovněž výzkumy vycházející dnes již výlučně z receptivního hlediska, tj. hlediska čtenáře potvrzují, že problematika čtenářství obsahuje na prvním místě otázku čtenářského zájmu a motivace. Jako jedince s velmi dynamickým prožíváním je tedy třeba adolescenta „adekvátně“ čtenářsky aktivizovat. Neefektivněji pak prostřednictvím jeho psychosociálního nastavení, které také můžeme (musíme) označit přívlastkem „pop“. Adolescent vnímá sám sebe jako „žijícího člověka“ a vše odtržené od života (neschopné jej fascinovat, oslovit) odmítá. Atributy dnešního postmoderního mládí - být „pop“, „in“ nebo „trendy“ – jsou určovány vlivem a normami subkultur, v nichž se mladí lidé pohybují, realizují, a syceny ontogeneticky dominantním vědomím generačního konfliktu. Adolescentův vztah k literárnímu uměleckému textu koresponduje nejvíce s jeho zájmovými a volnočasovými aktivitami. Čím více se text některými svými znaky blíží jeho životní realitě, tím více se stává „pop“ a čteným. Termín „pop-čtenář“ vychází přímo z recipročního vztahu jedince a „jeho“ doby.

POP-AUTOR ?

Mechanismus čtenářské konkretizace reflektuje změny společenských podmínek a odpovídá na ně změnou čtenářského vědomí. Zážitek z percepce literárního uměleckého textu se stává prožitkem tehdy, jestliže je získán úsilím recipienta. Literárně čtenářská kompetence dnešního středoškoláka vyžaduje vysokou míru věrnosti zobrazení generačního pocitu (autora, čtenáře-sebe sama) či aspoň přiblížení životních realit. Její dosažení je cílem výchovy čtenáře a je tedy zároveň otázkou jeho správné, tj. oslovující a tím i efektivní motivace a aktivizace.

Čtenářská komunikace je ve své podstatě přibližováním se uměleckému textu a jeho autorovi. Pro efektivní výchovu adolescentního pop-čtenáře je její úspěšnost nezbytnou podmínkou. Právě osobní zájem čtenáře na existenci literárního díla je cestou k jeho angažovanému čtení. Zájmy adolescenta jsou dány situačními podmínkami jeho života a jako takové nemohou samy o sobě motivovat k četbě textu, který se k nim přímo nevztahuje. Jestliže chceme předat „hodnotu“ literárního díla, je třeba projít společně se čtenářem celým sledem kroků, který začíná u reflexe aktuálních „pop-zájmů“ a pokračuje přes zobrazení relativních „pop-hodnot“, aby z nich nakonec vykryštalizovaly hodnoty trvalejší. Jinak řečeno to, co je myšlenkově přístupné, co zajímá má být předstupněm k tomu, co je složitější a přeneseně i „žádoucí“ znát, vědět, zvnitřnit. „Vychovávat“ dnešního pop-čtenáře ve školních podmínkách (v hodinách literatury) znamená oscilovat mezi nenásilným nabízením četby a intencionálním vedením ke čtení. Vzhledem k požadovaným výstupním kompetencím absolventa střední školy s „pouhým kamarádským nabízením“ nevystačíme. S ohledem na psychosociální charakteristiky a zejména „pop“ hodnoty adolescenta však nelze počítat ani se stávajícím modelem „záměrného formování čtenářských návyků“. Nabízí se proto řešení v podobě změny přístupu učitelů nejen ke studentům jako ke čtenářům, ale i přístupu k látce, tj k autorům a jejich tvorbě jako k „žádoucímu obsahu čtenářství“. Pop-čtenáři bude tedy zákonitě nejbližší „pop-autor“. Ten, kterého si bude pamatovat jako něčím zajímavého, fascinujícího, důležitého znát, vést v patrnosti, „mít přečteného“. Zřejmě největší potíž vzniká u autorů tzv. klasických, jejichž osobnost i dílo jsou zahaleny dýmem apriorní obtížnosti, složitosti, nedostupnosti a především povinnosti. Tato pro mnohé studenty letální kombinace pak ve svém důsledku způsobí nejen nevoli „učit se je“, ale i „číst je“. A cílem přece nejsou pouze kognitivní mapy literárních dějin, jde také o kladný emocionální postoj k literatuře a k různým druhům autorského vyjádření. Návod na získání pop-autora je přitom prostý. Jde o to, zbavit autora nádechu nedostupnosti a představit jej jako člověka – zživotnit jeho osobu i dílo, detabuizovat „obyčejné“ lidství. Proč se bránit v jakési spasitelské póze tomu, že i významné osobnosti byly nebo jsou lidmi? Proč nedat mladým čtenářům takové informace, jejichž sémantický potenciál bude intenzivní, silný a aktivní? Ukázat studentům, že i vážený spisovatel měl malé nedostatky nebo velké vášně, zcela jistě neznamená jeho dehonestaci. Jen jej přiblížíme jeho potenciálnímu čtenáři – představíme dnes mladému člověku dříve také mladého člověka.

„POP“ MOTIVACE K AKTIVNÍ RECEPCI „KLASICKÉ“ POEZIE

Jako příklad nejméně populární oblasti hodin literatury na střední škole. Více než spolehlivě zde funguje sebenaplňující se předpoklad² nedosažitelnosti, a tím i neoblíbenosti básnického textu. Studenti v básních nespátřují konkrétní smysl, odmítají vynaložit úsilí dekodovat abstraktní obrazy veršů. Tím více, je-li jim autor představen jako „mystický, zádumčivý, meditativní, transcendentální,...“. Příkladem takového autora je i Vladimír Holan. Básník, o kterém je možno na úvod – při prezentaci jeho osobnosti a díla jako literárního učiva – říci vše výše uvedené (a ještě mnohem více, a tím dříve a více jej uzavřít čtenářům), ale kterého je také možno ukázat i v „lidském“ světle – jako erotického básníka s „lákavými“ přídomy vášnivý a sexuální.

Z psychologického i pedagogického hlediska vysoce efektivní – a přitom zcela legitimní – motivační prvek (erotika a sex dospívající mladé lidi zajímají, fascinují, jsou „pop“), který pomáhá rozpouštět krustu neuchopitelnosti, z pohledu výchovy čtenáře pak téměř kopernikovský obrat v ochotě číst a přijmout báseň. Zvolíme-li navíc toto a podobná „pop“ kritéria, seznámíme studenty s většinou básnických sbírek lyrické poezie. Tzv. reprezentativní sbírky jako *Kamení, přicházíš...*, *Vanutí, Oblouk, Bolest, Bez názvu, Zahřmotí, Na postupu*, které jsou učiteli tradičně využívány pro „přiblížení“ Holanovy tvorby, obsahují četné básně s bohatými erotickými vizemi až k naprostému převládnutí sexuality³.

Setkání V

*Zastaven ženou v bráně neznámého města,
prosil jsem : Pust' mne dál, já jenom vejdu
a zase ucouvnu a vejdu zas, jen abych couvl,
neboť se bojím tmy tak jako každý muž.*

Ale ona mi řekla :

Vždyť jsem tam nechala hořet světlo !

Odtud, tj. od myšlenkově blízkých básní je pak daleko snazší udělat krok k těm „seriózním“ a „závažným“. Na poetickém textu, s nímž se student identifikuje, je možno lépe ukazovat další významné aspekty autorova básnického výrazu. Vedení ke čtenářství přes „jasné“⁴ motivy představuje mimo jiné i výhodnější výchozí pozici učitele při výchově čtenářského vkusu jeho studentů. Dobrým pedagogickým podáním učitele ani „erotický básník“ nepřestává být vážený, v očích studentů totiž „nepřestává být“. Pop-kultura stvořila pop-čtenáře, a chceme-li jej „naučit číst“, je třeba dát mu pop-autory.

ZÁVĚR

Proměny společnosti směrem k postmodernímu pluralismu s sebou přinášejí i proměny čtenářství. Kniha dnes získává v lidském životě novou funkci. Jako informační médium přináší specificky kódované informace čtenáři, který k jejich dešifrování používá klíč determinovaný socializačními procesy. Svými „dobovými“ proměnami prochází také recepce literárních uměleckých textů současnými středoškoláky. Rovněž adolescentní čtenář posuzuje informace v textu výběrově – podle své přirozenosti – s důrazem na jejich atraktivitu a míru souvztažnosti s jeho vlastním životem. Právě sociální zakotvenost čtenářství, jeho aktuální „pop“ dimenze pak může být odrazovým můstkem pro výchovu „čtenáře pro 21. století“.

POZNÁMKY

1) Sociologický pohled viz Petrusek, s. 62; pro metodologický výklad viz Chráska, s. 150nn.

2) Sebenaplňující se předpoklad (self-fulfilling prophecy) je očekávání nebo předpověď, zpočátku zcela falešná, která vyprovokuje řadu událostí a ty následně způsobí, že původní předpoklad se ukáže jakoby byl pravdivý (srov. Kusák – Dařilek, s. 130).

3) Ve sbírce *Kameni, přicházíš...* např. báseň *Oboje*, ve sb. *Vanutí básně Panna, Milostná píseň*, ve sb. *Bolest* b. *Tělo ženy, Schůzka, Trojúhelník, V noci*, ve sb. *Bez názvu* b. *Had, Ty, ženo, Dnes, Ne, nechod' ještě*, ve sb. *Na postupu* b. *Setkání V, Za noci úžasu* aj.

4) Snadnost jejich vnímání je pochopitelně pouze zdánlivá, vycházíme-li z myšlenkové závažnosti Holanových erotických obrazů, avšak pro potřeby „odhalení básníka“ je primární samotná existence sexuálního motivu.

LITERATURA

HOLAN, V. *Ptala se tě...* Edice Květy poezie, sv. 62. Praha : Mladá fronta, 1965.

HOMOLOVÁ, K. Žák-čtenář vs. čtenář-žák v pedagogickém procesu. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů III*. Sborník příspěvků z III. ročníku studentské vědecké konference konané 14. 12. 2005. Olomouc : Votobia, 2005. ISBN 80-7220-246-4.

CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc : VUP, 2000. ISBN 80-6067-798-8.

KUSÁK, P. a DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie A*. Olomouc : VUP, 2000. ISBN 80-7067-837-2.

LEPILOVÁ, K. *Středoškolské čtenářství*. Olomouc : KPÚ, 1990. ISBN 80-900158-2-4.

PETRUSEK, M. aj. *Velký sociologický slovník I. A-O*. Praha : Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1.

PETRUSEK, M. aj. *Velký sociologický slovník II. P-Ž*. Praha : Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

Aleš Hrazdil

Příprava uživatelů informací a vědecké knihovny

Jsou uživatelé českých vědeckých knihoven nevychovaní? Je zřejmé, že mnozí knihovníci pracující ve službách by přisvědčili, že je tomu tak. Nevychovaná je ovšem nejen mládež, jak si vždy starší generace stěžuje, ale v knihovnách mnohdy i generace střední, ba i nerudní a nezpůsobní staříci a nespolečenské a otravné seniorky se najdou. Samozřejmě nevychovanost ve smyslu společenského chování a vztahu ke knihovníkům je něco jiného, než připravenost informační, nevzdělanost, ba přímo negramotnost v tomto smyslu. Není jistě výjimkou, když se obé snoubí a prolíná. Možná, že ani v mnohdy obdivovaném zahraničí není situace tak růžová. Mám tím na mysli liberální instituce, kde již dávno není knihovna sterilním chrámem informací, v němž se jen s vážnou tváří šeptá nad tlustými folianty a kde se tříbí intelekt stávajících či budoucích vědců. Uživatelé se zde mají dovoleno povalovat na pohovkách a v různých nabízených zákoutích se rozptylovat činnostmi málo odbornými. Nahřívárny bezdomovců, nezaměstnaných a přistěhovalců tak jistě nezkoumají informační gramotnost návštěvníků a zaměstnanci jsou vděční, když alespoň svým chováním neruší ostatní. Z jiné strany pohledu pak lze přemítat o faktu, že zpracováváme-li publikace angloamerické provenience, můžeme si často všimnout, že kromě vžitě dedikace na začátku díla, kdy např. titul typu „Morová rána v Neapoli a její strašné následky“ je s láskou věnován ženě Ann a dceři Maryann, či „Pokročilá stádia přijíce“ s něhou synům Johnovi a Jimovi.

To jistě český knihovník může chápat; žena, dcery nebo synové si prostě s autorem při psaní užili své, teď si užijí věnování a honoráře. Ovšem velmi často srdce katalogizátora dojíká dále následující odstavec, či pěkná porce předmluvy, která je pokorným poděkováním za pomoc knihovnici paní Sylvii X a knihovníkovi panu Johnovi Y, bez nichž by dílo prostě nikdy nespátřilo světlo světa, nebo by mělo sotva poloviční hodnotu. Maně si pak člověk klade otázku. Je to věc etiky a slušného vychování a tamní uživatelé si tak knihovníků váží až ve své závázanosti neváhají obětovat kousek své knihy pro zdvořilostní pukrle? Nebo jsou tak informačně s prominutím pitomí, že se vskutku tolik zoufale neobešli bez téměř pěstounské péče knihovníků? Uvážíme-li, že v mnohých velkých světových knihovnách nového čtenáře údajně ani nepustí ke katalogům či do půjčoven bez důkladného proškolení, je dojemné děkování pro našince ještě záhadnější. Autor i posluchač (čtenář) doufám rychle zaplaší další nevkusnou myšlenku, že možnosti samostatného vyhledávání, tedy úroveň selekčních údajů v katalogích a jejich zpřístupnění, obecněji orientace v informačních databázích, je tak mizerná, že bez knihovníků nikdo nic pořádného nenajde. Ale dost úvah nad zahraničím a nad vděkem cizích autorů.

Vraťme se do našich malých poměrů, kde se knihovníkům obvykle neděkuje, natož, či alespoň, ne v knihách. Při naší úvaze bychom mohli vyjít z výstižného výkladu Mgr. Štěpánky Žizkové: „Cílem informační výchovy tedy je naučit uživatele vyhledávat a využívat efektivně všechny dostupné informační zdroje, ale také služby knihoven. V akademickém prostředí se připojuje další úkol: vytvořit u studentů návyk pravidelného sledování odborné literatury a její využití při studiu a psaní odborných textů.“^{*)}

Podívejme se do Moravskoslezské vědecké knihovny v Ostravě, kam přichází málo vychovaných, ba dokonce negramotných (ve smyslu informačním) uživatelů docela dost. Pokud jde o orientaci v katalogích a schopnosti samostatně si vyhledávat relevantní informační zdroje, pak jsou zde velké rezervy. Mnoho nových uživatelů chce ihned pracovat samostatně, odmítají úvodní výklad bibliograficko-informační služby, zvláště měli-li by na instruktáž chvíli čekat. Žádné písemné návody číst nechtějí a instruktážní nástěnku míjejí většinou bez povšimnutí. Knihovníka v lepším případě vyhledají až tehdy, skončí-li jejich úsilí nezdarem. Pokud jde o elektronický katalog, sám OPAC AKS T-Series jim vyhledávání příliš neulehčí, jestliže neznají přesnou citaci díla. Menu s názvy Předmětové skupiny, či Výrazy tezaury, Předmět (osoba) apod.

neinstruovanému čtenáři nic neříká, tak je často sveden k málo efektivní selekci pomocí klíčových slov z názvu. Jestliže uživatel přesvědčí sebe sama, nebo službu, že jeho informační žízeň monografie ani seriály neuhásí, měl by skončit v multimediální studovně oddělení bibliografie, kde je daleko širší a komplexnější přístup k databázím - katalogy a ČNB počínaje, fulltextovými bázemi konče. Teprve zde se ukazuje, jak málo dovedností uživatelé (včetně vysokoškolských studentů) obvykle mají. Je jim věnována konejšivá péče a dozvedí se, jak informace vyhledávat, jak který systém pracuje, jakými selekčními jazyky se s ním dá domluvit. Nádavkem je mu i poskytnuta rada, kterak citovat informační prameny, případně kterak psát odbornou práci, např. diplomovou. Samozřejmě, taková individuální péče je náročná na čas a lépe je ve smyslu výše citovaného výkladu potencionálního uživatele vychovávat a také jej pro knihovnu a práci s informacemi získávat.

Jak lidové mudrosloví praví : Jak se v mládí pracovat s informacemi naučíš, takové ve stáří najdeš! Knihovna se proto věnuje i studující mládeži a láká ji především nabídkou exkurzí. Proto rozesílá náborové dopisy na střední školy a informuje vysokoškolské pedagogy o svých službách. Jsou nadšení pedagogové, kteří s radostným vzrušením vedou své svěřence k informačnímu blahobytu a informačním zřídům u nás vyvěrajícím. Aspoň oni sami věnují výkladu při exkurzi zaujatou pozornost, přikyvují, diskutují, chtějí znát více, někteří studenti – šprti - s nimi. Častější jsou ovšem studenti a někdy i profesori, kteří exkurzi berou jako povinnost, za niž budou mít čárku. Existují „štamgasti“, kteří chodí každoročně, a jsou školy, které reagují na nabídku neochotně, nebo vůbec ne. Rozdíl je i mezi školami a zkušenými průvodci exkurzí již podle druhu školy tuší, jak návštěva knihovny proběhne. Ovšem většinou je to stejně tak, že studentici se pošťuchují, flirtují a ostentativně, programově se, žvýkajíce a přešlapujícíce, nudí. Ve studovně pokukují po vyložených časopisech v naději, zda ty hloupé knihovnice nevystaví také něco lechtivějšího, v nouzi je i gynekologie a urologie dobrá. Někdo se zeptá k věci, někdo spíše provokuje a všichni jsou rádi, jak se hezky ulili z vyučování. Pokud jde o starší a pokročilé, nabízí knihovna alespoň individuální zaškolení do práce s bázemi nebo s internetem a skupinová školení k vyhledávání v OPAC.

Leč pokusy obsadit skupinová školení vycházejí většinou naprázdno, byť v národě českém se bere to, co je zadarmo, ochotně, i když to zrovna nepotřebují. Nu a nyní se dostaneme k těm nevychovaným čtenářům, kteří mají mezery i v chování společenském. Ti prostě zasednou v multimediální studovně s ledabylou samozřejmostí a chtějí mnohé a hned. Nejlépe, když jim knihovník vše sám vyhledá, uloží na vnější přenosnou paměť nebo vytiskne, odcituje. Oni přece nemají na takovou piplavou práci čas, už zítra odevzdávají diplomku, už pozítří se soudí o dva hrady a pole lán, už včera měli mít odevzdány přesné citace k článku a znají jen příjmení autora. Knihovník je sluha, který čeká na jejich přání, ale nemá právo očekávat, že by oni uměli sami hledat a dokonce se to učit. Jsou netrpěliví, mnohdy hrubí a nerespektují, že také jiní potřebují poradit. Takoví uživatelé jsou asi stěží převychovatelní a utrpení s nimi spojené zůstává rubem knihovnických služeb. A tak útěchou jsou ti ostatní, kteří si uvědomují svůj handicap, chtějí se aspoň pod vedením knihovníka naučit sami co nejvíce a hlavně jsou ochotni přijímat rady a návody a jsou za ně vděční. To je asi to nejdůležitější, co bychom si do budoucna přáli. Tedy, aby uživatelé trochu rozuměli práci knihovníka, chápali, co vše jim může krajská vědecká knihovna nabídnout, ale aby také byli ochotni se informačním dovednostem učit a naučit. Vždyť nepřipravení uživatelé se mohou připravit o mnohé pertinentní informace, které na ně v knihovně čekají.

*) Tichá, L., Žizková, Š. Knihovník za katedrou. In Celostátní porada vysokoškolských knihoven, Ostrava, 9.-10. listopadu 1999. [online]. (Cit. 30. 1. 2006). Dostupné na: <http://knihovna.vsb.cz/cpvs1999/sbornik/ticha.htm>

Vplyv rozprávky na emocionálny a sociálny rozvoj dieťaťa

Usmerňovanie emócií k malému štátiu

Žijeme na počiatku éry informačnej, resp. znalostnej spoločnosti. Spoločnosti, ktorej základom sú poznatky a informácie, ale i poznanie, intelekt, rozum a múdrosť. A predsa, ľudstvo sa na prahu nového milénia ocitá tvárou v tvár odvekej kliatbe, ktorá ho sprevádza od samotného počiatku. Zásť, závisť, nenávisť, brutalita, agresia, fanatizmus prenikajú spoločnosťou ako chytľavý mor.

Súdny človek sa chciac-nechciac musí pýtať, prečo inteligentní ľudia páchajú krutosti a násilie. Znova a znova sa vynára rozporuplná otázka, kde sa v modernom rozumnom človeku berú deštruktívne emócie, ktoré v mnohých prípadoch vedú až sebazničovaniu. Je vôbec v ľudských silách prekonať ich? A ako?

Práve to sú argumenty renomovaných odborníkov z oblasti emočnej inteligencie, ktorí tvrdia, že je nielen možné, ale priam nevyhnutné, formovať a posilňovať emocionálne a sociálne zručnosti človeka od najútlejšieho veku (Shapiro, 1998).

Emócie sú ľudské mentálne procesy, ktoré majú významné funkcie v psychike človeka. Sú vlastne jej integrujúcim činiteľom. V emóciách nachádza človek samu podstatu svojho vzťahu k svetu, k sebe samému, k svojej existencii vo svete. Na základe emócií vytvára človek svoje postoje, emócie sú dominantným faktorom rozhodovania, konania a správania sa človeka.

A čo je najdôležitejšie, emócie sú mechanizmami primárne orientovanými na prežitie. Ako bližšie špecifikuje E. L. Shapiro, „...*strach nás chráni, aby sme si neublížili a hovorí nám, aby sme sa vyhýbali nebezpečenstvu. Hnev nám pomáha prekonať bariéry, ktoré nás oddelujú od toho, čo potrebujeme. Radosť a šťastie nachádzame v spoločnosti druhých. Smútok nad stratou pre nás dôležitej osoby vysielá k tejto osobe signály, aby sa vrátila, alebo nám opustenosť pomôže prilákať novú osobu, ktorá môže nahradiť tú, ktorá nás opustila*” (Shapiro, 1998, s. 8).

Ako sa do kontextu emocionálneho sveta dieťaťa môžu začleniť rozprávky?

Podstatou aktívnej existencie umeleckej literatúry ako takej je, že prostredníctvom nej človek reflektuje, aktualizuje a rekapituluje svoj vnútorný život – emocionálne prežíva rozličné epizódy, ktoré sú možno nereálne v skutočnom živote, ale reálne z hľadiska vnútorného prežitku. Na základe nich človek neskôr realizuje, resp. usmerňuje svoje uzávery, vytvára postoje.

V prípade detí sú to práve rozprávky, ktoré sú svojím obsahom i výrazovou formou tými najvhodnejšími sprostredkovateľmi symbolických a umeleckých literárnych obrazov (podotknime, že obrazov práve tých skúseností a udalostí, ktoré dieťa prežíva). A vzhľadom na vekovú charakteristiku čitateľa, resp. poslucháča, je formotvorná sila o to intenzívnejšia.

Rozprávku v žiadnom prípade nemožno považovať iba za príjemné trávenie času, za činnosť a zamestnanie adekvátne detskému veku. Naopak, rozprávky sú podstatným a nevyhnutným mechanizmom rozvoja veľmi citlivého a jemného vnímania vnútorného sveta človeka, sú spôsobom snímania starostí a detského strachu, sú motiváciou istoty a viery dieťaťa vo svoju vlastnú budúcnosť. V rozprávkach sú zakomponované práve tie problémy, ktoré sú problémami detstva, práve tie sociálne vzťahy, o ktorých sa dieťa chce a potrebuje dozvedieť.

Vďaka konkrétnosti a obrazotvornosti – veľmi silných aspektov vnímania rozprávkového príbehu v útlom detstve – dieťa príbehu verí. A čomu verí, to preň existuje. V tomto zmysle možno rozprávku zhodnotiť slovami: rozprávka je krásny klam, v ktorom je obsiahnutá hlboká pravda. A práve vďaka tomuto rozprávkovému klamu s hlbokou pravdou, je dieťa do príbehu emocionálne zainteresované – ba čo viac, možno povedať, že rozprávkový príbeh emocionálne prežíva ako vlastnú skúsenosť. V tom tkvie formotvorná sila rozprávky, jej výrazná

socio-kultúrna a socio-psychologická funkcia.

Osobitý význam a nesmierny vplyv v tejto oblasti má najmä klasická rozprávka, ktorej hodnoty a účinky sú stáročiami a mnohými generáciami overené a zreteľne potvrdené.

Rozprávka a emócie

Ak máme konkrétnejšie špecifikovať možnosti rozprávky v emocionálnom usmerňovaní a rozvoji dieťaťa, zosumarizujeme, že v rámci základnej *fenomenológie ľudských citov* rozlišujeme *základné city*: *radosť, smútok, hnev a strach*, od nich *odvodené* interpersonálne citové vzťahy: *láska, súcitiť, nenávisť, nevraživosť*. V spoločenskom kontexte sa rozvíjajú ďalšie *spoločenské citové väzby a vzťahy*: *priateľstvo, spolupatričnosť, spolupráca, spoluúčasť, vzájomná dôvera a pomoc* apod.

Všetky spomínané emocionálne fenomény, či už základné alebo odvodené, nachádzajú v rozprávkach bohaté uplatnenie a prezentáciu. Že toto uplatnenie je zároveň veľmi funkčné a mimoriadne významné, ukazuje nasledujúci náčrt.

Snáď najcitelnejším emočným fenoménom je “**strach**” a jeho zrkadlenie v rozprávkach je veľmi intenzívne. Strach je vlastný každému dieťaťu, je takpovediac súčasťou jeho individualizácie.

Pre dieťa je strach mimoriadnym problémom. Je až bytostne citel'ny a zároveň existenčne preniká celým vnútrom dieťaťa. A preto by dobrý rodič, či vychovávateľ, mal predchádzať stavom úzkosti a strachu dieťaťa. A aj napriek tomu, od dávnych čias existuje v rozličných kultúrach žáner strašidelných rozprávok, ktoré rozprávajú dospelí svojim deťom.

Treba zdôrazniť, že strach má v rámci psycho-sociálneho vývoja dieťaťa nezastupiteľnú úlohu, a to hneď v niekoľkých aspektoch.

Prvý a primárny aspekt akcentuje, že strach je tesne spojený s pudom sebazáchovy – vystríha a učí dieťa dávať si pozor a nebyť ľahkovážnym. V tomto zmysle sú rozprávky, ako Červená Čiapočka, Medovníková chalúpka a pod., vhodným prostriedkom usmerňovania strachu. Červená Čiapočka je rozprávka, ktorá je vhodná pre deti od 3-4 rokov. Hlavná postava je pekné, sympatické, skromné dievčatko, no zároveň je ľahkovážne, nepozorné, až neposlušné. Stretnutie so strašným vlkom a všetky nasledujúce kruté udalosti, počnúc katastrofou s babičkou až po tragédiu Červenej Čiapočky, sú trestom za neuposlušnosť mamičky. Tu je rozprávkový strach namieste. Práve emocionálne napätie tragických a krutých udalostí (podporované ďalším emočným fenoménom – **súcitom** s rozprávkovou postavičkou) zanecháva v dieťati úplne jasný a hlboký morálny odkaz rozprávky – dievčatko musí poslúchnuť mamičku, ak nie, na ceste ju stretne zlo, ktoré môže postihnúť nielen jeho, ale aj ďalších milovaných ľudí.

Predchádzajúci aspekt sa odráža aj v širšom uhle pohľadu. Napriek tomu, že rozprávky sú nereálne, fantastické, pomáhajú vychovávať deti pripravené na reálny život v reálnom svete, a to tým, že ich oboznamujú s existenciou nebezpečenstiev, negatív a problémov. Veď v živote sa človek nestretne len s pozitívnymi javmi, ústretovými ľuďmi a bezproblémovými príležitosťami (tu by sme mohli paradoxne poznamenať: veď život nie je “rozprávka”). V rozprávkach sú v symbolickej forme vyjadrené ľudské nebezpečenstvá, trápenia a strádania. A práve prostredníctvom drakov, ježibáb, či obrov sa deti učia bojovať s nebezpečenstvami reálneho sveta a emocionálne ich zvládať. Okrem toho, strach buduje rešpekt – stavia hranice v rámci negatívnych prejavov správania detí. Prostredníctvom **strachu**, ale i ďalších negatívnych pocitov, ako **úzkosť**, **bolesť**, **smútok** a **súciť** s trpiacou literárnou postavou, učí rozprávka dieťa odsudzovať nesprávne a negatívne skutky. Rozprávky od malička učia dieťa odporu k brutálnym činom príšerných rozprávkových oháv a oplanov a usmerňujú dieťa k tomu, aby sa vystríhalo zlé skutky realizovať.

Výrazným aspektom funkčnosti strašidelných prvkov v rozprávkach je prirodzený terapeutický efekt rozprávky, ktorý možno charakterizovať jednoduchou formuláciou: rozprávkový strach pomáha dieťaťu prekonávať detský strach. Je zreteľné (aj keď si to dospelý človek nie vždy

jasne uvedomí), že dieťa všetky svoje reálne problémy, bolesti, traumy a svoj reálny strach transformuje zväčša do rozprávkových bytostí: Ježibaba, bubák, čert, čarodejnica a pod. Je to preň prirodzené a logické.

Rozprávky sú významné najmä tým, že pomáhajú dieťaťu “premiestniť” akýkoľvek strach do iluzórneho a fantastického sveta – sveta rozprávky, a to s tendenciou, že sa strach spolu s koncom rozprávky tiež skončí. Keď sa zatvorí kniha, rozprávkové nebezpečenstvo sa pomíne tiež a dieťa sa môže zbaviť “nevyhnutnosti báť sa”.

Strašidelný príbeh dáva dieťaťu možnosť ubezpečiť sa, že svoj strach “prežije”, prekoná a vyrovná sa s ním. A tým sa presvedčí o svojej schopnosti zvládnuť strach samostatne. Vyrastajúce dieťa prežíva jednotlivé etapy jedinečných pocitov voči okolitému svetu, v rámci ktorých prekonáva rôzne formy a rôzne stupne strachu. Pri prechode na vyššiu úroveň, resp. stupeň strachu mizne predchádzajúci strach, ale nemizne úplne samočinne – je prekonaný dieťaťom, pričom je uvoľnená cesta pre nový stupeň a úroveň strachu. A čím je dieťa staršie, tým je aj strach, ktorý ho trápi, “serióznejší”, preorientováva sa na skutočné javy okolitého sveta. Tu je veľmi dôležité pomôcť dieťaťu vyrovnáť sa so svojimi fóbiami skôr, ako sa dostane o úroveň vyššie. A na to slúži práve rozprávka.

Dieťa sa nevyhnutne v určitom veku bude báť, keď hlavný hrdina – malé bezbranné mláďatko zablúdi v noci v hlbokom lese a zúfalo hľadá mamičku. Je to práve v období, keď pocit najväčšieho strachu navodzuje dlhšia neprítomnosť matky, tma, osamelosť. V útlom období detstva ho práve rozprávka presvedča o tom, že aj keď sa medvedík stokrát stratí, alebo zatúla, mama ho vždy nájde a vždy sa k nemu vráti. A rozprávkové neposlušné šteniatko mama bude vždy a vždy ľubiť, aj keď neustále vystrája pestvá a neustále vyčíňa.

Keď takýto strach dieťa prekoná, bude sa báť spolu s malým Palčekom či Jankom Hraškom na jeho už samostatných ďalekých cestách a nebezpečných dobrodružstvách. Až potom prídu na rad strašidelné rozprávky, v ktorých sú negatívne čarodejné a démonické postavy, do ktorých je projektované zlo sveta. Logicky do tejto rozprávkovej situácie patrí aj **fenomén hnevu**, ktorý správne nasmeruje dieťa proti fantastickej negatívnej postave a taktiež aj **prvok brutality**, veď akým iným spôsobom by mohlo byť zlo potrestané, prekonané, alebo zničené.

Rodičia vytykajú rozprávkam ich strašidelný až hororový charakter. Dospelému človeku sa strašidelné rozprávky s hororovými prvkami zdajú byť nevhodné a pre dieťa príliš strašidelné. Dieťa predsa v rámci jeho zdravého vývoja nemožno strašiť. Každopádne, deťom sa napriek ich charakteru a napätiu (alebo možno práve vďaka nemu) páčia. Emocionálne silné a hlavne strašidelné rozprávky si dieťa obyčajne zapamätá na dlhý čas. Je zrejmé, že na dlhší čas si zapamätá aj hlbšie posolstvo, ktorým je rozprávkový strach a ako rozprávkovou pavučinou omotaný. No nie každý strašidelný príbeh je z hľadiska zdravého vývoja dieťaťa užitočný.

Studnicou kvalitných rozprávok sú práve klasické a folklórne rozprávky našich predkov, pomocou ktorých sa “strašili a báli” už deti mnohých generácií pred nami. Staré rozprávky sú plné nečistých síl, démonických príšer a zlých duchov naháňajúcich strach a hrôzu, ktoré treba poraziť. Týmto sa vyrovnajú málokteré súčasné literárne príšery z hľadiska ich presnosti výrazu, výzoru a pod.

Hlavným nárokom na obsah detského strašidelného príbehu je: prostriedky boja so zlom, ktoré sú súčasťou repertoára hlavného hrdinu musia byť sociálne prijateľné a čitateľ (poslucháč) si má odniesť sociálne hodnotnú skúsenosť.

Nevyhnutnou podmienkou strašidelných rozprávok pre deti je dobrý koniec. Princíp dobrého konca je najzreteľnejší v klasických rozprávkach. Veľký význam majú aj konce, ktoré nie sú postavené na víťazstve dobra a porážke a zničení zla, ale na jeho obrate k dobrému. Navyše, výraznou devízou rozprávky je, že obyčajne umožňuje dieťaťu vysporiadať sa so strachom a tiesňou s humorom, napr. keď deti napchajú medovníkovú Ježibabu do pece, alebo keď vlk funí, skuvíňa a práši s obareným chvostom čo naďalej od domu troch prasiatok. So strašidelných postáv sa zrazu stanú postavy humorné až groteskné.

Rozprávka s takýmito aspektmi nie je nebezpečná pre dieťa, nezapríčiní agresivitu dieťaťa a nespôsobuje dieťaťu fóbie.

Ako bolo naznačené v predchádzajúcich častiach, strach často sprevádzajú i ďalšie pocity: pocit hnevu, smútku, pocit súcitu. Strach o hlavného hrdinu a strach zo strašidelného oplana umocňuje pocit smútku nad hlavnou postavou a učí dieťa súcitiť s ňou. Negatívne postavy a zlé javy sú tie, na ktoré je logicky a správne nasmerovaný hnev dieťaťa.

V súvislosti so strachom je dôležité hovoriť aj o miere brutality, hororu a agresivity v rozprávkach. Brutalita v rozprávkach akcentuje a zvýrazňuje veľkosť cieľa, za ktorým rozprávkový hrdina kráča. Formula klasickej rozprávky jasne prezentuje: čím väčší je **strach, bolesť, smútok**, tým väčšie víťazstvo, satisfakcia, a tým i **pocit radosti a šťastia** na konci rozprávky. Z hľadiska sociálneho kontextu emocionálneho pôsobenia rozprávky možno povedať, čím väčšie je utrpenie, tým väčší je **súcit, sympatia a pocit spolupatričnosti** s literárnym hrdinom. Rozprávkový strach je teda hybným činiteľom a formotvorným prvkom odvodených pocitov a vzťahov dieťaťa: **sympatia voči hlavnému hrdinovi, súcit k strádajúcej a trpiacej literárnej postave, strach o literárnu postavu, láska k sympatickému človeku vôbec**. Zároveň je východiskovou situáciou pre radosť, pocit šťastia a lásky.

Aj smiechu a radosti sa musí človek učiť. K prvým úsmevom dieťaťa patria tie, ktoré sú venované mamke, ktorá s veselou tvárou odriekava nezmyselný veselý veršík: *“Tapy-ťapy ťapušky, išli mačky na hrušky...”*. Vtedy sa dieťa len učí prejavovať náznaky radosti, ale už tie sú spojené s literárnym útvarom. Neskôr príde obdobie, keď si začne uvedomovať radosť zo slova literárneho celku – jeho ľúbozvučnosti, rytmickosti, či naopak nelogickosti. Riekanky, žartovné veršičky, literárny humor pomáhajú nielen zbavovať sa strachu, ale navodzujú príjemné pocity, atmosféry radosti (akýsi “reframing”, preformovanie a preorientovanie pocitov).

Deťom v predškolskom veku je veľmi blízky humor “gagového” charakteru, či humor, ktorý má výrazný obrazný, tým pádom aj imaginatívny, ráz, napr.: malé kráľičky chodia poobliekané podľa svojich mien. *“...Malá Šarlotka bola od labiek po uši celá v červenom. Púpavka bola celá v žltom. A môžete hádať, čo sa stalo s Lupienkom, Snežienkou, Oriekom a Ruženkou...”* (Baxterová, 2001).

Neskôr sa dieťa naučí vnímať aj situačný humor, ktorý prijíma veľmi prirodzene a mimoriadne vďačne. Aj keď sa v tomto príspevku orientujeme hlavne na klasickú rozprávku, podotkneme, že u detí je mimoriadne obľúbený humor nonsensových rozprávok (Alica v krajine zázrakov, Mach a Šebestová, Osmijankove rozprávky), ktorý prevracia logiku vecí a diania naopak, je mimoriadne hravý a adekvátny detskému naturelu.

Nepopierateľný význam má pocit radosti a šťastia, ktorý je vyvolaný víťazstvom kladnej rozprávkovej postavy po tuhom boji, dlhom utrpení a nespravodlivosti. Jednak je vyšším stupňom literárneho humoru v detskej literatúre v porovnaní s tým, ktorý uviedli vyššie, na druhej strane je poznačený etickým a sociálnym cítením. Je sprevádzaný pocitom satisfakcie a katarziou (očistou duše) malého čitateľa, resp. poslucháča.

Ak by deti nečítali rozprávky od raného veku, neuvažovali by o tom, že existuje smrť, bolesť, trápenie a iné ťažkosti a strasti. Nebolo by im prirodzené spoluprežívať s niekým iným strach a súcitiť. Nevedeli by sa tešiť z literatúry a s literatúrou.

Rozprávka je jednoducho mohutná sociálna a psychologická sila, ktorá integruje jednotlivca do spoločnosti a sveta, a ktorá stmeluje jednotlivé sociálne skupiny.

Koniec koncov, bez rozprávky by deti nepoznali a nezomkli by sa s tou kultúrou, ktorá je v rozprávkach spredmetnená. V mnohých prácach o rozprávkach sa pripomína práve táto potreba zachovania historickej a kultúrnej kontinuity, zachovania kultúrneho dedičstva rozprávkovej tvorby. (Stromšík, 1988)

Rozprávky – emócie – charakterové vlastnosti

Ak sa zamyslíme nad emocionálnymi problémami dieťaťa: prečo je agresívne,

vznetlivé, rozmarne – analýza nás dovedie k riešeniam, ktoré sú predkladané v rozprávkach. Hlavné rozprávkové postavy a ich činy budú pomáhať dieťaťu riešiť jeho hlavné problémy, resp. podstatu jeho problému: strach, samotu, neistotu, hnev, surovosť, roztopašnosť a pod.

Pomocou rozprávok možno metaforicky formovať dieťa, resp. pomáhať mu prekonávať negatívne stránky jeho formujúcej sa osobnosti:

- Egoistické a neskromné dieťa by si malo vypočúť rozprávku: O rybárovi a zlatej rybke, O dvoch lakomých medvedíkoch, Hrnček var,
- bojazlivému a nesmelému dieťaťu charakterovo vyhovujú rozprávky: O zbabelom zajačikovi, Koza rohatá a jež, Palček, Janko a fazuľka,
- pre nezbedné a ľahkovážne dieťa sú vhodné a užitočné príbehy o Buratinovi zo Zlatého kľúčika, Máša a tri medvede, o Pinocchiovi, o Pampúšikovi,
- nedôverčivosť, vrtošivosť a rozmarnosť je akcentovaná v rozprávke Princezná na hrášku,
- aktivitu a energiu hyperaktívneho a neposedného dieťaťa usmernia rozprávky ako Kocúr v čižmách, či rozprávky o udatných bojovníkoch,
- netrpezlivé dieťa nájde vzor v rozprávke O kohútikovi a sliepočke a pod.

Je veľmi významné nájsť a ponúknuť dieťaťu rozprávku, ktorá je vyjadrením práve jeho problému, v ktorej je hrdina nositeľom práve tohto problému. Hlavný hrdina má samozrejme prostredníctvom rozprávkového príbehu veľa možností riešenia daného problému a prekonávania ťažkostí. A to je významná prednosť rozprávky: nemoralizuje, nediktuje, neprikazuje, nementoruje – nevychováva priamo. Stále ostáva iba rozprávkovým príbehom. Dieťa pociťuje pomoc rozprávkou (a to aj adekvátne dáva najavo svojimi reakciami), samo v sebe si nachádza východisko z traumatizujúcej situácie.

Rozprávky sú zreteľné a jasné – idú “presne po veci”. Nezdržiavajú sa nadchýnaním a zdĺhavým opisom krásy, nezdržiavajú sa prehánaním v charakteristike zla. Už vôbec sa nezastavujú pri psychologických súvislostiach, a to ani v prípade veľkých strádání, utrpenia, či túžob. A pri tom nestrácajú svoj pôvab svojimi kúzлами a čarami.

Rozprávka a socializácia dieťaťa

Dospelému sú dobre známe situácie, keď ho trápi nejaký problém, je z neho doslova unavený a veľmi chce problém stoj čo stoj vyriešiť. Jeho myšlienky sú napäté, niekedy naopak prerušované a strnulé, nemôžu sa hnúť ďalej. Inokedy sa pohnú dopredu hnané túžbou nájsť východisko. Znova a znova sa vracajú k problému, no riešenie sa práve vtedy, ako na truc, nedarí nájsť.

Takéto situácie prežíva i dieťa, keď ho niečo trápi. Dokonca často nevie svoj problém ani sformulovať a pomenovať. A vtedy pomôže rozprávka. Rozprávka je v prvom rade príbeh a v príbehu sa vždy niečo deje, príbeh má vždy tému, je o niečom. A každá životná téma, každý životný problém sa môže objaviť v rozprávke. Dieťa rozprávku počúva a predstavuje si rozprávkové obrazy, ktoré načrtávajú jeho vnútorný problém.

Rozprávka je imagináciou a obrazom, ale zároveň je reálnym príbehom, lebo vždy hovorí o ľudských životoch a problémoch v metaforickej a symbolickej forme, hovorí o ľudských túžbach, nádejach, strastiach, bolestiach. A v tom je obrovský a neopakovateľný potenciál rozprávky – v krásnej symbolickej forme vyjadriť celú škálu ľudských emócií, problémov a životných tém, celé spektrum citov, celú oblasť mnohodimeziálneho ľudského života.

Ako konštatuje Michal Černoušek: “Základným zmyslom rozprávok je vniesť poriadok a systém do deťom pôvodne nezrozumiteľného skoro chaotického sveta, ktorému deti, hlavne v predškolskom období, nemôžu úplne porozumieť. Dať zmysel tomu, čo sa deje okolo...” (Černoušek, M., 1990, s. 7). Najdôležitejšou funkciou rozprávky podľa M. Černouška teda je:

štruktúrovať svet.

V rozprávkach sa objavujú archetypálne fundamentálne vzory riešenia konfliktných situácií a rozličných životných problémov. Pre dieťa sú modelmi správania v sociálnom kontexte a tým sú nevyhnutne prostriedkom socializácie dieťaťa.

V predchádzajúcich častiach sme si konkretizovali princíp a podstatu fungovania rozprávkových posolstiev a motívov v rámci vnímania rozprávkového príbehu. V nasledujúcej časti si uvedieme a v krátkosti charakterizujeme niektoré najčastejšie opakujúce sa základné archetypálne motívy v rozprávkach, ktoré zároveň fungujú ako významné socializačné činitele:

- Motív **súrodeneckej rivality** sa objavuje v mnohých rozprávkach v postavách mladšieho a staršieho súrodenca. Hlavnou, pritom kladnou postavou zvyčajne býva mladší súrodenec, ktorý trpí pod ťarchou nespravodlivého útlaku a výsmechu staršieho, obyčajne nevlastného súrodenca. Ústredným komunikačným prvkom je práve kladný rozprávkový hrdina (Popolvár, Popoluška, Nastenka – Mrázik, Maruška – O dvanástich mesiačikoch), s ktorou sa dieťa stotožňuje, čo je možné vďaka tomu, že rivalitu v rozličnej forme prežíva každé dieťa (i jedináčik). Rozprávka pomáha dieťaťu vyrovnať sa s týmto javom, resp. pocitom a poskytuje mu i riešenie: hlavná postava nie je agresívna a pomstychtivá voči súrodencovi (súrodencom). Naopak svojou veľkorysosťou, ale i pracovitosťou a ústretovosťou voči svetu si u okolia vyslúži uznanie.
- Motív **súrodeneckej solidarity** a **súrodeneckej lásky** – sa objavuje v rozprávkach ako: Perníková chalúpka, Braček Jelenček, Veterný kráľ, Zhavranelý bratia, Hrnček var atď. Archetypálny motív učí dieťa súdržnosti so svojim súrodencom (príp. kamarátom) za všetkých okolností i v čase najväčšej núdze a strádania, a to i za cenu vlastného utrpenia.
- V rozprávkovom príbehu o Perníkovej chalúpkke sa veľmi symbolicky a imaginatívne, ale pritom veľmi zreteľne zrkadlí princíp postoja voči užívaniu ľudských slasťí a rozkoší. Ešte výraznejšie je **princíp voľby medzi slasťou a reálnym životom** zobrazený v rozprávke Tri prasiatka. Lenivosť dvoch mladších prasiatok je konfrontovaná s dôsledkami tejto lenivosti a života v slasťi vedúcim až k smrteľnému nebezpečenstvu života, ktoré predstavuje pažravý vlk.
- Usmerňovanie a vyrovnávanie sa s túžbou **okamžite uspokojiť potrebu** výrazne akcentuje Braček Jelenček z rovnomennej rozprávky, ktorý sa napriek dôrazným upozorneniam napije z jeleňovej stupaje, načo doplatí stratou vlastného života a núteným prijatím života jeleňa. Tým spôsobil nemalé útrapy nie len sebe, ale i svojej milovanej sestre.
- Snehulienka a sedem trpaslíkov je príbehom, ktorý poučí dieťa o **neželanej žiarlivosti** na jednej strane a **narcizme** na strane druhej. Motív narcizmu sa objavuje aj v rozprávkach Potrestaná pýcha, Kráľ drozdia brada, Soľ nad zlato, a pod.).
- O **význame všednej práce** rozpráva neprehliadnuteľné množstvo rozprávkových príbehov, ktoré usmerňujú vzťah a postoj detí k práci. Krásu plnohodnotného – prácou naplneného života zobrazuje Snehulienka, Popoluška, oráč v rozprávke Oráč a obri a pod.)
- Princ Bajaja je typickým príbehom rozprávkovej **verzie mýtu o hrdinovi** a dáva dieťaťu príklad realizácie veľkých skutkov a buduje u dieťaťa vieru vo vlastné sily, vieru vo vlastnú veľkú perspektívu a významnú budúcnosť.
- Dlhý, Široký a Bystrozraký - je príbehom, ktorý pripravuje deti na existenciu **zla vo svete** a učí **ich boju proti týmto zlým** silám. Príbeh upozorňuje na fakt, že boj so zlom (resp. s problémom) nie je ľahký, obyčajne býva sprevádzaný mnohými prekážkami a nie jednou (niekedy i prehratou) bitkou.
- Mnohé z rozprávok učia dieťa citlivo rozpoznávať vinu a nevinu postáv: Plavčík a Vratko, Sedem zhavranelých bratov.
- Červená Karkulka je príbehom, ktorý učí **morálnemu a etickému vzťahovému** (erotickému) správaniu, nakoľko je príbehom o pokušení, životných slasťiach a prekonávaní pokušenia.
- Červená Karkulka je i typickým príbehom o **lykantropii** (požieraní ľudí), ktorá je aktuálnym

problémom v súčasnom modernom svete.

- V mnohých rozprávkových príbehoch je zrkadlený vzťah k rodičom, a to v dvoch rovinách. Mnohé príbehy vyrovnávajú napätie **neporozumenia dvoch generácií**: každé dieťa z času na čas prekonáva konflikt s vlastným rodičom. Rozprávka pomáha dieťaťu vyrovať sa s týmto vnútorným konfliktom. Konflikty a generačné nezhody sú projektované do obyčajne nevlastných, zlých a nespravodlivých rodičov.
- S predchádzajúcim aspektom súvisí i ďalší výrazný motív – **motív poslušnosti**. Z klasických rozprávok sa tento motív veľmi explicitne a čitateľne objavuje v rozprávkach, v ktorých hlavné postavy vďaka neuposluchnutiu príkazu rodičov zablúdia v hlbokom zradnom a nebezpečnom lese: deti, ktoré zablúdia až perníkovej ježibabe, Máša, ktorá zablúdi k búľavému stromu troch medvedov. Príkladom tohto motívu je i Pampúšik, ktorého zje liška práve vďaka tomu, že neposlušne utečie od starkých. Najzreteľnejšie sa charakterizovaný motív zrkadlí v postave Červenej Karkulky.
- Rozprávkové príbehy na druhej strane budujú u **dieťaťa úctu a pokoru voči rodičom a voči staršej generácii**: Janko Polienko, Janko Hraško a pod.
- V spomínaných rozprávkach sa zrkadlí i recipročný vzťah lásky rodičov k deťom – rodičia nekonečne túžia po dieťatku: Palček, Janko Hraško, Palculienka. V mnohých rozprávkach je túžba vyostrená do situácie nemožnosti mať dieťatko tak, že si ho rodičia vyrobia: Pampúšika z cesta, Janka Polienka z dreva, Snehulienku zo snehu a pod. Dieťa je takýmto príbehom ubezpečované, že **je významné pre rodičov**, že napriek tomu, že je malé, **má svoje miesto vo svete**, čím sa odbúrava jeho **komplex menejcennosti**.
- Okrem toho je práve týmto motívom usmerňované k myšlienke, že **najkrajším životným poslaním, cieľom a dielom človeka by malo byť dieťa a vlastné potomstvo**.
- **Sila domova** je akcentovaná v príbehoch, kde hlavný hrdina zablúdi, alebo stratí domov. Dialektický protipól – silná absencia domova – zdôrazňuje túžbu po domove a lásku k nemu.
- Motív **magického, resp. zázračného lesa** (magic silvanum, horor silvanum) pôsobí v rozprávkach ako najsilnejší a najimaginatívnejší zázračný priestor. Je tou mohutnou silou a nadľudským princípom (magic silvanum), ktorý môže zachraňovať, ak ho človek rešpektuje, má ho v úcte a má ho rád. Zároveň môže ako veľká magická sila zahubiť (horor silvanum), ak ho človek nerešpektuje. Motív tak učí **rešpektu voči prírode a ochrane prírody**.
- V mnohých príbehoch hlavnému hrdinovi pomôžu zvieratká, alebo je na zvieria hlavný hrdina zlou démonickou bytosťou premenený. Týmto motívom je dieťa usmerňované ku **korektnému správaniu sa a láske k živej prírode**.

Tieto, ale i mnohé ďalšie príklady, sú zreteľným dokladom toho, ako môže klasická rozprávka fungovať ako významný usmerňujúci a formujúci prostriedok. Prítlačlivé pre dieťa sú najmä tým, že nikdy nedávajú explicitnú a jednoznačnú odpoveď, “iba” podnecujú, inšpirujú a provokujú, nechávajú priestor predstavivosti dieťaťa a nechávajú na ňom samom výber záveru a poučenia. A dieťa si samo vyberá práve to, čo ho trápi, na základe príbehu si formuluje problém a odvodí si riešenie problému – východ zo slepej uličky.

Najvýraznejšia sila rozprávky spočíva v jej emocionálnom pôsobení na dieťa. Okrem toho je významná i sila snahy dieťaťa priblížiť sa hrdinovi, stotožniť sa s jeho konaním a skutkami. Ide o proces interiorizácie – postupného preberania vzorov a zvnútorňovania konania kladných rozprávkových hrdinov dieťaťom.

A čo je prinajmenšom rovnako dôležité, predkladá optimistické videnie sveta, udalostí, vývoja vzťahov. Rozprávky učia citom, súcitu, ľútosťou a takisto pripravujú deti na zlo a pripravujú ich na boj s ťažkosťami.

Ako vidíme, rozprávka je téma veľmi neposedná, niekedy roztopašná, niekedy ťažko uchopiteľná. Prelína sa do mnohých ďalších žánrov literatúry, ďalších foriem kultúry, do psychológie a života dieťaťa a človeka. Nepochybne patrí do celého sociálneho kontextu.

Rozprávky patria do reálneho i fantastického sveta, sú symbolikou a metaforu na jednej strane, na druhej strane sú veľmi citeľným vnútorným emocionálnym pnutím. Storočiami prerozprávane, storočiami okresávané a vytríbené sa stali kryštalickou formou ľudského poznania a ľudskej životnej filozofie.

Sumarizácia vplyvov rozprávky

Rozprávka ako socializačný činiteľ má veľkú úlohu a intenzívnu silu v procesoch socializácie dieťaťa. Toto je možné najmä vďaka tomu, že v prípade recepcie a percepcie rozprávky dieťaťom nerozlučne aktívne spolupracujú detská imaginácia, emócie, etické protirečenia a obraznosť literárnej reality rozprávky.

Na záver budeme sumarizovať všetky základné vplyvy a socializačné funkcie:

- Rozprávka dáva **priestor emóciám** – dáva možnosť spoznávať, rozvíjať a uplatňovať emócie, ale popri tom i usmerňovať ich tým správnym smerom. Vďaka holografickej schopnosti literárnej rozprávky sú emócie dieťaťom aktualizované a sprítomňované, sú teda reálnym emocionálnym prežitkom a skúsenosťou dieťaťa. Prostredníctvom rozprávky sa teda **formujú emócie** a zároveň na základe emócií formujú individuálne **charakterové vlastnosti** dieťaťa.
 - **Poznanie seba a sveta** sa realizuje prostredníctvom naratívnych schém, resp. sociálnych prototypov obsiahnutých v rozprávkach, pomocou ktorých dieťa organizuje svoj vnútorný svet a čo je ešte významnejšie, buduje svoj vnútorný poriadok. Rozprávka pomáha dieťaťu prežívať trápenia a vnútorné konflikty, vysporadúvať sa s nimi, pomáha mu štrukturovať svet. Dieťa si prostredníctvom rozprávok uvedomuje seba, ale i existenciu ostatných ľudí.
 - Rozprávky poskytujú **riešenia problémov**. Rozprávka je tak nielen popisom vonkajších udalostí, alebo striedaním motívov. Rozprávka je vždy témou, ktorá nesie životný problém – ľudský problém. Každý príbeh je o niečom, má začiatok i koniec, má logiku a zmysel. A tým zmyslom je vyriešenie naznačeného problému, resp. konfliktu. Rozprávka tým poskytuje nasmerovanie v určitej životnej situácii. V každej rozprávke je niekoľko tém a niekoľko problémov, ktoré sa môžu opakovať v iných rozprávkach. V jednotlivých rozprávkach sa teda motívy stretávajú, prelínajú, kombinujú, opakujú, čím opätovne znova a znova upevňujú poznanie zakódované v rozprávke a fixujú toto detské poznanie.
 - Tým rozprávka **predkladá vzorce správania a konania**, preto funguje ako výrazný prostriedok jeho socializácie a integrácie do spoločnosti.
 - Témy, problémy a konflikty sa nenachádzajú v rozprávkach náhodne. Rozprávky sú obrazmi **všeludskej skúsenosti**. Podľa B. Bettelheima sa dieťa prostredníctvom rozprávky dozvedá, že aj iní ľudia majú obdobné problémy a fantázie ako ono, čím sa u dieťaťa vyvoláva pocit, že je súčasťou ľudstva a uvoľňuje sa napätie a strach. Človek vlastne číta o tom, čo prežíva, vníma, cíti a je potešený tým, že literárny hrdina je ako on, že existuje niekto, kto mu rozumie (Bettelheim, 1980).
 - Rozprávka sa podieľa na ďalšom významnom sociálnom aspekte – **potvrdení čitateľovej skúsenosti**. Dieťa usmerňuje v tom zmysle, že nemusí potlačovať negatívne pocity a pomáha mu vyrovnať sa s nimi (vyrovnať sa so súrodeneckou nevraživosťou, pocitom osamelosti, bezvýznamnosti, negatívnymi emóciami voči rodičom a pod.).
 - Rozprávka je **dodávanie nádeje** a ako taká je významná z hľadiska aktívneho postoja k životu.
 - Rozprávka **pripravuje na boj s problémami** a na prekonávanie ťažkostí patriacich k životu, k existencii človeka a človek im musí aktívne čeliť.
- Väčšina rozprávok sa končí dobre – hrdina prekoná všetky prekážky, vyrieši problémy a víťazí v existenčnom boji. Rozprávkou po rozprávke, zrníčko po zrníčku, dieťa nadobúda pocit nádeje, viery vo svoju vlastnú budúcnosť a buduje optimistický prístup k riešeniu problémov a k životu. Rozprávka učí, že človek musí ísť tvrdo a húževnato za svojim cieľom.

- V predchádzajúcich častiach sme naznačili, že rozprávky veľmi často **varujú** tým, že **akcentujú možné dôsledky konania** (napr.: *Nebud' lenivé prasiatko, lebo ťa zhltnie strašný vlk, Nechoďte do lesa deti, inak vás zhltnie zlá perníková baba, poslušni Karkulka, inak môžeš uškodiť nielen sebe, ale i svojim blízkym*).
Varovný prvok je obsiahnutý aj v rozprávkach, v ktorých je potrestaný zlý hrdina – zloduch (ak negatívna postava urobí zlý skutok, je za to potrestaná).
- V zmysle **snímanie viny** prostredníctvom rozprávky nadväzujeme na predchádzajúci text. Rozprávka je tým prostriedkom, ktorý umožňuje dieťaťu vysporiadať sa s vlastnými citmi a pocitmi.
Rozprávka vysvetľuje dieťaťu, že je prirodzené na niečo sa nahnevať bez pocitu viny. Tak odpovedá na otázky, ako: *možno vlkovi bez výčitiek rozparať brucho?, možno hodiť ježibabu len tak do pece?* A tak vyvodíme odpoveď na tieto otázky: v mene dobra treba urobiť často zásadný skutok, ktorý potrestá zlo.
Ak vidí človek svoj problém ako ľudský, nemusí sa zaň hanbiť a cítiť sa previnilo (“*Som malý a hlúpy ako prasiatko, ktoré si postaví dom zo slamy? Ale raz budem veľký ...*”)
- **Rozlíšenie dobra a zla** je najdôležitejšou a najzreteľnejšou funkciou rozprávky. Prostredníctvom rozprávky sa upresňujú emócie dieťaťa (kladné a záporné), a tým aj postoje voči týmto dvom polohám a javom (zlu a dobru).
Rozprávka poskytuje dieťaťu ten priestor, v ktorom sa dieťa učí rozlišovať a orientovať sa medzi dobrom a zlom, a tým aj usmerňovať svoje správanie a konanie. Práve preto je v rozprávkach prísna polarita postáv, ktorá je často zdôrazňovaná aj vonkajším zjavom. Boj proti zlu v rozprávkach nemotivuje brutalitu v deťoch, lebo: 1) z prirodzenosti dieťaťa vychádza, že dieťa nikdy nechce zlou a škaredou postavou, ktorá pácha zlo, 2) zlo je stvárnené v rozprávkach fantastickou (nereálnou postavou), čiže boj nie je namierený proti človeku, ale proti zlu ako takému.
Niekedy sa zlo skrýva aj za pekným zjavom (kráľovná – macocha Snehulienky). Ale deti postupne preniknú k faloši a pokrytectvu postavy a znepáči sa im jej konanie o to viac.
- Rozprávka je **integrujúcim a premostujúcim prvkom**. Je tajomným, kúzelným a krásnym tmelom, ktorý spája emócie s racionalitou a imagináciou, vďaka jej etickému napätiu a holografickej schopnosti. Tým rozprávka integruje a premostuje rozličné aspekty človeka: rozum a cit, rozum a fantáziu, kolektívne obrazy a individuálnu skúsenosť a pod.
- Rozprávka poskytuje imaginatívny **priestor pre stretnutie**: čítajúceho a poslucháča, dieťaťa a rodiča, dieťaťa a dospelého. V takom prípade je rozprávka príbehom, ktorý so sebou nesie spoločne prežitú radosť, tieseň, strach, súcitiť a utrpenie.
- Poskytuje útechu: Rozprávka ponúka obyčajne šťastný koniec. Rozprávka poskytuje útechu v tom zmysle, že nastoľuje a obnovuje spravodlivý poriadok sveta (čo zároveň vyžaduje, aby bol zloduch porazený a potrestaný). Tolkien vo svojej Eseji o rozprávke hovorí o “úteche šťastného konca” z “dobrej katastrofy”, z “náhleho radostného obratu”.
V tomto zmysle umožňuje rozprávka dieťaťu prežiť fantazijné splnenia želaní.
- Ďalšou výraznou charakteristikou rozprávky je, že poskytuje únik z pretechnizovaného sveta – **únik do fantázie** – magickej, spravodlivej a krásnej rozprávky so šťastným koncom. Únik z toho, čo nazývame “skutočný život”.
Poskytuje odľahčenie a vstup do sveta možností, poskytuje pocit ľahkosti a bezstarostnosti, ktorý evokuje rozprávkový príbeh čím umožňuje uvoľňovanie napätia a zároveň formuje postoj, že život je oveľa krajší, ak životnú realitu berieme o niečo ľahšie.
- Rozprávky sú samozrejme i **zábavou**, a to nielen pre deti, ale aj pre dospelých.
- Posledný aspekt, ktorý uvedieme v tejto sumarizácii vytvára neopakovateľný existenčný rámec rozprávky v spoločnosti. Rozprávka predstavuje **presah za horizont** – umožňuje presah čitateľa za prah dosiahnuteľnosti, dohliadnuteľnosti, presah za hranicu – “tu a teraz” do “medzičasu a medzipriestoru”, “tam ďaleko niekde a niekedy”, do “krajiny-nekrajiny a času-nečasu”. Tento

presah znamená presah za hranicu známého a bezpečného sveta do sveta neznámého, tajomného, nebezpečného, a predsa tak pútavého, kúzelného a neprekonateľne krásneho.

Literatúra

- Bettelheim, B. *Kinder brauchen bücher*. München : dtv, 1985.
- Bettelheim, B. *Kinder brauchen märchen*. München : dtv, 1980.
- Černoušek, M. *Děti a svět pohádek*. Praha : Albatros, 1990.
- Rohr. *Narcismus - vnitřní žalář : Vznik poruchy, průběh a možnosti jejího překonání*. PORTÁL, 2001.
- Goleman, D. 2004. *Destruktivní emoce*. Ikar, 2004.
- *Märchen gegen Kinderängste? : [Sendung vom Mittwoch, 5. September 2001, 18.20 Uhr - 18.50 Uhr]* [online]. Köln : WDR Fernsehen, 2001 [cit. 2006-05-03]. Dostupné na: <http://www.wdr.de/tv/service/familie/inhalt/20010905/b_4.phtml>.
- Baxterová, N. 2001. Dúhové králiky. In *Zábavné príbehy o zvieratkách*. Bratislava : Príroda, 2001. S 20-23.
- Shapiro, L. E. 1998. *Emoční inteligence*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-964-X.
- Stromšík, J. 1998. Pohádka ve století vědy. In: Grimm, J. – Grimm, W. *Pohádky*. Praha : Odeon, 1988. (Klub čtenářů. Sv. 583).
- Tureček, D. 2001. Pohádkové drama. In: *Divadelní revue*, 7.9.2001. DIVADLO.CZ, 1999-2000 [cit. 2006-01-26]. Dostupné na internete: <<http://www.divadlo.cz/art/clanek.asp?id=1393>>.

Interpretácia umeleckého textu a výchova čitateľov

Kniha v 21. storočí. Percepcia textov, výchova čitateľa – áno či nie. Domnievam sa, že názov konferencie nie náhodou upriamuje prostredníctvom percepcie pozornosť na čitateľa, teda na ten článok literárnej komunikácie, ktorý v ostatných desaťročiach zaujal centrálnu postavenie vo vplyvných literárnovedných koncepciách. Umberto Eco (2004, s. 52) v tejto súvislosti píše o zmene paradigmy v teóriách textovej interpretácie, hoci zároveň názorne dokladá, že zdôraznenie roly adresáta, jeho podielu na „bytí“ textu, možno v interakcii s identifikovateľnými textovými štruktúrami a rozlične stanovenými podobami kontextu zhodnocovať veľmi rôznorodo. Náhodnou zrejme nie je ani zneisťujúca alternatíva týkajúca sa výchovy čitateľov, ktorou tohtoročná konferencie odkazuje k formatívnemu pôsobeniu spoločenských mechanizmov spojených s knižnou kultúrou. Názvom konferencie naznačené tematické horizonty teda vnímam v bezprostrednej súvislosti s dominantami, ktoré nachádzame nielen v mnohohlase súčasnej literárnej vedy, ale aj v širšie založených výskumných aktivitách kultúrnych štúdií či teórií kultúry a pokladám ich za dobrú príležitosť uvažovať o živých problémoch dnešnej kultúry, v ktorej si kniha udržuje významné postavenie aj uprostred narastajúcej konkurencie iných médií.

Nebude azda zbytočné, ak vo svojom príspevku pripomeniem, aké nesamozrejmé a mnohonásobne podmienené je fungovanie knihy (nielen) na začiatku 21. storočia a ak sa o to pokúsim (výrazne zužujúc núkajúce sa možnosti) prostredníctvom úvah o interpretácii umeleckého textu. Pôjde mi, obrazne povedané, o vykročenie spomedzi políc kníhkupectiev, knižníc a skladov, teda z priestoru materiálnych artefaktov, hmotných nositeľov textových štruktúr, do priestoru, v ktorom sa menia – vyjadrené terminológiou českého štrukturalizmu – na estetické objekty. Až vtedy začína umelecká literatúra žiť, pričom jej recepčné jestvovanie je determinované príslušným kultúrnym kontextom, nazvime ho napríklad kultúrnou encyklopédiou, prostredníctvom ktorého istým spôsobom rozumieme nie náhodne sústredenému súboru kníh. Možný je totiž aj pohľad opačným smerom: od spoločenských diskurzov preferujúcich, akceptujúcich, alebo len tolerujúcich isté spôsoby videnia sveta a formulovania výpovedí o ňom, až k vydávaniu a sústreďovaniu kníh v ich materiálnej podobe. Oba pohľady na knihu sú však už vyňaté z chápania literatúry ako amorfnej a neurčitej sumy literárnych výtvorov a prislúchajú k literatúre v zmysle selektívnej formácie definovanej svojou funkčnosťou a súvzťažnosťou (porov. Wollman, 1988, s. 117). Pozadím mojich úvah bude podstatná súvislosť týkajúca sa tak literárnej vedy, ako aj jej predmetu, umeleckého textu: ukotvenosť v kultúrnom, ideovom kontexte, v sieti významov, ktoré nie sú prirodzeným prostredím človeka a jeho aktivít, ale prostriedkami konštituovania ľudských subjektov a ich relácií s okolím: „Lidé nestojí před světem, v němž žijí anebo s nímž se vyrovnávají, nezprostředkovaně, ... prostor mezi lidmi a světem není prázdný. Teprve toto ‚mezi‘, resp. to, čím je vyplněno, určuje místo lidí ve světě, utváří je v ‚subjekty‘ a světu dává být jejich světem, tedy něčím, co určitým způsobem (jako ‚něco‘) vnímají, co interpretují, o čem se spolu navzájem dorozumívají a do čeho mohou svým jednáním také zasahovat.“ (Struck, 1999, s. 184). Človek je bytosť symbolická, vyjadrené slovami Maxa Webera, zavesená v pavučine významov, ktorú si sama utkala. Literatúra patrí nepochybne k mocným zdrojom „pavučiny významov“ a jej vlákna možno sledovať v neraz nečakaných prekríženíach, zauzleniach, napätiach aj mäkkých preliačinách. Aj samotný fenomén interpretácie umeleckého textu je plodom vrastenosti literárneho diela do príslušného kultúrneho referenčného rámca, aktom, v ktorom je popri akokoľvek výraznej a originálnej individuálnej zainteresovanosti čitateľa prítomná previazanosť porozumenia textu so sociokultúrnym kontextom, s istým druhom skúsenosti s určitými typmi textu, odovzdávanej a utvrdzovanej inštitucionalizovanými prostriedkami (napr. školy všetkých stupňov, akademické

pracoviská, odborná literatúra, literárne časopisy...). Interpretácia, ale aj teoretické uvažovanie o nej, sú dobrým príkladom dynamiky medzi subjektívnou percepciou textu a podmienenosťou jej konštituovania; takisto podnecujú úvahy o prípustnosti, opodstatnenosti, možnostiach a podobách limitovania či korigovania individuálnych interpretačných riešení. V tomto zmysle vidím problematiku interpretácie umeleckého textu priamo uprostred tematických súradníc tejto konferencie. Mojm zámerom je poukázať na širšie súvislosti „rozumenia“ knihám, pripomenúť niektoré v súčasnosti diskutované problémy interpretácie umeleckého textu a ukázať ich viac či menej uspokojujúce riešenia v stave konkurujúcej koexistencie.

Nejednoznačné používanie pojmu *interpretácia* zodpovedá bohato diferencovanému spektru (literárno)teoretických názorov na problematiku z významňovania umeleckých textov. K dispozícii máme napríklad pregnantne sformulovanú definíciu P. A. Bileka („Interpretace textu je mentálním aktem, ktorý vychází z impulzů daných jednak předchozí zkušeností s jazykem a jeho používáním, a to především ve světě textů více či méně podobných textu interpretovanému, jednak z impulzů nabídnutých rozpoznáním pravidel daného textového světa, vyplývajícím ze snahy mu porozumět a toto porozumění opět jazykově vyjádřit. Interpretace je poznávacím procesem, racionalizací zážitku z četby, poslechu či vizuálního vnímání, hledající obecněji platné zákonitosti fungování textového světa a způsoby jejich relativně adekvátního jazykového formulování.“ [Bílek, 2003, s. 120]), ktorá preukazuje vysokú mieru komplexnosti obsiahnutých charakteristík interpretácie a s ňou spojených faktorov, no Bilekov fundovane komentovaný prehľad jednotlivých interpretačných prístupov k prozaickému textu (vrátane ich metodologických východísk), obklopujúci citovanú formuláciu, obsahuje množstvo „komplikujujúcich“ dôkazov o tom, ako rozmanito možno jej častiam porozumieť, resp. koľko ďalších súvislostí môže vo vzťahu k interpretácii vystúpiť do popredia. A aby sa ukázala expanzívna sila pojmu interpretácia v ešte širšej, umelecký text ďaleko presahujúcej rovine, postačí uviesť názor tzv. globálnych hermeneutikov, ktorý podľa Richarda Shustermana (2003, s. 189) v súčasných teóriách interpretácie dominuje, tvrdiac, že každé vnímanie, čítanie, chápanie, inteligentné správanie už znamená interpretáciu. Svoj podiel má na tom strata viery vo fundacionalistickú a realistickú objektivitu: „Nielenže sa na všetko *pozeráme* cez interpretáciu, ale v skutočnosti všetko *je* interpretáciou konštituované“ (Shusterman, 2003, s. 190). Americký filozof nachádza súvislosť tohto hermeneutického univerzalizmu – termín vystihuje všadeprítomnosť interpretácie v ľudskom živote – s Nietzscheho formuláciou o faktoch, ktoré „sú presne tým, čo neexistuje, existujú len interpretácie“ (s. 190). Hoci Shusterman súhlasí s odmietnutím predstavy akejkol'vek trvalo nemennej reality, ktorú by bolo možné pochopiť bez sprostredkovania ľudským štruktúrovaním, nepatrí medzi tých, čo interpretáciu stotožňujú s akoukoľvek plnovýznamovou skúsenosťou, dokonca s realitou. Interpretáciu sa pokúša vyslobodiť z „preexponovaného stavu“ v presvedčení, že ju tak možno ochrániť od „sebadeštruktívnej imperiálnej expanzie“ (Shusterman 2003, s. 192) a v jeho výklade sa postupne stáva nástrojom prednostne usposobeným na z významňovanie umeleckého textu.¹ Pridžajúc sa tejto línii, sústredím pozornosť na jeden z centrálnych problémov súčasných teórií interpretácie, ktorý sa týka možnosti určovania významu literárneho textu. So značným zjednodušením možno hovoriť o dvoch podobách jeho riešenia: prvá vychádza z nekonečnej nestability písaného textu a z toho odvodzuje možnosť nekonečných individuálnych interpretačných riešení, druhá sa – napriek rešpektovaniu otvoreného charakteru umeleckého textu a bez nároku na zisťovanie jediného, „objektívne“ platného významu – snaží obmedziť rozsah relevantných kontextov udeľujúcich význam a stanoviť limity nekonečnému a nekontrolovateľnému prúdu čítaní. Pristavím sa pri dvoch koncepciách, ktoré sú dostatočne rozdielne a svojou odlišujúcou vyhrotenosťou budú vhodne ilustrovať prepojenosť fenoménu interpretácie s celým súborom diskurzívnych praktík vyplňajúcich kultúrny „medzipriestor“ dnešnej spoločnosti: ide o interpretačný koncept Richarda Rortyho a Umberta Eca. Pokúsím sa (výberovo) ukázať, ako diferencovane formulujú tieto teórie interpretácie aj možnosť korigovať individuálnu percepciu textu, rozhodovať o jej „adekvátnosti“, ako vymedzujú vzťah medzi otvorenosťou textových štruktúr a interpretačnými voľbami príjemcu.

Ak pamätáme aj na výchovu čitateľov, nie je zanedbateľný fakt, že uvedené problémové okruhy sa v ostatnom čase aktualizujú i v súvislosti s jej azda najvplyvnejším prostriedkom – školskou výučbou literatúry. Svedčia o tom napríklad alternatívy v ponímaní interpretácie umeleckému textu na hodinách literatúry, ktoré v Česku reprezentujú práce Bohuslava Hoffmanna (2001) a Ladislavy Lederbuchovej (2001), reflektujúce didaktické uchopenie interpretácie v intenciách relevantných aj pre tento príspevok.

Podstatou Rortyho výkladu interpretácie je dôsledné odmietnutie snahy zistiť, „aký text v skutočnosti je“, inými slovami, Rorty nabáda vzdať sa hľadania kódov, znakových štruktúr, ktoré by mali vysvetliť, „ako je text urobený“ a prečo dosahuje v percepcii isté účinky. Namiesto toho by sa čitateľ, oslobodený od námahy odhaľovať a vysvetľovať usporiadanie textu, mal oddať jeho použitiu pre vlastné potreby. S textom nemožno podľa Rortyho urobiť nič iné, len ho opisovať spôsobom, ktorý považujeme za užitočný z hľadiska našich cieľov. Z tohto dôvodu odmieta aj rozlišovanie medzi interpretáciou a použitím textu – „všetko, čo hocikto hocikedy robí s hocičím, je jeho použitie. Interpretovanie niečoho, jeho poznávanie, prenikanie do jeho podstaty a tak ďalej, to sú iba rozmanité spôsoby opísania nejakého procesu, ktorým sa niečo uvádza do činnosti.“ (Rorty, 1995, s. 97). Nič také, ako nezávislá vnútorná súdržnosť textu nejestvuje, nie je jeho určiteľnou vlastnosťou a text má jedine takú súdržnosť, akú doň vloží pri konkrétnom opise ten, kto sa ním zaoberá. Nemožno teda ani overiť, nakoľko konkrétna interpretácia/použitie zodpovedá „zámeru“ textu, pretože takýto pojmový nástroj Rorty radikálne spochybňuje. Odmieta predstavu o tom, že existuje niečo, o čom text *skutočne* je, čo *skutočne* robí a čo sa dá odhaliť uplatnením nejakej metódy; namiesto toho konštatuje, že text sa jednoducho dá na nejaké ciele *použiť*. Potom je pochopiteľné, že nedôveruje ani úsiliu literárnej vedy vedieť viac o textových mechanizmoch, mechanizmoch produkcie textov. Pokušenie uveriť, že text o niečom skutočne je, spája s čítaním vzrušujúcich textov, ktoré svojou presvedčivosťou dokážu čitateľa k tejto ilúzii priviesť. Vzápätí – verný predchádzajúcim postojom – dodáva, že „to, čo vzrušuje a presvedča, je funkciou potrieb a cieľov pociťovaných tými, čo sú vzrušení a presvedčení“ (1995, s. 104). Dôraz, s akým Rorty stavia do popredia konkrétne čitateľské použitie textu, je do značnej miery oprávnený a v rámci neho môže presvedčivo vyznieť aj jednoznačná, až výlučná preferencia úlohy čitateľa pri akomkoľvek rozkrývaní textu a formulovaní výpovedí o ňom. Hegemónia čitateľa-používateľa však zatláča text natoľko do úzadia, že vyvoláva ostražitosť obvyklú pri stretnutí s krajnosťou. Práve pasáž, v ktorej Rorty píše o funkcii potrieb a cieľov čitateľov ako jedinom zdroji intenzívnej sugescie textu a s tým spojeného vzrušenia, navodzuje otázku-námietku, ako je možné, že podobnú reakciu určite nevyvolávajú všetky texty a prečo niektoré takúto schopnosť majú. Nebude predsa len zmysluplné pýtať sa, či okrem potrieb a pripravenosti recipienta nejde aj o vlastnosti textu, vďaka ktorým je schopný vyvolávať intenzívne účinky? Pravda, táto výhrada nie je nová (porov. Collini, 1995, s. 20 – 21), no nemožno ju nespomenúť práve pre jej ďalekosiahle dôsledky: poukazuje na opodstatnenú nutnosť kompenzovať extrémne privilegovanie používateľa a vracia do hry záujem o to, ako literatúra funguje, úsilie o pochopenie jej semiotických mechanizmov. S tým súvisí aj možnosť rozlišovať medzi jednotlivými interpretáciami/použitiami, pretože uznaním skúmania fungovania textov ako zmysluplnej činnosti sa rehabilituje aj istý overovací kľúč v podobe, povedzme, „zámeru textu“. Interpretácia teda dostáva isté medze v tom zmysle, že konkrétny text nevyjadruje „čokoľvek“.

Bádateľom, ktorý v ostatnom čase vyvíja úsilie presne týmto smerom, je Umberto Eco. Napríklad v trojici prednášok o interpretácii a nadinterpretácii (Eco, 1995) a novšie v knihe s príznačným názvom (Eco, 2004) rozpracúva argumenty proti nekonečnej semióze a usiluje sa stanoviť medze prípustných interpretácií. Uvedomujúc si bohatú významovú kapacitu umeleckého textu a neudržateľnosť idey jediného správneho čítania, nejde Ecovi o rozhodnutie, ktoré interpretácie sú dobré, ale skôr o nájdenie prostriedkov na usvedčenie „zlej“ interpretácie, teda takej, ktorá zreteľne prekračuje *intentio operis* (zámer textu). Osobitne sa zmieňuje o „otvorených“ textoch, ktoré zámerne podporujú niekoľko rôznych interpretácií – v tomto prípade by sa spoločná

zhoda o nich mala týkať len ich otvoreného charakteru a textových stratégií, ktoré im umožňujú takto fungovať. Vcelku vzaté, Eco počíta s istou stabilnou identitou literárneho textu, ktorá kladie interpretom hranice, umožňujúc pritom rôzne možné čítania textu. Je mu vzdialená snaha dopátrať sa k významu, ktorý zamýšľal do textu vložiť jeho autor, nemieni hľadať ani akýsi objektívne zistiteľný význam textu, no spochybňuje aj inú krajnosť, tvrdiacu, že texty možno interpretovať nekonečným množstvom spôsobov (porov. Eco, 2004, s. 31).

Jednou z Ecoových terminologických iniciatív je rozlíšenie dvoch rovín interpretácie – interpretácie sémantickej a kritickej. Tú prvú chápe ako vyplňanie textu určitým významom, keď sa čitateľ usiluje porozumieť, čo text hovorí sémanticky; ide o fázu, ktorú pri čítaní nie je možné obísť či vylúčiť. Eco označuje túto rovinu interpretácie ako naivnú. Kritickú interpretáciu vníma ako metajazykovú aktivitu, cieľom ktorej je opísať a vysvetliť, z akých formálnych dôvodov určitý text produkuje danú reakciu, oceniť spôsob, akým text hovorí to, čo hovorí (Eco, 2004, s. 63). Možno súhlasiť s tvrdením, že kritický čitateľ je taký iba na základe interpretačného rozhodnutia, a tiež s postrehom, že nič, čo sa v texte javí ako explicitné, nepriťahuje čítanie na druhej úrovni. O interpretácii je zrejme adekvátne hovoriť až vtedy, keď prostredníctvom nej riešime nejaký problém, keď sa vyrovnávame s významovou nesamozrejmosťou textu a keď pre ňu hľadáme primerané jazykové vyjadrenie. To môže byť rozdiel odlišujúci interpretáciu od čítania, ktoré nesprevádza snaha jazykovo artikulovať chápanie textu, a takýto kontakt s umeleckým textom sa do istej miery približuje k Ecovej sémantickej interpretácii, pretože v oboch prípadoch ide najmä o porozumenie textu, menej o textové štruktúry a stratégie nesúce významy. Bez ohľadu na to, či zvolíme pre označenie tejto podoby kontaktu s textom prívlastkom špecifikovaný pojem *interpretácia*, alebo vytvoríme iný pojmový konštrukt, nepokladám za adekvátne označovať ju ako naivnú. Predstavuje základnú, nezastupiteľnú fázu prvotného chápania, ktoré sa ne stráca ani v akokoľvek poučených odhaleniach textových mechanizmov, ku ktorým smeruje kritická interpretácia. Nadväzujem na rozlíšenie medzi *chápaním* a *interpretáciou*, ktoré sformuloval R. Shusterman (2003, s. 209 – 219). V jeho ponímaní chápanie nielen predchádza interpretáciu, ale ju i zakladá, motivuje a po istý bod aj vedie. Ich vzťah je možné vysvetliť prostredníctvom hermeneutického kruhu,ⁱⁱ ktorý sa točí v cykle chápania a interpretácie, plne zohľadňujúc nesamozrejmosť významu textu: „hoci interpretácia textu sa musí zakladať na nejakom jeho predošlom chápaní, toto chápanie samo vyžaduje interpretáciu textu na jeho vlastné vyjasnenie a zdôvodnenie, ak to naozaj chceme urobiť. A táto vyjasňujúca a zdôvodňujúca interpretácia závisí znova od samého chápania, ktoré má spresniť alebo potvrdiť“ (Shusterman 2003, s. 211). Rozlíšenie medzi chápaním a interpretáciou a jeho opodstatnenosť dokladá autor ďalšími upresneniami (napríklad v mnohých prípadoch sme spokojní s naším prvotným pochopením a nepokračujeme v jeho interpretácii), no v daných súvislostiach je dôležitá jednoduchá formulácia vzájomného vzťahu: chápanie zakladá a vedie interpretáciu, kým interpretácia rozširuje, potvrdzuje a opravuje chápanie (s. 212). Striktné rozlíšenie medzi nimi je komplikované, no z hľadiska funkcionálnych vzťahov ich Shusterman pokladá za epistemologicky dostatočne odlišné. Uvažuje aj o prípadoch, keď prvotné, zakladajúce chápanie, ktoré nie je interpretáciou, môže byť produktom predošlých interpretácií, hoci teraz ho bezprostredne chápeme (s. 212). Medzi chápaním a interpretáciou niet absolútnej dichotómie, ale ide skôr o kontinuitu a vzájomnú závislosť – „to, čo teraz bezprostredne chápeme, mohlo kedysi byť produktom namáhavej interpretácie a môže tvoriť základ ďalšej interpretácie“ (s. 213). Shustermanovo rozlišovanie má nepochybne kvalitatívny príznak; interpretovať začíname, keď nie sme spokojní s chápaním, ktorým už disponujeme, keď ho pociťujeme ako čiastkové, nejasné, plytké, fragmentárne a chceme ho mať plnšie a adekvátnejšie. Podobne je interpretácia ohraničená aj „zhora“. V momente, keď sama prechádza do nového, plnšieho chápania, prestávame interpretovať, pravda, nie kvôli nemožnosti ďalšieho interpretovania, ale v danom momente preto, že interpretáciou dosiahnuté nové chápanie sa nám javí ako dostatočné a uspokojivé (Shusterman, 2003, s. 214).ⁱⁱⁱ

Pri spätnom pohľade cez Ecovu optiku sa Rortyho výklad interpretácie javí ako úplne

ponorený do sémantickej roviny, teda do užívania účinkov textu; aktivitu percipienta absorbuje „čo“ textu bez záujmu o jeho „ako“, pričom možnostiam porozumenia sa nekladú nijaké obmedzenia. Naproti tomu Eco charakterizuje svoj prístup ako obranu „práv textu“ a korigovanie niektorých výstrelkov čitateľsky orientovaných interpretačných teórií. Pretože vhodnú oporu nachádza v *intentio operis*, zvláštnu úlohu nadobúda prieskum a semiotický opis textových mechanizmov, analýza spôsobov, ktorými texty dosahujú svoje účinky. Bezprostredné potešenie z čítania, z miestami len intuitívneho a nikdy nie úplného porozumenia textu, teda zážitkový aspekt percepcie, sa z Ecovho konceptu akosi vytráca, resp. je zaradený do sféry s atribútom naivity. Pravá „rozkoš z textu“ môže nastúpiť až vo fáze vedomého sústredenia sa na brilantné textové stratégie, ktoré si však vie vychutnať len tzv. kritický čitateľ pri druhom a ďalších čítaniach. Hoci jestvuje mnoho textov, ktoré nielenže chcú zámerne vytvárať oba typy čitateľov – naivného i kritického –, ale tomu prvému stavajú až neprekonateľné prekážky, počítajúc s percipientom schopným dekódovať najrozličnejšie inter- aj intratextové odkazy a šifry, predsa sa domnievam, že k vnímaniu literatúry stále patrí aj „bezprostredné“, spočiatku nereflektované potešenie v značnej miere viazané na schopnosť rekonštruovať vo významovom dianí textu istú súdržnosť, celistvosť pochopenia, do ktorého je možné integrovať aj početné „miesta nedourčenia“. Práve tento aspekt percepcie umeleckých textov sústredene uvádza do pozornosti Richard Shusterman, čím zaujíma vyvážené postavenie medzi naznačenými tendenciami Rortyho a Ecovej teórie interpretácie.

Netreba zoširoka dokazovať, že uprednostnenie a využívanie napríklad jednej z naznačených interpretačných stratégií – či už v školskej praxi, v publikovaných odborných prácach o umeleckých textoch a pod. – má istý formatívny vplyv na tých, ktorí z rozdielnych dôvodov a v nerovnakej miere prichádzajú do kontaktu so slovesnými umeleckými dielami a pokúšajú sa porozumieť im. Tieto interpretačné prístupy sú na jednej strane prejavmi kultúrnej klímy spoločnosti, síl, ktoré pulzujú v jej spodných, niekedy ťažko zachytiteľných prúdoch, ale môžu sa stať aj nástrojmi pozmeňovania praktík, presvedčení a noriem nášho kultúrneho a spoločenského rámca. V stanovovaní funkcií slovesného umenia, spôsobov a možností jeho interpretovania, je prítomný obraz nášho sveta, resp. jeho viaceré obrazy, v rámci ktorých je možné vnímať „skutočnosť“ a formulovať o nej jazykovo a kultúrne podmienené výklady. Vhodným príkladom tohto vzájomného prepojenia je práve pragmatistická koncepcia Richarda Rortyho opisujúca interpretáciu ako „používanie“ umenia. Príťažlivosť jeho prác plynie o. i. z optimistického zhodnocovania takých aspektov súčasného ľudského situovania, ako je „zmäkčená“ identita, absencia pevne vymedzeného štruktúrujúceho centra, narastanie alternatívnych narácií a slovníkov, ktoré vedie k množstvu nedefinitívnych sebaopisov dekonštruovaného subjektu. Rorty projektuje ideu neustáleho rozširovania vlastných hraníc subjektu namiesto toho, aby sa človek pokúšal hľadať nejaké svoje centrum, ponúka ideu stále ironickejšieho, hravejšieho a slobodnejšieho vzťahu k akémukoľvek slovníku, ktorý si človek práve zvolil a o ktorom má radikálne pochybnosti. Príťažlivosť tejto predstavy, spočívajúca v zdôraznení neúnavného, zvedavého a obohacujúceho hľadania, však naráža na jej preexponovanú rozpínanosť, ktorú presne pomenoval R. Shusterman (2003, s. 386), keď domyslel odstránenie akejkolvek jednoty a súdržnosti narácie k nutnému dôsledku: neexistencii nijakého zrozumiteľného Ja, ktoré by estetický ironik obohacoval, rozvíjal alebo zdokonaľoval. Novú vážnosť potom nadobúda potreba sebaocentrovania, seba vymedzujúceho obmedzenia, pravda, so zásadným dodatkom, že už nemôže byť fundacionalisticky daná, ale neraz bolestivo vytvorená. Shustermanova kritika niektorých krajností estetických a filozofických názorov svojho staršieho vplyvného kolegu obsiahla aj úzku, no na prvý pohľad prehliadateľnú súvislosť s neodstrániteľnými tlakmi spoločenskej sféry: „Neskorokapitalistický paradox privatizovaného hľadania sebanaplnenia, vyúsťujúci do straty reálnej autonómie a integrity Ja, sa dokonale odráža v Rortyho hlbokom protirečení medzi nabádaním ironika na sebaobohacovanie a efektívnym popieraním jeho existencie ako Ja, ktoré sa má obohatiť. Rortyho Ne-Ja, zložené z nezlučiteľných ‚kvázi-Ja‘ a zamerané na mnohonásobné meniace sa slovníky, sa naozaj javí ako ideálne Ja pre sily ovládajúce konzumnú spoločnosť:

fragmentované, zmätené Ja, žiadostivo nadobúdajúce toľko tovarov, koľko len môže, no ktorému chýba disciplinovaná integrita, aby vzdorovalo buď svojim konzumným návykom, alebo systému, ktorý ich manipuluje a profituje z nich.“ (Shusterman, 2003, s. 399).

Používanie pojmu *interpretácia* je v tomto príspevku zúžené na oblasť umeleckého textu, traktuje interpretáciu ako nástroj na obsiahnutie jeho tvarových a významových štruktúr, ako prostriedok zvýznamňovania textu prostredníctvom formulovania jazykovej výpovede. Pozadie kultúrnych konvencií, praktík a noriem zostáva podstatnou okolnosťou akéhokoľvek interpretačného aktu, pričom ide o vzťah plný dynamiky i napätia; interpretačný prístup k textu možno reflektovať ako výsledok tohto širokého kultúrneho kontextu, ale aj ako prostriedok jeho ovplyvňovania. Interpretácia je na jednej strane subjektívnou výpoveďou o svete textu, na strane druhej je v nej zreteľne vpísaný „text sveta“; interpretácia sa môže zakladať na inovácii, provokatívnosti, nekonvenčnosti formulovanej výpovede, môže byť dôkazom individualistického vymknutia sa z obruči okolia, ale presne tieto oceňované a požadované atribúty sa dajú čítať i ako prejav spoločenského tlaku bez ustania produkovať – tak ako vo všetkých ostatných sférach – novosť, ako spôsob presadenia sa silného individua a zabezpečenia verejného uznania. Interpretácia je možnosťou vnútornej osobnej slobody, ale aj súčasťou arény, v ktorej prebieha boj o dosahovanie profesionálneho úspechu a budovanie kariéry v rámci pravidiel akademického sveta. Ak dnes niekto vytvára interpretáciu s úmyslom zverejniť ju a vystaviť ju tak hodnoteniu odbornej „interpretačnej komunity“, musí sa vyrovnáť s absenciou samozrejmych a všeobecne akceptovaných oporných bodov, princípov a postupov, ktoré by mohol pri svojich aktivitách bezproblémovo uplatniť. Ocitá sa v momente voľby a následného odôvodnenia i vymedzenia skupiny nástrojov, ktorá sa pre jeho účel bude z nejakých dôvodov javiť ako primeraná a funkčná. Priamo či nepriamo tak určuje svoju pozíciu v bohatej a vyvíjajúcej sa diskusii o povahe významu, možnostiach a hraniciach interpretácie, o povahe a celi literárnovedného bádania. V príspevku som zámerne explicitne nevyjadroval hodnotiace stanovisko k jednotlivým interpretačným prístupom, hoci moje individuálne preferencie sú pravdepodobne zrejmé. Obe spomenuté interpretačné línie sú v našom kultúrnom priestore – popri iných – prítomné ako možnosti, stimuluje voľbu. Zhrnuté slovami Lubomíra Doležela (2004, s. 308): „Tato diskuse zůstane otevřená, dokud se budou střetávat dvě protichůdné axiologie literárního díla. Jedna z těchto axiologií vidí v díle estetickou hodnotu vytvořenou básnickým subjektem v určitých historických podmínkách a neustále obnovovanou v recepční aktivitě pokorného čtenáře. Druhá vidí v literárním díle stimulus pro probuzení nebo znovuprožívání zkušeností individualistického čtenáře-konzumenta, pro kterého je svět literatury a umění zrcadlem pro narcistní zahledění. Úvaha o interpretaci literárního díla tak potvrzuje argument, který se stále zřetelněji vynořuje v diskusích o dnešní kultuře: různé kulturní činnosti a různé postoje ke kultuře jsou koneckonců založeny na **volbě etické** (zvr. I. J.).“ Aj prenikavý diagnostik súčasnosti Zygmunt Bauman (2002, s. 162 – 163) završuje svoju úvahu o postmodernej dobe zdôraznením rastúceho významu voľby v živote dnešných ľudí, ťažkej voľby, ktorá svoju váhu nadobúda práve preto, že slabne tlak priameho vonkajšieho donucovania a mizne autorita konvencií, voľby, ktorá sa uprostred neodstrániteľnej mnohoznačnosti stáva vecou svedomia a mravnej zodpovednosti. Zhodné pointy literárneho vedca a sociológa potvrdzujú súvzťažnosť literatúry a širokého sociálneho kontextu.

Literatúra:

BAUMAN, Z. 2002. *Úvahy o postmoderní době*. Vydání druhé. Praha : SLON, 2002. 165 s. ISBN 80-86429-11-3.

BÍLEK, P. A. 2003. *Hledání jazyka interpretace k modernímu prozaickému textu*. Vydání první. Brno : Host, 2003. 360 s. ISBN 80-7294-080-5.

DOLEŽEL, L. 2004. Doslov : Několik poznámek k Ecově sémantice. In: ECO, Umberto: *Meze*

interpretace. První české vydání. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2004, s. 302 – 308. ISBN 80-246-0740-9.

ECO, U. 1995. *Interpretácia a nadinterpretácia*. Bratislava : ARCHA, 1995. 146 s. ISBN 80-7115-080-0.

ECO, U. 2004. *Meze interpretace*. První české vydání. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2004. 332 s. ISBN 80-246-0740-9.

HOFFMANN, B. 2001. Paradigma, anomálie a princip otevřenosti. In: *ERGO : Výchova literaturou – výchova k literatuře (příspěvky ke grantovému úkolu Proměny ve výuce v souvislosti se společenskými změnami)*. Ústí nad Labem : Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně, roč. 3, 2001, č. 4, s. 25 – 32. ISSN 1212-8317.

LEDERBUCHOVÁ, L. 2001. Literatura ve škole jako učivo, nebo jako literatura? In: *ERGO : Výchova literaturou – výchova k literatuře (příspěvky ke grantovému úkolu Proměny ve výuce v souvislosti se společenskými změnami)*. Ústí nad Labem : Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně, roč. 3, 2001, č. 4, s. 73 – 84. ISSN 1212-8317.

RORTY, R. 1995. Půt' pragmatistu. In: ECO, Umberto: *Interpretácia a nadinterpretácia*. Bratislava : ARCHA, 1995, s. 89 – 107. ISBN 80-7115-080-0.

SHUSTERMAN, R. 2003. *Estetika pragmatizmu : Krása a umenie života*. Prvé vydanie. Bratislava : Kalligram, 2003. 424 s. ISBN 80-7149-528-X.

STRUCK, W. 1999. Sociální funkce a kulturní status literárních textů neboli: autonomie jako heteronomie. In: *Úvod do literární vědy*. Uspořádal Miltos Pechlivanos a i. Praha : Herrmann & synové, 1999, s. 184 – 199.

WOLLMAN, S. 1988. Systémový výskum literárneho vývoja. In: *Porovnávací metoda v literárnej vede*. Vydanie prvé. Bratislava : Tatran, 1988, s. 112 – 135.

1 V snahe o redukciu nadužívania pojmu *interpretácia* formuluje podnetné rozlíšenie medzi interpretatívnu a neinterpretatívnu skúsenosťou človeka; podáva sústredený kritický rozbor napohľad najpevnejších argumentov hermeneutického univerzalizmu, aby ukázal, že náš „inteligentný a význam obsahujúci styk so svetom zahŕňa neinterpretatívnu skúsenosť, aktivitu a chápanie“ a aby sa pokúsil určiť, „čo odlišuje interpretáciu od neinterpretovaného chápania a skúsenosti“ (Shusterman, 2003, s. 192). Otvorene subjektívne konštatujem, že Shustermanovo prekračovanie inak rešpektovanej lingvistickej skúsenosti človeka so svetom smerom k nelingvistickej skúsenosti vnímam so sympatiou. K tvrdeniam o dominancii, resp. výlučnosti lingvistického vzťahovania sa človeka k svetu pridáva názor, že veci človek môže zakúšať aj nelingvisticky a že môžu preňho existovať zmysluplne aj mimo jazyka, upozorňuje na neartikulované pozadie „predreflexívnej, nelingvistickej skúsenosti a chápania“. Ďalším zaujímavým rozlíšením je relatívne protipostavenie *chápania* a *interpretácie*, ku ktorému sa ešte vrátim.

2 Shusterman v tejto súvislosti cituje Heideggerovu poznámku, že „každý výklad, ktorý má zabezpečiť porozumenie, musí už vykladanému rozumieť“ (Shusterman, 2003, s. 210).

3 K ďalším kvalitatívnym rozdielom medzi chápaním a interpretáciou môžeme pridať aj nasledujúce Shustermanove postrehy: „kým chápanie... je často nereflexívne, nekritické, naozaj neuvedomené..., interpretácia zahŕňa vedomé, zámerné myslenie: vyjasňovanie niečoho nejasného alebo dvojznačného, dekodovanie znaku, rozuzlenie paradoxu, artikuláciu predtým neformulovaných formálnych alebo sémantických vzťahov medzi vecami. Kým chápanie je často záležitosťou... neproblematického zaobchádzania s tým, s čím sa stretávame, interpretácia typicky zahŕňa problémovú situáciu.“ (2003, s. 217). Shustermanove rozlíšenia sú vhodným odľahčením preťaženého pojmu interpretácia. Časť toho, čo s interpretáciou spája hermeneutický univerzalizmus, je tak pričlenená k oblasti, ktorá nevyžaduje nevyhnutne jazykovú artikuláciu: „chápanie... nevyžaduje lingvistickú artikuláciu; vhodná reakcia, chvenie alebo triaška môžu stačiť na znak toho, že niekto porozumel. Niektoré z vecí, ktoré zakúšame a chápeme, nikdy nevyjadrujeme v jazyku nielen preto, že ich konkrétny pocit neumožňuje adekvátny jazykový výraz, ale ani preto, že nie sme si ich vedomí ako ‚vecí‘, ktoré treba definovať. Sú pociťovaným pozadím, ktoré predpokladáme, keď začíname artikulovať alebo interpretovať.“ (2003, s. 218).

Faktory ovlivňující čtenářské dovednosti

Faktory, které ovlivňují čtenářství jsou nám velmi známé. Jedná se o kulturní a vzdělávací instituce, média a informační technologie. Jako instituci sem můžeme zahrnout i rodinu. Z hlediska čtenářských aktivit dětí jsou důležité tři základní aspekty rodiny – čtenářské zázemí v rodině, celkové rodinné klima a v neposlední řadě sociální a ekonomický charakter rodiny. Nesmíme zapomínat, že čtenářské zázemí je tam, kde čtou rodiče, čtou s dětmi, ale také komunikují s dětmi o knihách. Čtenářské zázemí vzniká, vyvíjí se a kvete tam, kde se rodiče věnují volnému času dětí, motivují je k aktivitě, ke vzájemné spolupráci i k zábavě v rámci rodiny. Podpora čtenářství v rodině je i tam, kde rodiče mají a budují domácí knihovnu a také umožní dítěti podílet se na společném výběru knih. Rodiče jsou prvním a základním příkladem čtení, jsou-li viděni s knihou v ruce, a v neposlední řadě (dle mého názoru i z osobní zkušenosti) je největší podporou společné čtení rodiče a dítěte, prarodiče a vnoučete, sourozenců. Na těchto základech vytvořených v rodinném prostředí, může velmi úspěšně v rozvoji čtení – čtenářství - pokračovat škola. Vliv školy je zde pouze třetinový, dle slov kantorů by mohl být vyšší. Jako zdroj podpory čtenářství je viděn rozvoj školních knihoven a čítáren ve třídách. Kantoři si uvědomují, že děti, které čtou, rozvíjejí svou slovní zásobu a také svou fantazii.

Další institucí, která se podílí na podpoře čtenářství je knihovna. Příjemnost ze čtení, jež tolik chybí mezi dětmi a velmi často se o ní hovoří, může být nalezena i v dětských odděleních knihoven. Knihovna by neměla soustředit pozornost jen na své čtenáře, ale především by se měla zaměřit na děti nečtenáře. Proto v některých zemích Evropy jsou připravovány programy a projekty jako např. „otevřená knihovna“ nebo „knihovna za zdí“. Cílem je přitáhnout ke knize a do knihovny ty děti, které si k ní ještě nenašly cestu a které ji neumějí využít. Příkladem bych uvedla knihovnu Clamart ve Francii, kde již několik let navazují kontakt s dětmi v jejich prostředí, tedy tam, kde bydlí a tráví většinu svého času. „Košík s knížkami“, tak pojmenovali akci, která je založena na pravidelných vyjíždkách do terénu – sídliště. Vždy je včas oznámeno místo setkání a hodina, kde knihovník na prostranství půjčuje knihy, čte si a povídá si s dětmi. Tento způsob práce si žádá velkou systematičnost a přesnost. Děti si musí zvyknout na pravidelná setkávání, a to vždy se stejnou osobou - knihovníkem. Při nepřízeňi počasí se akce neruší, ale opět se knihovník přesouvá s košem knih na místo, které mu navrhnou samotné děti – např. v paneláku na schodišti nebo v bytě jednoho ze zúčastněných dětí (samozřejmě je zde potřebné svolení rodičů) (4, s.29-30).

Dětská oddělení českých knihoven rovněž nabízejí množství akcí, které mají do knihovny „přitáhnout“ a udržet mladé čtenáře. Počínaje knihovnickými lekce, besedami, soutěžemi a hrami např. Poprvé do školy – poprvé do knihovny, Noc s Andersenem – orientována na četbu, Jičín – město pohádky, Týden knihoven – Velké říjnové čtení a další a další. V poslední době se také pro žáky základních škol velmi osvědčilo kolektivní půjčování knih.

Jistě bychom mohli pokračovat v dalším výčtu akcí knihoven pro děti, ale přejděme k jinému faktoru, který může ovlivnit čtení u dětí a mládeže, a tím je televize. Ano, televize nabízí pasivní zábavu, odpočinek, a kde je to čtení? Řešením je výběrové sledování televize. Jsme tady opět my rodiče, kteří můžeme a někdy musíme říct to ano nebo ne. Jsme to my, kdo má vysvětlit dítěti proč se podíváme jen na tento a ne jiný pořad. Ukázat a naučit dítě hledat v knize to, co jej zaujalo při sledování pořadu v televizi. A proto přijmeme televizi jako společníka, ne jako pána, a využijme informační potenciál televize jako vizuální zdroj informací, který umíme ovládat.

Dalším faktorem, který je nejen konkurentem knihy, ale při správném vedení se navzájem s knihou

doplňuje, je počítač. Počítače jsou součástí života dnešních dětí. Jsou zdrojem informací, ale také čtení. Děti umí pracovat s počítači a tato práce si žádá osvojení schopnost pracovat současně s textem - s informacemi v jejich různé podobě a zároveň ovládat techniku. Podpora čtenářství si našla místo i zde. Dostupnost počítače doma, ve škole, v knihovně s připojením k internetu, schopnost o těchto věcech hovořit, vysvětlit, ukázat, je také dalším podpůrným krokem ke čtenářství. Jako příklad si uveďme elektronické knihy z Mezinárodní dětské digitální knihovny dostupné na adrese www.icdlbooks.org International Children's Digital Library. ICDL nabízí kolekci 919 knih v 35 jazycích, návštěvníci knih pocházejí ze 158 zemí světa. Po USA nejvíce návštěvníků - čtenářů pochází z Iránu a Filipín.

V neposlední řadě i literární ocenění udělována tvůrcům dětských knih - Magnesia Litera nebo Zlatá stuha - jsou dalším faktorem, který dává podnět ke čtení.

Vraťme se ještě k projektům, které stojí za zmínku, a to z Polska, z Anglie a z Česka.

V roce 1999 byl zahájen polský projekt pod názvem Celá Polska čte dětem

<http://www.3wdt.com/dev/abcxxi/index.php>. Tento projekt je určen především rodičům, kteří mají svým dětem, počínaje nemluvnaty, číst 20 minut každý den. Hlasité čtení nemluvnatům stimuluje vývoj jejich mozků, vzbuzuje v něm zvědavost o okolní svět a pomáhá mu pochopit sebe i jiné. Společné hlasité čtení s dospívající mládeží pomáhá vyřešit spoustu problémů věku dospívání.

Motto projektu je: „Nikdo se nerodí čtenářem, čtenáře je nutno vychovat, a proto společně čtème, stačí 20 minut denně“(2).

Polský projekt má obrovskou mediální podporu, kterého se účastní spisovatelé, knihovny, školy, média, firmy, banky, pošty, rodiče (i budoucí rodiče) a děti. Jsou vyhlašovány akce např. 1 firma = 1 kniha, a jiné soutěže, které jsou magnetem k připojení se do této kampaně a zároveň i hnacím motorem. Celý projekt je vždy ročně vyhodnocován.

V Anglii je státem financován program BOOKSTART a gift for life. Více informací nalezneme na adrese www.bookstart.co.uk. Tento program je určen pro děti, které již ve věku 12 měsíců dostávají knihu říkadla a pozvánku do knihovny, ve věku 18 – 30 měsíců batole dostane dvě knihy, omalovánky, barevné tužky, seznam doporučené četby a rady rodičům, a následně ve věku 36 – 48 měsíců dítě dostane „pokladnici“ – 2 obrázkové knihy, omalovánky, barevné tužky a rady rodičům. BOOKSTART podporuje také akci Talk to Your Baby (Povídejte si se svým dítětem). U nás byl v minulém roce na veletrhu Svět knihy Brno 2005, a to z iniciativy Občanského sdružení Svazu českých knihkupců a nakladatelů a jejich společností Svět knihy, s.r.o., vyhlášen projekt Rosteme s knihou. Za podpory knihoven, škol, SKIPu, Obce spisovatelů, České sekce IBBY, společnosti Svazu českých knihkupců a nakladatelů Světem knihy, Klubem ilustrátorů, Agora Central Europe, veletrhem dětské knihy v Liberci, nakladateli knih pro děti a mládež se svými knižními kluby, knihkupci a mnohými nadšenci, jsou realizovány akce, jež ukazují cestu ke knize a ke čtení.

Obsahová náplň projektu Rosteme s knihou je zaměřena na akce jakými jsou např.: televizní zábavně-naučné pořady a spoty zaměřené na literaturu pro děti a mládež, soutěže a akce – tradiční i nové; povídání si se známými osobnostmi o jejich vztahu k literatuře a knihám; interaktivní internetové portály oznamující jednotlivé akce s linky (odkazy) na weby s literaturou a knihami pro děti; součinnost se školkami, školami, školními družinami, rodinami a dětskými psychology; aktivní práce s problematiku mládeží a sociálními skupinami; metodické semináře pro učitele, knihovníky a rodiče atd. Součástí projektu je i propagační kampaň.

Jakýkoliv výše jmenovaný faktor, který přivede nejen čtenáře, ale především nečtenáře ke knize, je dobrý. A proto je neztracujme, ba právě naopak, využijme je ku prospěchu věci, protože „všichni

chceme, aby z našich dětí vyrostli moudří, dobří a šťastní lidé“ (2).

Použitá literatura:

1. BOOKSTART a gift for life. London : Booktrust [cit. 2006-01-20]. Dostupný na internetu: <http://www.bookstart.co.uk/bookstart/schemes/pack.php4>.
2. Cała polska czyta dzieciom (online). Warszawa : Fundcja "ABCXXI - Cała Polska czyta dzieciom" [cit. 2006-01-20]. Dostupný na internetu: <http://www.3wdt.com/dev/abcxxi/index.php>.
3. Kritické myšlení (online). Praha : Kritické myšlení o.s. [cit. 2006-01-20]. Dostupný na internetu: <http://www.kritickemysleni.cz>.
4. PAPUZIŇSKA, J. Książka, dzieci, biblioteka. Warszawa : Fundacja Książka dla Dziecka, 1992. 98 s. ISBN 83-900782-0-1.
5. Rosteme s knihou (online). Praha : Svět knihy s.r.o. [cit. 2006-01-20]. Dostupný na internetu: <<http://www.rostemesknihou.cz>>.

Smysl přírodní prózy v četbě dětí

Žánr přírodní prózy náleží ke specifickým oblastem četby, které si recipient bez ohledu na věk vybírá z důvodu své sympatie a zájmu o dané téma. Díla reprezentující prózu s přírodní tematikou můžeme často vnímat jako recepčně dostupná. Autor přírodní prózy promlouvá k milovníku přírody, aniž by přitom vědomě reflektoval jeho míru znalostí, zkušeností, mentální vyspělosti. V dětské literatuře má proto přírodní próza zvláštní postavení. Jsme zvyklí uvažovat původní intencionalitu/ neintencionalitu jednotlivých žánrů ve vztahu k dětskému příjemci. Na jedné straně tedy jednoznačně uvažujeme přírodní prózu jako žánr původně neintencionální, který vstupuje do četby zejména pubescentních příjemců, na straně druhé jsme však nuceni uvědomit si tematické vymezení jako určující charakteristický prvek žánru, a v tomto světle se měřítko záměrnosti jeví jako irelevantní.

Důležitým předpokladem našich úvah je pregnantnější vymezení obsahu pojmu přírodní próza. Jestliže jeho prvořadým kritériem je úsilí o umělecké ztvárnění přírodního prostoru v jeho *objektivní předmětnosti* (Bartůšková, 2000), pak se autorům otevírá široké pole tvůrčích možností. V oblasti žánrové formy může výsledný přírodní obraz nabýt podoby povídky, črty, reportáže, úvahy, básně v próze, zvířecího románu apod. Ve výběru uměleckých postupů se odráží snaha autorů vytvořit působivou a věrnou kresbu přírodních dějů. Větší prostor než v jiných žánrech se tak otevírá popisu a líčení. Zmíněné stylistické postupy dávají vyniknout smyslově bohatým obrazům, potažmo umocňují senzuální čtenářský prožitek z přírodní prózy. Také výběr lexika nabyt v přírodní próze specifické podoby, která tíhne k určité kontrastnosti jednak užitím exaktního odborného přírodopisného názvosloví vedle mysliveckého a rybářského slangu, jednak užitím obrazných pojmenování (metafory, přirovnání, personifikace).

Výčet uměleckých postupů při ztvárnění přírodních dějů může být ještě pestřejší, je-li ambicí tvůrců soustředit se na užší okruh příjemců. Jak se v textu přírodní prózy projevuje právě vazba k dětskému čtenáři a především jaký má pro něj smysl, bude cílem našich úvah.

Než se pokusíme odpovědět si na tuto otázku, je třeba uvědomit si vůbec funkci přírodních motivů v tvorbě pro děti, tedy to, nač beletrie o přírodě v četbě dětí a mládeže přirozeně navazuje. Nahlédněme alespoň částečně do této problematiky.

S tématy, která se váží na přírodní prostor a jeho obyvatele, se dítě jako příjemce setkává ve všech etapách svého ontogenetického vývoje. V každé z těchto vývojových fází je obraz přírody uzpůsoben momentálním potřebám věku dítěte a funguje diferencovaně.

V předčtenářském období je obraz přírody soustředěn na elementární míru poznávací funkce. Dítě si prostřednictvím lidové a umělé poezie, obrázkových knih uvědomuje své širší okolí, seznamuje se s přírodním prostorem a jeho obyvateli. Vedle toho funguje přírodní obraz ve stejné fázi aktivně a tvárně jako psychologický prvek, napomáhající zrání dětského vnímatele. Jak si povšiml slovenský literární vědec František Miko (1980), je to patrné zvláště ve vztahu dítěte ke zvířeti. Dětský recipient vnímá zvíře jako partnera, který je mu blízký svou živostí a zároveň jej vzrušuje nepředvídatelností svého chování. Podněcuje v dítěti fantazii, ale také a především mu v tomto vztahu poskytuje potřebný pocit seberealizace a sebeutvrzení. Právě sebeutvrzování osobnosti dítěte vnímá Miko jako jeden ze základních životních problémů dítěte. Obraz přírody a téma zvířat v dětské tvorbě přispívá k jeho řešení.

Postupy, které autoři uplatňují v textech pro vnímatele předčtenářského období, napovídají také další psychologické a socializační funkce přírodního obrazu. Přibližují přírodní prostor spíše životní realitě dítěte, přizpůsobují se jeho mentalitě, synkretismu, více než objektivnímu ztvárnění přírody napomáhají dítěti lépe se orientovat ve vztazích mezi lidmi, v adekvátním jednání člověka v různých situacích. Tendence k reálnému zobrazení přírody je tedy v dočasném stínu specificky

modifikovaného obrazu, neznamená to však absolutní rezignaci autorů na tento způsob ztvárnění, který je nejbližší postupům přírodní prózy.

Nejúčinnější prezentací jmenovaných funkcí je užití antropomorfixace, při níž přírodní svět, zejména jeho zástupci, přejímá lidské způsoby a projevy. Současně je důležité uvědomit si ambivalentnost antropomorfixačních prvků přírodního obrazu. Ty nutně nemusejí odvádět dětského vnímatele ze světa reálných přírodních dějů, jak to např. dokládají obrázkové knížky Mileny Lukešové. Na jedné straně tedy mohou sloužit tendencím přiblížit samotné přírodní prostředí nejmenším recipientům, na straně druhé mohou fungovat ve své zástupné roli a prezentovat stereotypy příznačné pro lidské společenství, jak se o to pokouší příkladně moderní autorská pohádková tvorba. To se již naše pozornost posouvá ke čtenářské fázi.

Období mladšího školního věku zúročuje předešlé posluchačské zážitky, text však pro čtenáře odkrývá další funkce přírodního obrazu. Četbou moderní zvířecí pohádky nejenže i nadále působí funkce výchovná a poznávací, ale dětský vnímatel si navíc odhalením humorné nadsázky a současně korekcí zákonitostí v přírodě a v lidském světě potvrzuje svou znalost fungování lidské společnosti i své poznatky o přírodě. Dítě v daném období projevuje oproti dřívějšímu egocentrismu sklon k extroverzi. Na základě většího zájmu o dění ve svém okolí a v součinnosti s nastupující úlohou školního vzdělávání posiluje v zobrazení přírody zejména funkce naučná, prostředkovaná primárně uměleckonaučnou literaturou. Míra naučné složky textu je však oproti předcházející etapě mnohem méně svázána s životním prostorem dítěte. Tady se již alespoň v zárodcích otevírá prostor žánru přírodní prózy, prózy se zvířecím hrdinou.

Stěžejní místo ve skladbě preferovaných žánrů čtenářů mladšího školního věku má však příběhová próza. Její četba odpovídá aktuálním potřebám dítěte, které si zvýšeně uvědomuje a potřebuje korigovat své místo v současném světě. Nabízí modelové situace, prostředkuje dětského hrdinu jako potenciální obraz čtenáře. V jejím rámci již přírodní motivy odpovídají té podobě, v jaké jsou prezentovány v přírodní beletrii. Dítě je často zobrazováno nejen ve světě důvěrně známého prostředí domova, školy, ale poznává dosud neznámý a tajuplný přírodní prostor a vztahy, které jej určují. Podobnou příležitostí k uplatnění přírodních motivů je obraz vztahu dítěte ke zvířecímu kamarádovi. V obou případech se spíše jedná o příběhovou prózu s dětským hrdinou, ve které příroda dává impuls dějové zápletky. Některé tituly bychom však již mohli vnímat na pomezí žánrů příběhové prózy ze života dětí a přírodní prózy. Oba žánry totiž ve vztahu ke čtenáři a v konstituování přírodního obrazu spojují funkce, které z hlediska přírodní beletrie vnímáme jako výrazně charakterizační, z hlediska příběhové prózy spíše jako ozvláštňující.

Za výsledným obrazem přírody musí být patrné realistické vidění přírodních dějů, zákonitostí, vztahů mezi zvířecími druhy. Objektivizace obrazu přírody má několikerou platnost. Nejvíce zjevnou je snaha posílit životnost, dynamičnost přírodní scenerie, snaha vtáhnout čtenáře do prostoru, umožnit mu všemi smysly vnímat jeho atmosféru. Tohoto záměru docilují tvůrci zejména barvitou deskripcí, smyslem pro detail, smyslem pro takřikajíc též, těžko postižitelné vlastnosti jevů v přírodě. Výslednicí je významný podíl na estetické působnosti díla. Podobné úsilí, jaké vyvíjel autor při prostředkování určitého výseku přírodního dění, musí projevit také čtenář, na kterém se vyžaduje maximální míra soustředění. Protiváhou náročnosti čtenářské konkretizace je pak intenzivní zážitek zprostředkovaný vjemy, na které text cíleně působil. Současně se přírodními obrazy aktivizuje čtenářova fantazie, která je však textem účelově usměřována v umocňování senzualistické složky popisu. V neposlední řadě čerpá estetický zážitek čtenáře ze složky tematické. Zde se nejvíce stýká osobnost tvůrce, motivovaného k tvorbě výrazně pozitivním vztahem k zobrazovanému jevu, a čtenáře, který v textu dospívá k poznání jevové reality, ale také a především je textem veden k uvědomění axiologické roviny přírodního obrazu. Konstantou autorského vidění přírodního světa je jeho směřování k harmonii a kráse, která se vyjevuje v přirozeném a neměnném rytmu dění, v poddajnosti času a nesmlouvavých zákonech vztahů.

Jmenované hodnoty se odrážejí zejména v existenciálních motivech přírodní prózy, tj. v obrazech života a smrti. Ty zcela zákonitě do světa přírodních dějů patří, nemohou tudíž být

z přírodní beletrie odstraněny. Naopak – posilují onu zásadní funkci přírodní prózy, která spočívá v hledání a nalézání smyslu, ve schopnosti vnímat harmonii, ve schopnosti přijímat protichůdné děje v souladu přírodního organismu.

V této funkčnosti koresponduje přírodní próza s názory rakouského etologa Konrada Lorenze. Ve své knize *Odumírání lidskosti* vyslovuje Lorenz obavy o zachování bytostně lidských vlastností, modů chování a aktivit. Nápravu současného stavu spatřuje ve výchově mládeže. Uvědomuje si potřebu utváření hodnot, jejich utvrzování v souladu s adekvátními postoji. Největší podíl na jeho představě návratu k lidství má návrat k organické přírodě: „Je životně nezbytnou úlohou výchovy, aby dospívajícímu člověku nabídla dostatečný materiál názorných skutečností, které mu umožní vůbec vnímat hodnoty krásného a ošklivého, dobrého a zlého, zdravého a nemocného. Nejlepší školou, v níž se může mladý člověk naučit, že svět má smysl, je přímý styk se samotnou přírodou. Nedovedu si představit, že by normálně nadané dítě, jemuž byl dopřán blízký a důvěrný styk s živočichy, tj. s velkými přírodními harmoniemi, mohlo vnímat svět jako nesmyslný.“¹ Kontakt s přírodou vede podle Lorenze ke vzniku takových postojů a emocionálních projevů jednoznačně lidského rozměru, jakými jsou soucit s trpícími, láska ke všemu živému, odpovědnost za ně.

V kontextu dětské literatury se tak zviditelňuje dosud málo akcentované pole působnosti. Přírodní próza potenciálně obsahuje jmenované hodnoty, a to právě přítomností existenciálních motivů. Latentně formativní prvek obrazu smrti se zviditelňuje o to víc, oč je v současném životě dětských čtenářů prezentován neobjektivně. Na jedné straně jsme svědky devalvace fenoménu smrti medializovanou formou předávaných informací, na straně druhé je smrt z našeho života vytěšňována společně s tendencí vytěšňovat jakoukoliv nelibost jako nežádoucí element současného životního stylu.

Prostředníkem nápravy stavu a obnovy vědomí přirozeného rytmu střídání života a smrti, libosti a nelibosti, krásy a ošklivosti by tedy mohla být i literatura. Problémem žánru přírodní beletrie jsou však jeho nevyhovující prostředky. Tendence k nesyžetovosti, výraznější role deskriptivních stylistických prvků jej přes jeho kvality odkazují na periferii čtenářských preferencí. Nejen vzhledem ke čtenářově potřebě příběhu, ale dnes také z důvodů upřednostňování a vstřebávání zrychleného toku zpráv a informací. Takto se jeví vztah pubescentního čtenáře k přírodní próze.

Jedinečnou příležitostí k rozvoji svých axiologických potenciálů má žánr v těch textech, které jsou určeny čtenářům mladšího školního věku. Přestože těchto titulů není mnoho, přestože musejí konkurovat příběhové próze s dětským hrdinou, vcelku úspěšně se jí snaží vyrovnat obrazem atraktivního zvířecího hrdiny, který na vlastní kůži zažívá barvitě podoby dění v přírodě.² Čtenář má nejčastěji příležitost sledovat jeho osudy od narození až do dospělosti nebo dokonce smrti. Příběh o zvířeti nepostrádá potřebné napětí a přes popisné prvky také dynamickou dějovou složku. Zvířecího hrdinu prezentuje autor jako součást přírodního prostoru s jeho dalšími obyvateli a rozmanitými prvky, které jej pozitivně či negativně ovlivňují. Tenzivně-detenzivní rytmus vyprávění se snaží korespondovat s objektivní přírodní realitou. Ke komplexnosti a věrohodnosti přírodního obrazu patří mimo jiné zobrazení vztahů k přirozeným nepřítelům, k člověku, ale také nejsilnější pudové pouto mateřství. Situace ohrožení, strachu střídá stav bezpečí, intenzivní péče, ukojení životních potřeb. Existenciální motivy bývají v těchto prózách doprovázeny výraznější explikační a jednoznačně axiologicky vymezenou tendencí vypravěčské strategie. Autor tak činí s ohledem k dětskému čtenáři, jemuž je třeba nejen ukázat na první pohled nesourodou jednotu vzniku a zániku, ale je třeba objasnit smysluplnost jejich souladu v rovnovážném řádu přírody, tedy v prostředí takové povahy a vlastností, jež se z civilizovaného životního prostoru dětského čtenáře ztrácejí. Život je přirozeně hájen, jeho ztráta však znamená stejně přirozený výběr. Funkce existenciálních

1 Lorenz, K. *Odumírání lidskosti*. Praha: Mladá fronta, 1997, s. 162.

2 Např. *Srnečka Sisi* Josefa Prchala, *Toulavý medvídek* Vladimíra Pazourka, *Srneček z křivoklátského lesa* Miroslava Pechy nebo *Dobrodružství zvědavého kamzíčka* Jany Moravcové.

motivů spočívá v odhalení jejich smyslu a hodnot, má současně informativní a formativní dimenzi. Racionalistické hledisko, které se v takové funkčnosti skrývá, nesmí zvláště ve vztahu k dětskému čtenáři opominout emocionální rozměr přijetí obrazu smrti. Přírodní próza musí zejména v dané tematické oblasti umožnit vznik čtenářovy rozumové a citové participace zároveň.

Přírodní próza soustřeďuje prvořadě pozornost k takovému prostoru, který dnešní dítě zná méně a méně. Má možnost na něj působit téměř jako prostor ireálný. Jak jsme již zmínili v souvislosti s názory Konrada Lorenze, jeví se v kontrastu k současnému světu městské, přetechnizované civilizace jako místo původních, jednoznačně profilovaných vztahů, jako místo určené pravidelným, oproti spěchu a honbě lidské společnosti, poněkud pomalým rytmem. Poslední funkcí, která se ve čtenářském zájmu nejen dětí, ale i dospělých může zpřítomnit, je tedy vnímání přírody v podobě útočiště, oázy klidu a harmonie, které byl člověk kdysi součástí a nyní ji musí znovu objevovat, potažmo zachraňovat. V tomto smyslu se skrývá podstatná motivace tvůrců přírodní prózy: vrátit člověka přírodě, uvědomit ho o její životodárné síle. Již do roku 1945 datujeme následující příznačné sentence¹ Jaromíra Tomečka z povídky Ryba a hvězda:

Až udolán všedním dnem nebudeš vědět kudy kam, nech všeho a uteč do žlebu. Skloníš se tam k zemi, splyneš s ní, a to tě povznese. Žleb ti dá nahlédnout do panorámatu svých drobných dětí, které mají tak blízko k zániku od vzniku a od zániku k vzniku, že to v tobě vzbudí úžas. A ty, udiven tím děním mimo proud, jímž se ty a tvoji brodíte mezi cihlovými zdmi, uvědomíš si, jak jeden je zákon, těch drobných tam i tvůj, a jak všechno je mu podrobno. A toto vědomí tě prostoupí láskou k všednímu dni a k trampotám, jeho sestřím, a povýší tě nad marnost nevšedního.²

Přírodní tematika je žánrem, který v současnosti stojí na okraji zájmu čtenářské i spisovatelské obce. Po rozsáhlém a osobitém odkazu takových tvůrců, jakými byli Jaromír Tomeček, Jan Vrba, Vladimír Pazourek, Josef Pohl, Josef Prchal, Karel Nový a další, nemá v české literatuře výraznější autorskou osobnost, která by její význam činila nadále životným. Jak jsme si mohli povšimnout, některé z jejích funkcí, kterými trvale pulzuje, si v souvislosti s dnešní situací dětského čtenáře a společnosti, v níž vyrůstá, zaslouží více pozornosti. Ať už se jedná o rozvoj a zintenzivnění smyslového, rozumového, citového vnímání čtenáře, o zvýraznění trvalých hodnot existenciálních motivů, o únik z chaosu měst nebo o potřebu posílit odpovědnost a ochranné vazby k přírodnímu prostoru, nic to nemění ani na faktu jejich hodnoty, ani na nutnosti jejich aktualizaci pomocí aktivním přístupem ze strany odborníků, knihovníků, pedagogů a vychovatelů.

Literatura

Bartůšková, S. Přírodní beletrie. In: Poláček, J. a kol. *Průhledy do české literatury 20. století*. Brno: CERM, 2000.

Bartůšková, S. *Jaromír Tomeček*. Praha: Čs. spisovatel, 1981.

Chaloupka, O. Žánrová skladba literatury pro děti a mládež. Přírodní próza. *Zlatý máj*, 1985, roč. 29, č. 10, s. 626 – 627.

Lorenz, K. *Odumírání lidskosti*. Praha: Mladá fronta, 1997, s. 162.

Miko, F. *Hra a poznanie v detskej próze*. Bratislava: Mladé letá, 1980.

Přírodní tematika v literatuře. Sborník z konference uspořádané při příležitosti 80. narozenin zasloužilého umělce Jaromíra Tomečka. Brno 1987.

¹ Tehdy pramenily z válečné krize, z úpadku hodnot mezilidských vztahů a lidského chování vůbec.

² *Lovy beze zbraní*. Praha: Albatros, 1982, s. 14. (2. vyd.)

Anton Lauček

Kniha ako dokument

(Od historického bezvedomia k historickému vedomiu)

Aj po roku 2000 stále platí, že dobrá kniha ako najlepší priateľ nezradí, neoklame, nasýti dušu smädnú po pravde a človečine, upokojí a pohladí ju, ak je zranená. Nenásilne sprostredkuje vedomosti, ako rozprávka vychováva čitateľa, aby rozoznal dobro od zla, priúča súcitú s trpiacimi, pokore, láske k blížnemu, úcte k prírode. Čiže tomu, čoho absenciu medzi ľuďmi v 21. storočí najviac pociťujeme. Jeden z dôvodov, prečo sa spomínané hodnoty zo života vytrácajú, môže byť aj ten, že nám vyrastajú generácie, jedna za druhou, ktoré si odvykli siahať po knihe. Najrôznejšie masmédiá propagujú tzv. celebrity vystatujúce sa tým, že s beletriou prakticky do styku neprišli. Vo svojom živote prečítali nanajvýš jednu - dve knihy. Obmedzená slovná zásoba, plytkosť uvažovania, vedomostí a myslenia sa stáva vzorom najmä pre mládež, ktorá už nehľadá svojho literárneho hrdinu, odvážneho a čestného, ale sa snaží napodobňovať rýchlokvasené „osobnosti“ z televíznej obrazovky. Ich neznalosť histórie, kultúry, povrchnosť a šablónovitosť konania, „esemeskovú“ komunikáciu namiesto bežného ľudského rozhovoru a pohľadu do očí. Nasmerovať mladých ľudí k čítaniu krásnej literatúry sa v súčasnej spoločenskej situácii pri pôsobení obrovského tlaku komerčne orientovaných médií zdá skoro neuskutočniteľné.

Ale nechcem, aby bol tento príspevok o konštatovaní bezmocnosti. O zlepšenie sa treba usilovať za každých okolností. Keď som dostal ponuku napísať beletrizovaný životopis biskupa Jána Vojtaššáka, napadlo mi, že do textu o udalostiach odohrávajúcich sa najmä v päťdesiatych rokoch minulého storočia, možno zapracovať množstvo historických faktov, na ktoré sa už pomaly zabúda. Sedemdesiattriročný Vojtaššák bol vtedy totalitnou mocou v zmanipulovanom súdnom procese odsúdený na dvadsaťštyri rokov väzenia. V súčasnosti - a to máme mnohí ako učitelia skúsenosť - mládež vie veľmi málo o komunizme a jeho praktikách. Staršiu generáciu o tom neučili, objemnú knihu o zločinoch komunizmu široká verejnosť evidentne nečíta. A tak - bez pripomínania, že história je učiteľkou života - bolo treba do textu určeného najmä bežnému čitateľovi napísať, že tzv. VOSR bola obyčajným vraždením a priniesla nešťastnej krajine krach hospodárstva, občiansku vojnu, vyhladenie inteligencie i obrovský hladomor sprevádzaný kanibalizmom. Po Leninovi ako otcovi totalitarizmu nastúpil Stalin, ktorý zdokonalil mašinériu likvidácie obyvateľstva tak, že sa stal najväčším masovým vrahom v histórii. Všetky megalomanské stavby z tohto obdobia stoja na ľudských kostiach a doteraz nik neodkryl tisíce masových hrobov roztrúsených po celom bývalom Sovietskom zväze. Bolo treba napísať aj o tom, že bolševici, aby zakryli svoju neschopnosť riadiť výrobu, vinu za katastrofálny nedostatok základných životných potrieb zvalovali na tzv. triednych nepriateľov, ktorých museli funkcionári každej oblasti „odhaľovať“ pravidelne v počtoch určených nadriadenými úradmi a vzápätí nechať popraviť. Aj ženy, deti, starcov. Zatykanie a vraždenie nemalo konca - v gulagoch a väzniciach hynuli milióny nevinných ľudí. V bývalom Československu pri vypočúvaniach asistovali sovietski poradcovia - poznali dobre metódy gestapa a ešte ich aj zdokonalili. Desaťtisíce našich občanov boli nespravodlivo odsúdení a davy prenasledovaných rozšírili aj príslušníci ich rodín - stratili prácu, nedostali sa do škôl, šikanovali ich príslušníci ŠTB. Medzi obeťami politických perzekúcií v päťdesiatych rokoch sa stala povestnou mučiareň vo valdickom väzení. Bežne sa v nej narábalo nožom, prikladali sa horiace cigarety na viečka, trhali nechty, lámali kosti... Stoly a stoličky boli zapustené kovovými obručami do dlážky, aby ich vyšetovanie v hrozných bolestiach náhodou neobrátili proti svojim trýzniteľom. Neodborníci riadili ekonomiku i politiku krajiny a v zárodku ničili existenciu každého, kto s nimi nesúhlasil. Nie schopnosti a vedomosti dláždili cestu k úspechu, ale stranícky preukaz. Bývalý pastier s nedokončenou základnou školou si na „švindelnurze“ v Sovietskom zväze urobil behom pár mesiacov docentúru a po návrate mohol šikanovať a kontrolovať univerzitných profesorov. Zaostával priemysel, falšovali sa čísla plnenia plánu, príroda devastovala a rabovala, žilo sa na dlh a

všeobecné rozkrádanie sa stalo bežnou praxou. (Takéto i podobné informácie závažného charakteru sme po dohode s vydavateľom riešili grafickým odlíšením v exte.)

Kniha s názvom *Anjelom svojim prikázem o tebe* obsahuje osem kapitol - jedna z nich je osobitne venovaná Vojtaššákovmu angažovaniu sa pri zastavení židovských transportov počas 2. svetovej vojny zo Slovenska. V románe, ktorý končí biskupovou smrťou v Charitnom domove Senohraby, sa teda kladie dôraz hlavne na obdobie päťdesiatych rokov minulého storočia, na časy, keď, ako hovorí istý publicista, múry väzenia boli síce krvavé, ale za nimi sa tancovalo. Mnohí z generácie, ktorá komunizmus zažila na vlastnej koži, ale aj neskôr narodení, by možno radšej čítali len o tom tanci. O krvi desiatok miliónov umučených a povraždených komunistickým režimom zväčša nechcú počuť. Žiaľ, dokonca aj mnohí učitelia dejepisu. Pritom povinnosťou tých, ktorí majú na starosti výchovu a vzdelávanie národa je, aby hovorili aj o druhej, odvrátenej tvári totalitnej moci skrývajúcej svoje zločiny až tak dokonale, že pre mnohých sú neznáme doteraz. Lebo história, ako dobre vieme, sa môže opakovať.

Literatúra:

LAUČEK, A. *Anjelom svojim prikázem o tebe*. Spišské Podhradie : Spišská Kapitula, 2000, 125 s.

Recepce literární tvorby spisovatelů polské národnostní menšiny českého Těšínska po roce 1990

Recepce literatury polské národnostní menšiny v české národní literatuře představuje problematiku přijetí literárního díla českou literární veřejností a jeho působení v české literární kultuře. Z metodologického hlediska recepce polské menšinové literatury v české národní literatuře částečně patří do sféry literární komparatistiky.¹ Pod pojmem tradiční výzkum recepce cizí literatury chápeme „zkoumání toho, co se v daném národě z té nebo oné literatury překládalo, jaká byla publicita překladů – velikost nákladu knihy nebo časopisu, ve kterém byl překlad uveřejněn, při časopiseckých publikacích celonárodní nebo pouze regionální dostupnost periodika, resp. samostatného vydání, způsob a charakter přijetí recenzenty, míra původnosti ohlasů přeložených i nepřeložených děl, míra a původnost druhotné informovanosti (literární syntézy, přehledové stati za jistá období, články o tvorbě autora). Tyto dílčí informace ústí nakonec v komplexní, syntetizující zjištění o recepční tradici jisté literatury v daném národním prostředí a o celkovém obrazu té nebo oné cizí literatury (míra adekvátnosti nebo naopak mezerovitosti a zkreslenosti ve srovnání s obrazem cizího národa o vlastní literatuře jednak v dané době, jednak v badatelově současnosti).“² Z těchto problémových komplexů je ve stati věnována pozornost překladům z polské menšinové literatury do češtiny, ohlasům přeložených děl, článkům o tvorbě jednotlivých autorů v daném období, přehledovým statím po roce 1990 v české odborné literatuře (literární syntézy za určitá období na dané téma dosud nevznikly).

Zatím je recepce jednotlivých autorů v českém prostředí převážně ve fázi „informativní“ (překlady, diskursivní výpovědi – zmínky, informace, recenze popularizující díla jednotlivých autorů), méně ve fázi „vědecké“, chronologicky pozdější, v níž dochází na vědeckou analýzu tvorby, v českém prostředí známé.

Bilancujeme-li 90. léta 20. století v polské literatuře českého Těšínska a prvních pět let nového milénia, můžeme rozlišovat i některé vnitřní a vnější limity recepce v daném časovém období.

Aby literární tvorba spisovatelů polské menšiny měla vůbec šanci proniknout k českému čtenáři, musí být splněna alespoň jedna ze dvou podmínek. Za prvé překlad díla do češtiny a jeho zveřejnění na stránkách českých periodik, popřípadě jeho kritická reflexe, za druhé knižní vydání díla a jeho distribuce v českých knihkupectvích. (Přitom si ovšem uvědomujeme, že někteří čeští čtenáři a recenzenti jsou schopni číst polskou literaturu v originále a odborně ji reflektovat v českých periodikách, a k tomu také přihlídneme.)

Nelze se domnívat, že pro téma recepce literární tvorby spisovatelé polské národnostní menšiny v českém recepčním kontextu po roce 1990 je nutné vypisovat rok po roku, co bylo kdy přeloženo do češtiny a kým³, kde a jak byla tvorba spisovatelů polské národnostní menšiny u nás vydávána i kriticky reflektována. Vznikl by málo přehledný text zahlcený množstvím bibliografických údajů. Jako metodologicky schůdnější postup se jeví spíš souhrnná zpráva o tom, kteří autoři jednotlivých generačních seskupení literatury polské národnostní menšiny byli přeloženi do češtiny po roce 1990 a jakou kritickou reakci jejich tvorba vyvolala. Vzhledem k rozhodujícímu významu knižní kultury (časopisecká recepce není většinou trvaleji k dispozici ve veřejných knihovnách ani v domácnostech), musí se tato stat' zaměřit hlavně na knižně vydaná díla v českém jazyce; jen pokud se některý ze sledovaných autorů knižního překladu nedočkal, nezbude než věnovat pozornost i překladům v českých periodikách.

Ze starší generace autorů almanachu *Pierwszy lot* (První rozlet, 1959) vešel

do povědomí českých čtenářů po roce 1990 zvláště Wilhelm Przewczek, jehož polskou sbírku *Przewczucie kształtu* (Předtucha tvaru), vydanou v ostravském Profilu v roce 1989, recenzoval Jiří Urbanec⁴, který věnoval kritickou pozornost i dalším Przewczkovým básnickým a prozaickým knihám vydaným v polském originále a v překladech do češtiny.⁵ Prvního českého výboru se Przewczek dočkal v roce 1991, kdy karvinské vydavatelství EDEN uvedlo na trh výbor *Promlčený počet štěstí* v překladu skupiny překladatelů. Jiný, tematicky zaměřený výbor Przewczkovy poezie z cest *Intimní bedekr* (Český Těšín, Olza, 1998), připravil a přeložil autor této stati. Kromě toho Przewczkovi v češtině vyšly sbírky *Příliš pozdní milenec* (Český Těšín, SNOZA, 1999) v překladu Jindřicha Zogaty, bibliofilie *Krajina v kouři* (Ostrava, 1996), *Knih úrody* (Český Těšín, Olza, 2000) v překladu kolektivu autorů a poema *Stuletní kalendarz – Stoletý kalendář* (Český Těšín, Zrzeszenie Literatów Polskich w RC, 2001) v překladu Karla Vůjtky. Z Przewczkovy prózy se dočkal překladu román *Kazinkowe granie* (Warszawa, IbiS, 1994); v překladu Heleny Stachové (básně přeložil Erich Sojka) vyšel jako *Hudba z nebe* (Opava, Optys, 1995). Stachová rovněž přeložila povídky zahrnuté do dvou souborů *Břečťan a jiné strašidelné povídky* (Karviná, GRAMMA, 1992)⁶ a *Bienále pivní pěny* (Albrechtice u Č. Těšína, SAK, 1995). Przewczkova tvorba je ze současných autorů po roce 1990 také nejčastěji předmětem pozornosti českých literárních kritiků a vědců i v periodikách za hranicemi těšínského regionu.⁷ Recenze na jeho tvorbu vyšly v pražském Tvaru, Nových knihách, brněnském Hostu a Rovnosti, v denících Svoboda, Moravskoslezský den, Lidová demokracie, v týdeníku Hanácký kurýr a v časopise Alternativa a kromě toho vyšla řada ukázek z Przewczkovy poezie v českých literárních časopisech i na stránkách kulturních příloh deníků.

Ze zmíněné generace almanachu *Pierwszy lot* vyšly v 80. letech knižně v češtině verše Gustawa Sajdoka (1935-2002) pro děti ve sbírce *Kouzelný mlýnek* (Ostrava, Profil, 1987)⁸ v překladu Karla Vůjtky, zastoupen je také v antologii milostné poezie *Větrná pošta* (Ostrava, Profil, 1988)⁹. Po roce 1990 bylo uveřejněno několik Sajdokových básní v překladu Ericha Sojky¹⁰ a autora této stati¹¹.

V edici *Tvary*, příloze časopisu Tvar, vyšel *Marienbad a jiné povídky* (1996, sv. 18) ostravského spisovatele polského původu Wiesława Adama Bergera (1926-1998) v překladu Ericha Sojky a dvě povídky byly publikovány vedle Bergerova nekrologu z pera autora této stati ve stejném pražském literárním časopise.¹² Překlady Bergerových povídek se objevily rovněž v opavské Alternativě v překladu Pavly Jaworské¹³, Drahomíra Šajtara¹⁴ a Věry Zapletalové¹⁵. Mimoto Bergerova báseň, s níž se zúčastnil česko-polské básnické soutěže O Skrzydło Ikara – O Ikarovo křídlo v Těrlicku v roce 1997, doprovázela jeho nekrolog v bulletinu Obce spisovatelů Dokořán rovněž v překladu autora této stati.¹⁶ Bergerově próze – konkrétně zmíněnému souboru povídek *Marienbad a jiné povídky* – věnoval svou kritickou pozornost Jiří Svoboda.¹⁷

Polsko-českého básnického výboru *Pęknięta pieczęć pocałunku – Puklá pečeť polibku* (Olomouc, Votobia, 1999) se dočkal také generační příslušník třinecké literární skupiny Grupa Literacka 63 (Literární skupina 63) Jan Pyszko (* 1925) v překladu Františka Všetického. Kniha byla literární kritikou přijata pozitivně¹⁸, kvalita Pyszkovy poezie je nesporná. Jiří Urbanec o poezii Jana Pyszka již předtím napsal: „Jan Pyszko není zasažen moderní technikou a touhou po dálkách, je to básník rodu, chvalořečník malé skývy země, kterou povznáší až k nebi. Ale jeho básnický výraz je novodobý, píše volným veršem a jeho obraznost je hutně jiskrná. Pevně se přimyká k polské kultuře a je nadšeně rozechvěn, když se setkává s národní symbolikou za pobytu v Polsku. Básník pevné ražby a tvůrce poetického slova, kterému opravdu můžeme věřit.“¹⁹ O úrovni překladů Pyszkových básní se psalo už při jejich časopisecké publikaci.²⁰ Výtky k výboru se také týkaly umělecky málo vydařeného překladu.²¹

V překladu Wilhelma Przewyckiego a Libora Martinka vyšla sbírka poezie i další články Literární skupiny 63 Marie Chrašcinové (* 1942) *Čas písně* (Český Těšín, Olza, 1997)²². Na stránkách opavského měsíčníku pro literaturu, umění, kritiku, historii Alternativa nova sbírku recenzovala ostravská básnířka Lydie Romanská.²³ Těšínskou autorku se pokouší se vřadit do širších literárních souvislostí. Především jí vytýká, že jakoby opomenula vývoj poezie v právě uplývajícími století, a jako příklad uvádí ruského básníka Velimira Chlebnikova, který mohl v delším textu (Průvod podzimků v Pjatigorsku) bez uzardění užít sedmkrát slova zlato, zlatý. Tento postřeh uvádí do souvislosti s barevnou symbolikou poezie Chrašcinové. Dále upozorňuje, že básnířka ozvláštňuje vyjádření většinou na úrovni epitet, a to především prostřednictvím v dnešní poezii poněkud omšelých přívlastků, například „paprsky touhy“, „vánek naděje“, „džbán lásky“ atp. Někdy se vloudí zamlžená klišé jako „zavoněla touha / nadějí splnění“ (báseň Probuzení) či „jaro budí život / voní splněním“ (V sadě). Severočeský literární kritik a básník Ivo Harák podrobuje kritice *Čas písně* na stránkách zlínského časopisu pro současnou poezii Psí víno: „Jde o poezii tradicionalistickou v myšlenkovém náboji i metodě tvárné. Nejlepší tam, kde pisatelka – uchváčena skutečností – přestává »tvořit«. (...) Tam však, kde ji ověšuje pentlemi, stává se zdlouhavou (ve výčtech) a popisnou (neboť autorka neumí vyhmátnout konotované souvislosti), kultivovanou sice, ale také poněkud mdlou, protože nepřekvapivou. Příliš samozřejmou ve svém světě drobných radostí. Ve světě přírodní, milostné, reflexivní lyriky – s tradičními emblémy a tradičními »přesahy« k tématům obecně lidským, k nezbytnému již poučování čtenáře. Ve světě již hodně dávno předzjednané pěknosti.“²⁴

Za překladatele odpověděl na kritické reakce autor této stati²⁵:

1. Uvádět regionální tvůrce z jinojazyčné oblasti do národní (české) literatury se ukazuje jako obtížné a nepříliš vděčné. Očekávají se totiž výkony jako u ostatní překladové literatury, kterou ovšem vesměs tvoří špičky literatury, z níž se překládá (z polštiny například poezie Czesława Miłosze, Zbigniewa Herberta, Tadeusze Różewicze, Wisławy Szymborské).
2. Chce-li překladatel učinit „objev“ pro domácího čtenáře, musí hledat v literatuře národní, nikoli v regionální (výjimkou jsou autoři původem z českého Těšínska Renata Putzlacherová a Bogdan Trojak, jejichž tvorbu česká kritika přijala bez výjimky kladně).
3. Jakkoli se budeme v rámci literární kritiky snažit o sjednocení měřítek a hodnotových kritérií, vždy bude nutné nazírat tvůrce na periferii *ad hoc* a nesnažit se o vřazení do kontextu vyššího než krajového, jelikož takový tvůrce svými aspiracemi daný regionální recepční okruh; jeho čtenáři tvoří specifickou skuoinu, která je početně omezená.

Recepce sbírky *Čas písně* Marie Chrašcinové a její kontextualizace se ukazuje problematická, neboť její čtení a interpretace zasáhla širší než jenom regionální horizont. Nicméně za povzbudivý lze označit zájem české literární kritiky o díla psaná původně polsky a vznikající v prostředí polské národnostní menšiny.

V 90. letech 20. století debutovala rodačka z Nýdku Aniela Cieślárová-Róžaňská (* 1957) sbírkou *Biało-białe* (Bílo-bílé, 1994, Český Těšín). Básnířka publikuje v periodikách a křesťanských kalendářích na Těšínsku a její poezie má výrazné křesťanské ukotvení. Několik autorčiných básní bylo přeloženo do češtiny autorem této stati.²⁶

Básník Władysław Sikora (* 1933), jehož básně byly přeloženy Erichem Sojkou a publikovány ve Tvaru²⁷ a v Alternativě nově²⁸, publikoval vlastním nákladem dvojjazyčný polsko-český výbor poezie *Gęste było życie – Hustý život býval* (Český Těšín, 2002)²⁹. Autor této stati přeložil ukázky ze Sikory pro stránku poezie autorů polské národnostní menšiny

v Literárních novinách³⁰ a básně o Janu Palachovi v pražské revui Labyrint³¹.

V 90. letech 20. století se k českému čtenáři dostala tvorba dalších významných autorů generace Prvního rozletu a Literární skupiny 63 jen v omezené míře. Překlady z poezie talentovaného, avšak předčasně zesnulého Adolfa Dostala (1941-1963)³² měly místo od 60. až po 70. léta 20. století průběžně na stránkách Červeného květu³³ a Literárního měsíčníku³⁴, kdežto překlady z poezie a aforistiky Janusza Gaudyna³⁵ (1935-1984) a z poezie Gabriela Palowského³⁶ (1921-1999), z jehož sbírky *Dotykание czasu* (1986, Ostrava) přeložil Karel Vůjtek několik básní pro almanach *Větrná pošta*³⁷, na stránkách Tvaru a Alternativy novy se objevují až v 90. letech 20. století, když už nemohou vyvolat širší čtenářský a kritický ohlas.

Autoři zastoupení v almanachu *Światłocienie* (Světlo a stíny, 1976, Ostrava, Profil) se knižních překladů do češtiny dosud nedočkali, jen několik ukávek z tvorby Tadeusze Wantuły a Jana Daniela Zolicha bylo uveřejněno v českém překladu na stránkách českých periodik³⁸ a Zolichovy básně byly zařazeny do zmíněné antologie *Větrná pošta*³⁹. Tím je dána i absence kritického zhodnocení jejich tvorby v českém kulturním prostředí.

Z generace almanachu *Spotkanie* (Setkání, 1985, Ostrava) se překladu sbírky Františka Hennera (* 1950) *Tichý svědek* (Albrechtice u Českého Těšína, SAK, 1995) ujali Wilhelm a Lech Przewczkovi. Větší pozornost překladatelů⁴⁰ by si zasloužila i poezie a próza Piotra Horzyka (* 1946), autora čtyř sbírek poezie⁴¹ i souboru pohádek pro děti⁴². Horzyk, který je profesí hutním inženýrem, chápe psaní jako „možnost, jak zrealizovat snění“ v kontextu s činnostmi mimo humanitní sféru.⁴³

Ukázky z poezie Franciszka Nastulczyka (* 1957), žijícího od roku 1983 v Bielsku-Bialé, vyšly v překladu pisatele této stati ve Tvaru⁴⁴ a v opavské Alternativě⁴⁵, na jejichž stranách se objevilo i několik překladů Nastulczykovy poezie z pera Františka Všetického⁴⁶ (ten napsal rovněž recenzi Nastulczykovy sbírky *Czas i obecność*⁴⁷). Podle Edmunda Rosnera Nastulczyk ve své „intelektuálně i emocionálně dozrálé lyrice usiluje postavit most mezi tradicí a modernou, kráčí vlastními cestami, čerpá mnoho z poetiky impresionistů“⁴⁸; výbor básní v češtině by si tento „senzitivní básník“, užijeme-li Všetického charakteristiky, jako autor pěti pozoruhodných sbírek poezie⁴⁹ rozhodně zasloužil.

Podobně svébytná, přitom pořád ještě mimo širší pozornost českých čtenářů, je poezie divadelního režiséra Janusza Klimszy (* 1961 ve Frýdku-Místku).⁵⁰ Kromě ojedinělého překladu Ericha Sojky ve Tvaru⁵¹ a Petra Motýla v Modrém květu⁵² – konkrétně šlo o fragment z Klimszovy poemy *Widzenie Matki Węgla* (Vidění matky uhlí) – může se český čtenář setkat s Klimszovou až barokně laděnou poezií, v níž se Ostravsko i české Těšínsko prezentují jako jeden velký tavící kotol národností a kultur, v překladech Karla Vůjtky⁵³ a Petra Motýla⁵⁴. Jde o bilingvního autora, který píše poezii i česky⁵⁵ a překládá dramatické texty z polštiny do češtiny a naopak. Klimsza sice nedebutoval v generačním almanachu *Spotkanie*, ale je vrstevníkem jeho účastníků. Zprvu byl pod vlivem veršů Tadeusze Różewicze.⁵⁶ Klimsza si však brzy našel nový vzor, který nejen v polské literatuře českého Těšínska zní zajímavě a originálně. Jeho verš označuje Bonowicz jako surrealisticko-symbolický: „Vizionářství básně Vidění Matky uhlí (*Widzenie Matki Węgla*) přivádí na mysl různé tvůrce, dokonce meziválečné avantgardisty. Nenacházím však pro Klimszu bezprostřední příbuzné v současné polské lyrice, ačkoliv v poslední dekádě v ní můžeme postřehnout vzestup zájmu o široce chápaný surrealismus a jeho »odvozeniny«.“⁵⁷

Několik básní Jacka Sikory (* 1964) v překladu Ericha Sojky i autora této stati publikovala periodika *Tvar*⁵⁸, *Literární noviny*⁵⁹, *Alternativa nova*⁶⁰ a *Těšínsko*⁶¹. K poezii Jacka Sikory se na stránkách časopisu *Alternativa nova* vyjádřil i Wojciech Bonowicz: „Jestliže po stránce jazykové měla mladá poezie na Záolží málo společného s mladou poezií v Polsku, pak po stránce problematiky by bylo možné ukázat určité společné body. Připomněl

jsem už individualistické postoje Jacka Sikory. V jeho básních je onen egocentrický hrdina zároveň reprezentantem ztracené, frustrované společnosti: »Naše dívky na nás hledí jako na reklamu na mýdlo« – tento typ autoportrétu bez problému lze potkat také v polské poezii. Avšak na rozdíl od autorů generace »bruLionu« Sikora rád pointuje své básně jakousi vznešenou větou nebo gestem.⁶² Společné vystoupení Jacka Sikory a Janusza Klimszy v básnicko-prozaickém souboru *Nocne latarnie* (1995, Český Těšín, Olza) zhodnotil Ivan Motýl⁶³, který se pokusil o srovnání Sikorovy poezie s jinými autory polské národnostní menšiny: „Sikorovým životním tématem (...) asi navždy zůstane Záolží. Z toho, co se mi prozatím dostalo do rukou při nesoustavném mapování Těšínska, ční Sikorova poezie, obsahově i formálně, nad svými kolegy z regionu o několik stupňů. Pryč je patos většiny místních autorů (...) a pro příklad jmenuji alespoň »záolžanské stížnosti« jeho slavnější vrstevnice Renaty Putzlacher (zmíněné ovšem neplatí, když Renata Putzlacher o Těšínsku nepíše...).“⁶⁴ Motýl tedy hodnotí výše tu část tvorby polských autorů z českého Těšínska, která se k regionu nevztahuje, není patetická, a čerpá podněty odjinud jako příklad uvádí v *Modrém květu* (1994, č. 3) autorčiny „faustovské variace“.

Sbírky veršů *Koncert na přání* (Ostrava, VMCG, 1994) v překladu skupiny překladatelů a *Čtyři období lásky* (Albrechtice u Českého Těšína, SAK, 1996) v překladu autora této stati vyšly Lucyně Przeczek-Waszkové (* 1964). Lydie Romanská v recenzi sbírky *Čtyři období lásky* napsala: „Láskou je diktována celá sbírka veršů, neadresně, jako láska dozrávajícího člověka k lidem, věcem, jako láska k životu. U mladé ženy vystupuje do popředí láska k dítěti, méně se v onom raném mateřství objevuje muž. Sem tam donese víno, sem tam zalichotí, někdy se dostane do bilance dne. I tak musí žena vyvinout velké úsilí, aby stačila všechno opatřit, všeho si všímat, vcit'ovat se, uvědomovat si rozpor, jenž vzniká disproporcí mezi množstvím všední práce a nevšedních chvil, které přináší tvorba, jež je vnímána jako nenaplněná autorita.“⁶⁵

Bratr Lucyny Waszkové Lech Przeczek (* 1961) je spisovatel bilingvní.⁶⁶ Věnuje se psaní aforismů, sci-fi povídek.⁶⁷ Przeczkova dvojjazyčná česko-polská sbírka poezie *Przebłyski – Záblesky* (Český Těšín, SNOZA, 1999) byla pozitivně hodnocena na stránkách českých literárních periodik.⁶⁸ Ladislav Muška ve své recenzi zdůrazňuje i kontinuitu Przeczkovy poezie jak s polskou, tak s českou poezií: „Na první pohled se zdá, že Lech Przeczek je básník ryze racionální. Nehraje si s barevnými valéry, volí přímé pojmenování namísto metafory. Ale pozor, jeho poezie nikterak není jednorozměrná. V básni *Naslouchání* na sebe prozrazuje svou metodu, svůj způsob vidění („*Dokořán otevřený tmě / opouštím / plášť všednosti / ušitý na míru*“). Je v tom i výzva pro čtenáře, návod, jak Przeczkovu poezii vnímat. Vždy je tu totiž ještě něco navíc, dokonce i jeho básnické krajinomalby mají další obsah a význam. Úhrnem lze říci, že sbírka je svědectvím odporu básníka proti šedé uniformitě a přitakáním etice čistého srdce. Je zde kontinuita jak s českou, tak s polskou poezií, především však s dobrou poezií.“⁶⁹

Podobně pozitivně hodnotila česká literární kritika dvojjazyčnou sbírku Renaty Putzlacherové (* 1966) *Małgorzata poszukuje Mistrza – Markétka hledá Mistra* (Český Těšín, Avion, 1996) v překladu Vlasty Dvořáčkové a Ericha Sojky.⁷⁰ František Všetíčka si v recenzi všímá i podstatných souvislostí autorčina života a tvorby: „Renata Putzlacherová vychází ve svém cyklu z mýtu, který dovede oživit, modifikovat, časově posunout až do přítomnosti. V daném případě oživuje mýtus faustovský. Z hlediska autorky je to volba příznačná a do jisté míry i zákonitá, protože vedle inspirace Bulgakovovým románem hrála tu nemalou roli také inspirace rodová, sahající k rakousko-německým⁷¹ předkům (básniřka se jich dovolává v básni *Český Těšín – střední Evropa*).“⁷² Recenzent odmítá považovat Renatu Putzlacherovou za autorku regionální: „Převážná většina polských básníků z českého

Těšínska je regionálně zaměřena. Renata Putzlacherová je mezi nimi výjimkou, která podstatným a zásadním způsobem překročila tematiku a motiviku rodného kraje... Téma hledání (což je další tematická vrstva knihy) vtiskuje básním výrazný, až nadnárodní charakter; ve způsobu vyjadřování je však autorka ryze polská.⁷³ František Všetíčka dále hledá paralelu veršové formy poezie Renaty Putzlacherové, uvádí, že většina jejích veršů je neobyčejně rozsáhlá, najdou se u ní dokonce i devatenáctislabičné verše o několika větách (český překlad má v tomto případě dokonce jednadvacet slabik). Podle recenzenta tento druh verše připomíná verš Karla Šiktance (* 1928) ve sbírce *Český orloj* (1974 samizdat, 1980, 1981 Mnichov, 1990 Praha). Podobně jako u Šiktance „jde o verš značně prozaizovaný, někdy značně rozrušující básnické sdělení, a to nejen prozaizací, ale také nadměrným, obtížně vnímatelným rozsahem“⁷⁴.

Renata Putzlacherová se dočkala také výboru ze své novější poezie *Mezi řádky* (2003, Brno) v nakladatelství Host v překladu skupiny překladatelů. Ivo Pospíšil v doslovu k tomuto výboru napsal: „Básnický výbor lze komentovat již od názvu *Mezi řádky*: ten odkazuje k nedořečenosti nebo nevyřčenosti mnohého z toho, co člověk vnímá nebo je schopen vnímat, jemné vnitřní rozechvění, které je často skryto za kulturní archetyp, robustní autostylizaci nebo časovou a prostorovou dynamiku. Básně z let 1995-2001 uvedené příznačným »rozpolceným« mottem jsou publikovány ve čtyřech oddílech, v nichž se básniřčin lyrický subjekt vyskytuje v několikere podobě: v prvním jako hledač životního pocitu, v druhém jako hledač v labyrintu umění, ve třetím a čtvrtém jako hledač vlastní identity: člověk a jeho hledání vlastního já v různých souřadnicích, prostorech a časech i v sobě samém.“⁷⁵

Renata Putzlacherová a Wilhelm Przewczek jsou mediálně nejznámějšími polskými autory z českého Těšínska. Jejich básně byly několikrát uvedeny ve vysílání Českého rozhlasu 3 stanice Vltava a jejich tvorbu zařadil do televizního pořadu *Cizí slovo poezie písničkář, básník a překladatel Jiří Dědeček*. Kromě toho vznikl v ostravském studiu České televize pořad z poezie Putzlacherové *Těšínská jablička Renaty Putzlacher* s hudbou Zbigniewa Siwka a s účastí herců Těšínského divadla. V roce 2000 vyšlo CD *Lamus* (Sklad) se zhudebněnými verši ze zmíněné sbírky Putzlacherové *Małgorzata poszukuje Mistrza – Markétka hledá Mistra*, které interpretovali opět herci Těšínského divadla.⁷⁶ V roce 2004 následovalo vydání CD *Divertimento Cieszyńskie – Těšínské divertimento* s texty ze sbírek *Ziemia albo – albo, Pomiedzy* a *Mezi řádky* opět na hudbu Zbigniewa Siwka a s účastí herců Těšínského divadla.

Jiný původem polský autor z českého Těšínska Bogdan Trojak (* 1975) poezii píše v polštině a češtině. Jeho dvě sbírky vyšly česky v brněnském Hostu: *Kuním štětcem* (1996), *Pan Twardowski* (1998), třetí česká sbírka s názvem *Jezernice* (2002), která obsahuje i krátké prózy, byla vydána brněnským nakladatelstvím Větrné mlýny.⁷⁷ Trojak bývá řazen k nejtalentovanějším mladým (podtrhujeme) českým básníkům, je laureátem ceny Jiřího Orteny za poezii, každoročně udělované v Praze mladým básníkům za vynikající literární počín. Ve vesnici Vendryně, z níž pochází, založil český časopis *Weles*, publikující i literární texty v polském originále a v těšínském nářečí.

Do češtiny byla na „stránce z poezie polské národnostní menšiny“ v Literárních novinách převedena z těšínského nářečí autorem této stati i ukázka z folklorně laděné tvorby Władysława Młynka (1930-1997).⁷⁸ Svěbytná oblast folklorní poezie a variací na ni z pera autorů polské národnostní menšiny není českému čtenáři dosud známa, jen snad s výjimkou Sojkových překladů Jasiczkových básní ze sbírky *Obuszkiem ciosane* (Vytesané sekeřící, 1955)⁷⁹, v nichž autor stylizoval verše na způsob zbojnických písní.

Pro širší popularizaci lyriky autorů polské národnostní menšiny učinil mnoho Erich Sojka. Za významné uměleckou úroveň i reprezentativnost výběru lze označit ukázky generačně širokého spektra autorů polské národnostní menšiny v jeho překladu, a to

od básníků narozených ve třicátých letech až po autory narozené v polovině let šedesátých 20. století, ve dvou číslech Tvaru pod názvem *Z břehů Olše. Poezie polské menšiny I a II*⁸⁰. Sojka vycházel z antologie *Z biegiem Olzy* (1990, Katowice, Oddział ZLP w Katowicach), která vyšla v redakci Tadeusze Kijonky (* 1936). Jiným výrazným popularizačním počinem byl rozhovor o polské literatuře a kultuře na českém Těšínsku polonisty Otakara Bartoše (1928-1995) s Wilhelmem Przczekem a Władysławem Sikorou na stránkách *Nových knih*.⁸¹

V české odborné literatuře se setkáme s přehledovou statí na téma literatury polské národnostní menšiny od českého literárního historika nebo kritika jen zřídka. Článek Jiřího Svobody *Polští autoři v českém kontextu* v časopise *Alternativa nova* se týká díla jen dvou autorů (W. Przczeka a W. A. Bergera) v překladech do češtiny; ve stejném časopise vyšla v českém překladu stať polského badatele Edmunda Rosnera *Literatura na Záolží*. Česky vyšla i Rosnerova rozsáhlejší práce *Literární tvorba ve sborníku Polská národní menšina na Těšínsku v České republice* (1997, Ostrava), která v České republice (ale i v Polsku) představuje dosud jediný pokus o nástin vývoje polské literatury českého Těšínska. Literární medailon Wilhelma Przczeka přinesla kniha Františka Všetického *Vnitřní vitráže* (1996, Olomouc)⁸² a stať *Wilhelm Przczek – Hlas básníka z Těšínska* napsal Edmund Rosner pro časopis *Alternativa nova* (1996, č. 8); ve stejném časopise byl uveřejněn překlad článku polské kritičky Adriany Szymańskiej *Wilhelm Przczek prozaik a básník* (1996, č. 6). Stať Aleksandry Humelové *Twórczość poetycka Wilhelma Przczeka – jej cechy warsztatowe* byla zařazena do česko-polského sborníku *Literatura na Śląsku czeskim i polskim – Literatura v českém a polském Slezsku* (1996, Cieszyn – Opava), zahrnujícího referáty ze stejnojmenné konference konané v Opavě v roce 1995. Článek Jiřího Urbance *Básník Jan Pyszko* vyšel ve *Vlastivědných listech Slezska a severní Moravy* (1995, č. 2). Významné jsou doslovy Františka Všetického k česko-polskému výboru poezie Jana Pyszka *Puklá pečeť polibku – Pęknikęta pieczęć pocałunku* (1998, Olomouc, Votobia), Ivo Pospíšila k výboru z poezie Renaty Putzlacherové *Mezi řádky* (2003, Brno, Host) a jiné⁸³. Syntetizující články a stať na dané téma z novějšího období byly uveřejněny v polštině. Patří k nim stať Władysława Sikory *Życie literacko-artystyczne na Zaolziu* ve sborníku *Polacy na Zaolziu – Poláci na Těšínsku 1920-2000* (2002, Český Těšín, Kongres Polaków w RC) a Kazimierza Kaszpera *Życie literackie na Zaolziu 1945-1997* v almanachu *Kawiarenka pod Pegazem 1989-2002* (2003, Jablunkov).

Od konce 50. let 20. století sledujeme v polské literatuře českého Těšínska přechod od tradičně chápaného regionalismu k modernismu a od konce 80. let posléze směřování k postmodernismu v tvorbě nejmladší generace autorů,⁸⁴ což představuje kvalitativně nový úsek lokálního menšinového písemnictví. To, co v oblasti literární tvorby autorů polské národnostní menšiny chybí a v čem lze spatřovat dluh české literární kritiky a editorů zejména po zániku kamenných nakladatelství typu ostravského Profilu, je systematická odborná péče o zlepšení podmínek tvorby, ujasněná ediční politika v originálním jazyce i v překladové sféře. Polská literatura českého Těšínska – měřeno parametry adekvátními skutečnosti, že jde o literaturu regionální – ji nemá. Objevily se antologie polské poezie z českého Těšínska, kupříkladu zmíněné *Z biegiem Olzy*, dále *Trudniejszy brzeg rzeki. Antologie polskiej poezji z Zaolzia* (Obtížnější břeh řeky, Warszawa, 1995) v redakci Marty Berowské a Bohdana Urbankowského a v krakovské Miniatuře *Metafora. Suplement zaolziański pod redakcją Renaty Putzlacher* (Metafora. Záolžský dodatek v redakci Renaty Putzlacherové, Kraków, 1995), nejnověji vyšla antologie *Znow minie wiek... Antologia literatury nadolziańskiej* (Znovu uběhne století... Antologie literatury nad Olzou, Cieszyn, 2001), do níž byly redaktorem Leonem Miękinou (* 1930) zařazeny i ukázky z tvorby polských autorů českého Těšínska, citelně však postrádáme jak antologii prózy, tak poezie po roce 1990 v překladu

do češtiny. Od almanachu *Spotkanie* v roce 1985 se změnilo výrazně kulturní a politické klima, řada spisovatelů začínajících v té době publikovat prošla výrazným vývojem ve sféře autorské poetiky. Profil nevydal a po roce 1989 už před svým zánikem nestihl vydat almanach či antologii z tvorby autorů, kteří se ocitli na indexu po roce 1968, takže můžeme zcela nepochybně hovořit o jedné „ztracené generaci“ autorů debutujících v druhé polovině 60. let, kterou postihl zákaz publikování téměř po celé dvacetiletí tzv. normalizace v bývalém Československu. Z rozhovorů s polskými spisovateli z českého Těšínska víme, že o takový sborník dosud stojí, tvorby již přeložené nebo vhodné k překladu je ostatně dost.

Není třeba zdůrazňovat, že počín takového druhu a významu, jakým se stane česká antologie tvorby polských autorů českého Těšínska, přispěje k lepšímu pochopení specifiky této menšinové regionální kultury a umožní lépe a komplexněji se seznámit s tvorbou umělecky tvůrčí vrstvy inteligence polské národnostní menšiny.⁸⁵

Poznámky:

1. Ve stati není věnována pozornost recepci děl polské menšiny v polském menšinovém recepčním prostředí, ani v polské národní literatuře, neboť tato problematika by si vyžadovala samostatný výzkum.
2. WINCZER, P. Šance a úskalí komparatistického přístupu v literárněvědné bohemistice, *Česká literatura*, 2002, č. 1, s. 28.
3. Pro tento účel připojujeme v příloze stati tabulku překladů z tvorby polské národnostní menšiny po roce 1990.
4. URBANEC, J. Nesporně básnický tvar (W. Przeczek: Przeczenie kształtu), *Kulturní měsíčník*, 1990, č. 6, s. 70-71.
5. URBANEC, J. Poezja na pograniczu metafizyki (W. Przeczek: Notatnik liryczny 1985 – 1990), *Zwrot*, 1991, č. 11, s. 63-64; Przeczenie kształtu (W. Przeczek: Promlčený pocit štěstí), *Zwrot*, 1992, č. 8, s. 69-70; Břečťan jako alegorie (W. Przeczek: Břečťan a jiné strašidelné povídky), *Svobodné slovo*, 1993, č. 41, s. 6; Hledač podstaty slov (W. Przeczek: Dym za paznokciami), *Moravskoslezský den*, 1993, č. 137, s. 10; Własnymi drogami (W. Przeczek: Příliš pozdní milenec), *Awers, Ogólnopolski Kwartalnik Literacko-Społeczny*, 2000, č. 1-2(6), s. 11-12.
6. SVOBODA, J. Dvakrát nakladatelství Gramma (E. Kotarbová: Zapomenuté věty; W. Przeczek: Břečťan a jiné strašidelné povídky), *Lidová demokracie*, 9. 2. 1993, s. 5.
7. Např.: HARÁK, I. Dobývání světla (W. Przeczek: Intimní bedekr), *Nové knihy*, 20. 1. 1999, č. 3, s. 4; SVOBODA, J. Básník je všude „doma“ (W. Przeczek: Intimní bedekr), *Svoboda*, 19. 2. 1999, č. 42, s. 11; MUŠKA, L. Zcela veřejný bedekr Wilhelma Przczka (W. Przeczek: Intimní bedekr), *Psi víno*, 1999, č. 9, s. 23; POSPÍŠIL, I. Dobrý výbor (W. Przeczek: Intimní bedekr), *Host*, 1999, č. 2, s. 16; POSPÍŠIL, I. Poezie pevného ukotvení (W. Przeczek: Kniha úrody), *KAM (kulturní příloha)*, 2001, č. 5, s. VIII-IX přílohy.
8. URBANOVÁ, S. Zaczarowany młynek – Kouzelný mlýnek, *Zlatý máj*, 1987, č. 10, s. 633.
9. SAJDOK, G. *** (šílené knoflíčky), *** (denně dáváš do vázičky), *** (na rozloučenou), in: *Větrná pošta. Kniha milostné poezie*, Ostrava, Profil, 1988, s. 15-16, 57, 99 (ze sbírky *Zanim rozdzwonią się kosy* přeložil Karel Vůjtek).
10. SAJDOK, G. Práh, *Tvar*, 1992, č. 21, s. 7
11. SAJDOK, G. Svatý oheň, Dozrávání, *Literární noviny*, 24. 11. 1999, č. 47, s. 14.
12. MARTINEK, L. Zemřel Wiesław Adam Berger, *Tvar*, 1998, č. 4, s. 18.
13. BERGER, W. A. Červený hloh, *Alternativa nova*, 1997, č. 9, s. 463-465; Poslední text, *Alternativa nova*, 1998, č. 6, s. 262-263.

14. BERGER, W. A. Chlochard, *Alternativa nova*, 1996, č. 3, s. s. 118; Náklad'ák a stín na korbě, *Alternativa plus*, 1999, č. 1-2, s. 81-84.
15. BERGER, W. A. Relax, *Alternativa nova*, 1998, č. 9-10, s. 396-393.
16. BERGER, W. A. Pád Ikarů, *Dokořán*, 1998, č. 5, s. 50.
17. SVOBODA, J. Polští autoři v českém kontextu, *Alternativa nova*, 1997, č. 9, s. 488.
18. Srov.: ŠAJTAR, D. Tříkrát Jan Pyszko, *Alternativa plus*, 1999, č. 1-2, s. 114-115; KOLÁŘ, B. Puklá pečeť polibku představuje Pyszkovu poezii, *Hanácký a středomoravský den*, 23. 11. 1998, č. 274, s. 12.
19. URBANEC, J. Básník Jan Pyszko, *Vlastivědné listy Slezska a severní Moravy*, 1995, č. 2, s. 35-36.
20. TROJAK, B. ...Od našich předchůdců rozlišuje nás vztah k Zaolzí aneb Alternativa pro Nováky, *Host*, 1998, č. 7, s. 84-85; na Trojakovu kritiku pak reagoval Drahomír Šajtar v článku Tříkrát Jan Pyszko, *Alternativa plus*, 1990, č. 1-2, s. 114-115.
21. MARTINEK, L. Básníkovi Janu Pyszkovi vyšla ve Votobii básnická sbírka s názvem Puklá pečeť polibku, *Svoboda*, 2. 4. 1999, č. 78, s. 8; v polském překladu: Jan Pyszko – Pęknięta pieczęć pocałunku, *Zwrot*, 1999, č. 8, s. 53-55.
22. Přeloženo z originální sbírky *Czas pieśni*, Katowice, 1995.
23. ROMANSKÁ, L. Čas písňě?, *Alternativa nova*, 1998, č. 7, s. 322-323.
24. HARÁK, I. Dvě ze Slezska, *Psí víno*, 1998, č. 5, s. 19.
25. Srov.: MARTINEK, L. Maria Chraścina w kontekście literatury czeskiej, *Zwrot*, 1998, č. 11, s. 43-45.
26. Aniela Ciešlarová-Róžaňská, *** (Na počátku bylo Slovo), *Tvar*, 1997, č. 5, s. 19; *** (Na počátku bylo Slovo), Hledím do nebe, *Těšínsko*, 2002, č. 1, s. 15; *** (Na počátku bylo Slovo), Hledím do nebe, *Zpravodaj Sboru Církve bratrské v Havířově*, září 2002, roč. 5, č. 4, s. 6.
27. SIKORA, W. Košařiska, *Tvar*, 1992, č. 21, s. 7.
28. SIKORA, W. Neustávající balada, Chmurno, *Alternativa nova*, 1997, č. 9, s. 474.
29. MARTINEK, L. Władysław Sikora – Hustý život býval, *Weles*, 2002, č. 14, s. 89-91.
30. SIKORA, W. Svátky v Mariánských Lázních, *Literární noviny*, 24. 11. 1999, č. 47, s. 14.
31. SIKORA, W. * * * (památce Jana Palacha), *Labyrint*, 1997, č. 6, s. 8.
32. Srov. Adolf Dostal – poeta młodzieńczej nostalgii, in: Edmund Rosner, *Literatura polska z czeskiego Śląska*, Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, 1995, s. 122-125.
33. DOSTAL, A. Návrat, přel. Věnceslav Juřina, *Červený květ*, 1959, č. 11, s. 288; Růže, přel. Věnceslav Juřina, *Červený květ*, 1963, č. 3, s. 77.
34. DOSTAL, A. Země, Matce, Návrat, Růže, Pieta, Hirošimské impresy, Muzikant, Setkání s městem, Večer v Zakopaném, Ulice má, Krtčí matka, Pes, Ozvěna, *** (Jsme jenom odrazem), přel. Oldřich Rafaj, *Literární měsíčník*, 1977, č. 6, s. 152-156.
35. GAUDYN, J. Nechtějte, U nás, přel. Erich Sojka, *Tvar*, 1992, č. 21 s. 7; Aforismy, přel. Pavla Javorská, *Alternativa nova*, 1997, č. 9, s. 480.
36. PALOWSKI, G. Procházejí kolem, přel. Erich Sojka, *Tvar*, 1992, č. 21, s. 7.
37. PALOWSKI, G. Předjaří, *** (tvé malé horké srdce), Neodcházej, in: *Větrná pošta. Kniha milostné poezie*, Ostrava, Profil, 1988, s. 14, 29, 97-98 (ze sbírky *Dotykanie czasu* přeložil Karel Vůjtek).
38. KASZPER, K. Lyrík naděje, přel. Erich Sojka, *Tvar*, 1992, č. 22, s. 5; Tadeusz Wantuła, Schůzka, přel. Erich Sojka, *Tvar*, 1992, č. 22, s. 5; Jan Daniel Zolich, Jazyk mi sklouzl, přel. Erich Sojka, *Tvar*, 1992, č. 22, s. 5.

39. ZOLICH J. D. Fiktivní známost, Střídání stráže, Obrázek z malého města, Na památku, Jako ve snu, in: *Větrná pošta. Kniha milostné poezie*, Ostrava, Profil, 1988, s. 11, 23, 62-63, 75, 113 (ze sbírky *Topografia czasu* přeložil Karel Vůjtek).
40. Našli jsme pouze jeden překlad z Horzykovy poezie: Úvahy bez pláče, přel. Erich Sojka, *Tvar*, 1992, č. 21, s. 7.
41. HORZYK, P. *Obecność* (Přítomnost, 1982, Třinec), *Czas brzozy* (Čas pro břízu, 1990, Třinec), *Przemijanie dni* (Pomíjivost dnů, 1990, Třinec), *Marginesy pamięci* (Poznámky paměti, 1992, Třinec).
42. HORZYK, P. *Bajki Piotrusa* (Petříčkovy pohádky, 1998, Český Těšín).
43. ROSNER, E. Literatura na Záolží, *Alternativa nova*, 1997, č. 9, s. 471 (přel. Drahomír Šajtar).
44. NASTULCZYK, F. Můry, Moudrost, Zimní chvíle, Odpoledna, Slib, To samé, Nepozornost, Záře, Sníh, Kapitulace, Střepy, Kašpar Hauser, Mistr Teodorik, Korfu, Semena osin, Probuzení, Makedonie, *Tvar*, 1999, č. 3, s. 18-19.
45. NASTULCZYK, F. Sražen tmou, Obraz – zmlklé jméno, *Alternativa nova*, 1997, č. 9, s. 462.
46. NASTULCZYK, F. Bol, *Alternativa*, 1996, č. 6, s. 4; Hvězdnaté nebe, *Alternativa*, 1996, č. 6, s. 4; Šlépěje, *Alternativa*, 1996, č. 6, s. 4; Vyznání, *Alternativa*, 1996, č. 6, s. 4; Co zůstane, *Alternativa*, 1996, č. 8, s. 6.
47. VŠETIČKA, F. Franciszek Nastulczyk: Czas i obecność, *Alternativa*, 1996, č. 10, s. 9.
48. ROSNER, E. Literatura na Záolží, přel. Drahomír Šajtar, *Alternativa nova*, 1997, č. 9, s. 471.
49. *Tam za pozornie przezroczytym powietrzem* (Tam za zdánlivě průzračným vzduchem, Český Těšín, 1993), *Czas i obecność* (Čas a přítomnost, Český Těšín, 1994), *Ćmy i inne wiersze* (Můry a jiné básně, Bielsko-Biala, 1997), *Jesień stulecia* (Podzim století, Bielsko-Biala, 2000), *Przewodnik ślepego psa* (Průvodce slepého psa, Bielsko-Biala, 2003).
50. Janusz Klimsza se narodil ve Frýdku-Místku. Po maturitě na Gymnáziu s polským jazykem vyučovacím v Českém Těšíně vystudoval divadelní režii na AMU v Praze. Režijní kariéru zahájil režii malých divadelních forem při PZKO. V letech 1987-1999 byl zaměstnán jako režisér polské scény Těšínského divadla, kde realizoval na dvacet divadelních představení. Z divadelních her, které Klimsza režíroval, připomeňme *Przednowek* Pawła Kubisze, *Czarna Julka* a *Bajki śląskie* Gustawa Morcinka, *O, jak ślicno familija*, *Józef*, *Jezus i Maryja* Jędrzeja Wowro, *Kubuś i jego pan* Milana Kundery, *Pociągi pod specjalnym nadzorem* Bohumila Hrabala, *Iwona, księżniczka Burgunda* Witolda Gombrowicze, *A jak królem, a jak katem będziesz* Tadeusze Nowaka, *Gimpel Głupek* Isaaka Bashevise Singera, *Prowincjonalny playboy* Johna Millingtona Syngea. Od 1. 7. 2001 je uměleckým ředitelem v Divadle Petra Bezruče v Ostravě, kde mj. uvedl na scénu *Skleněný zvěřinec* Tennessee Williamse, *Lásku na Krymu* Sławomira Mrożka, *Chlapce* Stanisława Grochowiaka, vlastní adaptaci prózy Alexandra Fadějeva a Viktora Jerofejeva *Mladá garda v letech jungle – Ruská krása zčásti obnažená*. Na komorní scéně Aréna v Ostravě režíroval představení *Prorok Ilja* Tadeusze Słobidzianky. (Viz rozhovor Czesławy Rudnikové s Januszem Klimszou o režisérské práci Solą teatru jest teatr alternatywny, *Zwrot*, 2002, č. 1, s. 17-22.)
51. KLIMSZA, J. Vidění Matky uhlí, *Tvar*, 1995, č. 22, s. 5.
52. KLIMSZA, J. Vidění Matky uhlí, *Modrý květ*, 1994, č. 2, s. 3.
53. KLIMSZA, J. Františka a Gabriela v květech, dětské šachty; Kdyby Barborky bylo v květnu...; Mlýnka, mechanická strouha; Provázím snoubenku do houští rzivé

- zahrady; Listopad 65, k městu; Nachtmuzika (Dělnický dům); Sibiu; Jan Waltz, štajgr v důchodu, sleduje přistání Apolla 11 na Měsíci; Krysařova truhla; in: *V srdci Černého pavouka*, ed. Milan Kozelka, Olomouc, Votobia, 2000, s. 172-193.
54. KLIMSZA, J. Matka uhlí, in: *V srdci Černého pavouka*, ed. Milan Kozelka, Olomouc, Votobia, 2000, s. 197-203; týž, Matka uhlí; Nachtmuzika (Dělnický dům); Kvetoucí Františka a Gabriela, šachty mého dětství; Jan Waltz, penzionovaný štajgr, sleduje přistání Apolla 11 na Měsíci; Listopad 65, do města; *Psí víno*, 2002, č. 20, s. 4-7.
55. KLIMSZA, J. Anděl a umění provazochodce, Ruka Zbyszka Košćca staví skautskou hlídku, Sběrna šatstva, *Weles*, 2002, č. 15, s. 2-3.
56. BONOWICZ, W. Současná polská a mladá literatura na Záolží, *Alternativa nova*, 1997, č. 9, s. 455 [přel. L. Martinek].
57. Tamtéž, s. 457.
58. SIKORA, J. Beznoční píseň, přel. Erich Sojka, *Tvar*, 1992, č. 22, s. 5.
59. SIKORA, J. Smilovice, Smrt poezie, *Literární noviny*, přel. L. Martinek, 24. 11. 1999, č. 47, s. 14.
60. SIKORA, J. Cesta přes les, Ta servírka, V malých městech, *Alternativa nova*, přel. Erich Sojka, 1997, č. 3, s. 107; Smrt poezie, Zima, *Alternativa nova*, přel. L. Martinek, 1997 č. 9, s. 460; *** (v malých městech), *** (Dnes zavanulo jarem), *My Generation*, *** (Bláto podél Olše), *Alternativa nova*, přel. L. Martinek, 1998, č. 9-10, s. 409.
61. SIKORA, J. Smrt poezie, *Těšínsko*, přel. L. Martinek, 2002, č. 1, s. 17.
62. BONOWICZ, W. op. cit., s. 456.
63. MOTÝL, I. Poznámky o tomtéž, *Modrý květ*, 6. 2. 1995, s. 47-48.
64. Tamtéž, s. 47.
65. ROMANSKÁ, L. Čtyři období lásky, *Alternativa nova*, 1997, č. 8, s. 434.
66. Některé z Przekzových básní však vyšly i v českém překladu L. Martinka: Lech Przekzek, Pronikání do hloubky, Labyrint, Dívka z krajiny snů, Vlastní stezka, Představení, Opěrný bod, Bez slitování, *Tvar*, 1999, č. 18, s. 19; Bez slitování, *Literární noviny*, 24. 11. 1999, č. 47, s. 14.
67. Podrobněji ve stati *K transformaci literárního života polských spisovatelů českého Těšínska po roce 1990. Nástin problematiky*.
68. STANĚK, J. Technolog, *Tvar*, 2000, č. 14, s. 22; Štěpán Vlašín, Dvojjazyčný básník, *Obrys-Kmen*, 1999, č. 29, s. 2; Ivo Harák, Zatím záblesky, *Nové knihy*, 1999, č. 26, s. 4.
69. MUŠKA, L. Nejenom záblesky Lecha Przekzka, *Psí víno*, 1999, č. 10, s. 23.
70. BERGER, W. A. Nalezla Markétka svého Mistra?, *Alternativa nova*, 1997, č. 5, s. 250; Pavel Weigel, Markétka hledala Mistra, *Tvar*, 1997, č. 5, s. 22, Jiří J. K. Nebeský, Markétka hledá Mistra, *Host*, 1997, č. 6, s. 102-103.
71. Případně by bylo hovořit o rakousko-haličských kořenech Renaty Putzlacherové (pozn. L. M.).
72. VŠETIČKA, F. Markétka se přibližuje k Mistrovi, *Literární noviny*, 1997, č. 44, s. 5.
73. Tamtéž, s. 5.
74. Tamtéž, s. 5.
75. POSPÍŠIL, I. Básnířka na pomezí epoch a kultur, in: Renata Putzlacher, *Mezi řádky. Básně z let 1995-2001*, Brno, Host, 2003, s. 71.
76. Srov. MARTINEK, L. Hity café Avion, *Svoboda*, 3. 8. 2000, č. 179, s. 5 přílohy Místní kultura; týž: Renata Putzlacher i Zbigniew Siwek: Lamus. Przeboje café Avion, *Zwrot*, 2000, č. 9, s. 65-67.

77. Polsky psané Trojakovy texty zveřejněné v antologiích studentů polského gymnázia v Českém Těšíně *Łaski bez* (Milosti bez, 1993, Český Těšín) a *Budka psa Burka* (Bouda psa Burka, 1994, Český Těšín) nebyly předmětem pozornosti české literární kritiky, neboť svým významem nepřesáhly hranice regionu.
78. MLYNEK, W., Pohřeb horala, *Literární noviny*, 24. 11. 1999, č. 47, s. 14.
79. JASICZEK, H. Sekerečko moja, *Červený květ*, 1956, č. 1, s. 13; Věrnost, Ruce, Loučení, in: *Krásné jak housle*, Ostrava, Krajské nakladatelství v Ostravě, 1962, s. 31, 32, 33.
80. *Tvar*, 1992, č. 21, s. 7; č. 22, s. 5.
81. Kořeny v Čechách a koruna...?, *Nové knihy*, 1988, č. 37
82. VŠETIČKA, F. Wilk?, in: *Vnitřní vitráže. O lidech ze světa umění a vědy*, Olomouc, Votobia, 1996, s. 191-193.
83. MARTINEK, L. Doslov, in: Renata Putzlacher, *Małgorzata poszukuje Mistrza – Markétka hledá Mistra*, Český Těšín, Avion, 1996, s. 146-152; týž, Doslov, in: Lucyna Przewczek-Waszková, *Čtyři období lásky*, Albrechtice u Českého Těšína, Nakladatelství-Wydawnictwo SAK, 1996, s. 42-45; týž, Básnické krajiny Wilhelma Przewczka, in: Wilhelm Przewczek, *Intimní bedekr*, Český Těšín, Olza, 1998, s. 123-132.
84. Srov. MARTINEK, L. Postmodernistyczne tendencje w literaturze na Zaolziu?, *Zwrot*, 2000, č. 10, s. 62-65.
85. Příspěvek je výstupem z IGS č. 6/2003: Libor Martinek *Polská literatura českého Těšínska po roce 1945. Soubor studií*. Opava, Slezská univerzita, 2004.

Radana Metelková Svobodová

Dětské čtenářství z hlediska čtenářské gramotnosti

Úvodem tohoto příspěvku bychom rádi vyjádřili souhlas s Ladislavou Lederbuchovou a podpořili její tvrzení, že: „Čtenářství dítěte je cenina, která by neměla devalvovat, naopak její skutečná hodnota v budoucnu poroste. Proto je nutné ho pěstovat a chránit. Ne před vlivy jiných umění a jiných kulturních aktivit, ale rozvojem a kultivací čtenářské kompetence, v rodině, ale především ve školní literární výchově.“¹

Problematikou vzniku a následného rozvoje dětského čtenářství je třeba se zabývat v širších souvislostech, jak to učinil Otakar Chaloupka² v 80. letech 20. století. Ten poukazuje na důležitost budování vztahu dětí k literatuře už v prvním období dětství, tj. do tří let, kdy možnost působit na dítě mají hlavně rodiče a prarodiče. Dále se zamýšlí nad literaturou, která je vhodná a dostatečně oslovuje děti v předčtenářském období, např. lidová poezie typu říkadel a rozpočítadel, autorské veršované útvary, pohádky a krátké dějové povídky, jež čerpají náměty z prostředí dítěte aj.

V současnosti se potýkáme s poměrně vysokým nezájmem dětí o vlastní četbu. Můžeme si položit otázku a nebudeme zajisté jediní, proč k poklesu zájmu o četbu u dětí dochází. Zřejmě bychom se měli zaměřit zejména na žáky mladšího školního věku, kteří již tzv. umějí číst a zvládní nejnужnější předpoklad pro budování čtenářské kompetence. Ladislava Lederbuchová³ se ptá, zda může mít vyšší čtenářskou kompetenci nečtenář, který přijímá literaturu poslechem, než čtenář, který své čtecí dovednosti plně nevyužívá v komunikaci s literaturou. Dovolili bychom si v této souvislosti vyslovit navazující otázku, která výše zmíněnou myšlenku rozšiřuje. Je vůbec schopnost „dešifrovat“ text automaticky předpokladem pro vznik čtenářské kompetence? Odpověď je nelehká. Je nutno vnímat více faktorů, které ovlivňují nezájem dětí o četbu, počínaje nulovou motivací rodiny, přes nevhodnou motivaci či demotivaci některých vyučujících literární výchovy, až po vlastní pochopení textu.

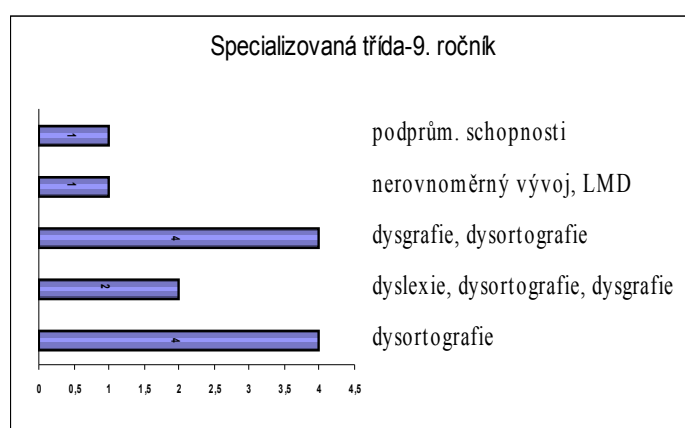
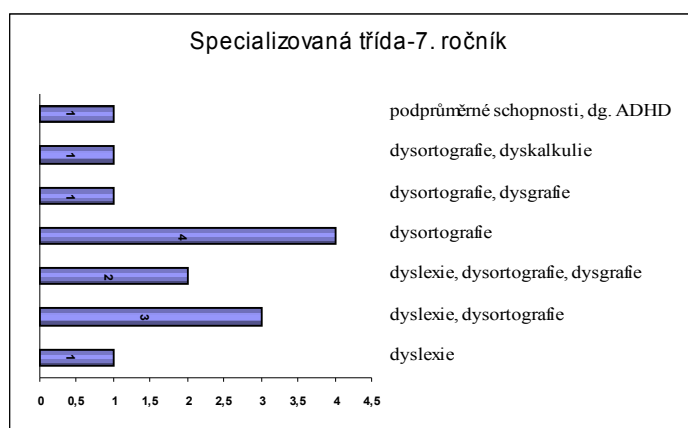
Pozornost bychom rádi zaměřili právě na poslední aspekt, na problematiku dětského nečtenářství z hlediska porozumění textu, protože i toto hledisko je důležité. Žák může být výborně motivován k četbě, ale pokud jeho čtení zůstává pouze cílem, pokud text, který přečte, se nestane zdrojem nových vědomostí, informací nebo prožitků, dítě touhu číst logicky ztrácí. Takové čtení je pro děti namáhavé, nepřináší jim uspokojení a bezesporu nebude tvořit náplň volného času. Ze svých zkušeností během devítileté praxe v základním školství mohu konstatovat, že mezi žáky druhého stupně, kde bychom předpokládali u všech mnohem více než zvládnutí sociální únosnosti čtení, je výrazný rozdíl mezi nejslabšími a nejlepšími čtenáři. Také pochopení textu je nedostatečné, protože horší čtenáři věnují příliš mnoho energie a pozornosti technické stránce čtení.

Dříve zmíněná sociální únosnost čtení je předstupněm či podmínkou čtenářské gramotnosti, která je definována jako způsobilost porozumět psanému textu, používat psaný text a přemýšlet o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomostí a potenciálů za účelem jeho aktivní účasti ve společnosti.⁴ Z toho vyplývá, že horším čtenářům je potřeba věnovat speciální péči a jejich čtenářský výcvik úměrně prodloužit, aby byli schopni s textem takto ve svém dalším životě pracovat.

V průběhu října 2005 byla na Základní škole dr. Miroslava Tyrše v Hlučíně uskutečněna výzkumná sonda zaměřená právě na porozumění textu a práci s ním. Šetření bylo podpořeno také skutečností, že 16 % žáků zmíněné základní školy jsou žáci

s diagnostikovanými poruchami učení. Tito žáci byli na škole integrováni jak individuálně, tj. navštěvovali běžnou třídu a jejich výuka probíhala podle individuálního vzdělávacího programu, tak skupinově, tj. navštěvovali speciální třídu pro děti se specifickými poruchami učení (SPU). Z tohoto důvodu jsme pro naši zjednodušenou výzkumnou sondu nezvolili kompletní postupy totožné s mezinárodními výzkumy čtenářských dovedností.

Text,⁵ s nímž měl vybraný vzorek respondentů pracovat, tj. 7. a 9. ročník specializovaných tříd zřízených pro žáky s SPU (viz grafy vypovídající o složení jednotlivých tříd) a žáci 2., 3. a 7. ročníku běžných tříd, jsme převzali z jedné z učebnic českého jazyka pro 2. ročník. V komentáři je zapotřebí uvést, že tento úkol při běžné výuce ve 2. ročníku je třeba plnit pod vedením učitele. Má za cíl motivovat a upoutat žáky také svou obtížností a netradičním přístupem. Touto neobvyklostí, která vylučuje mechanický postup řešení, se stává při samostatné práci žáků 2. ročníku pro některé z nich takřka neřešitelným. Ukazuje, že s postupujícím věkem je stále víc vhodný a přiměřený také pro samostatnou práci či skupinovou bez asistence učitele. Zdůrazňujeme, že všichni respondenti v naší sondě pracovali zcela samostatně. Dvojice zadaných úkolů se odlišovala grafickou úpravou výchozích slov, se kterými žáci pracovali a z nichž vytvářeli podle pokynů slova nová. Zatímco u prvního úkolu výchozí slova byla psána tučným písmem, u úkolu druhého pracovali žáci se slovy psanými nezdůrazněnou, obyčejnou kurzívou.



Ke komentování výsledků této drobné výzkumné sondy nejlépe poslouží následující tabulky.

Výsledky sondy u žáků specializované třídy – 7. ročník							
1. hledané slovo							
zvládl i:	2	15,4 %	částečně zvládl i:	2	15,4 %	nezvládl i:	9 69,2%
1 dysortografik		1 dyslektik		2 žáci s dyslexií, dysortografií a dysgrafií			
1 dysortografik, dysgrafik		1 dyslektik, dysortografik		1 dysortografik, dyskalkulik			
–		–		1 žák s podprůměrnými schopnostmi			
Celková úspěšnost u prvního úkolu: 23 %							
2. hledané slovo							

zvládl i:	1	7,7 %	částečně zvládli:	0	–	nezvládli :	12	92,3%
1 dysortografik			–			–		
Celková úspěšnost u druhého úkolu: 7,7 %								
Procentuální úspěšnost třídy u obou úkolů: 15,35 %								

Výsledky sondy u žáků specializované třídy – 9. ročník								
1. hledané slovo								
zvládl i:	7	58,3 %	částečně zvládli:	–	–	nezvládli i:	5	41,7 %
3 dysortografici			–			1 žák s dysortografií a dysgrafií		
3 žáci s dysortografií a dysgrafií			–			1 dysortografik		
1 dyslektik, dysortografik a dysgrafik			–			1 žák s dyslexií, dysortografií a dysgrafií		
–			–			1 žák s podprůměrnými schopnostmi 1 žák výukovými obtížemi vycházejícími z nerovnoměrného vývoje a intelektových předpokladů, LMD		
Celková úspěšnost u prvního úkolu: 58,3 %								
2. hledané slovo								
zvládl i:	6	50,0 %	částečně zvládli:	1	8,33 %	nezvládli :	5	41,67 %
2 dysortografici			1 dysortografik			totožní žáci jako u 1. úkolu		
3 žáci s dysortografií a dysgrafií			–			–		
3 žáci s dysortografií a dysgrafií			–			–		
Celková úspěšnost u druhého úkolu: 54,17 %								
Procentuální úspěšnost třídy u obou úkolů: 56,24 %								

Srovnáním výsledků žáků 7. a 9. ročníku specializované třídy, tedy žáků s SPU, jsme zjistili nárůst úspěšnosti z 15,35 % na 56,24 %. Tyto údaje vypovídají o tendenci zlepšení, tedy vývoje či postupném vyrovnávání se dětí s jejich poruchami učení. Nelze v této souvislosti hovořit o úplném vymizení průvodních obtíží, ale o markantním a nadějném posunu k lepšímu. Zlepšení přisuzujeme zejména speciální péči, která je žákům se specifickými poruchami učení poskytována ze strany pedagogů. V dané souvislosti poukazujeme na výsledek dosažený žáky 7. ročníku běžné třídy, tj. 59,5 %. Pokud si uvědomíme, že žáci s SPU během dvou let učinili pokrok rovnající se zlepšení žáků běžných tříd přibližně od 2. ročníku do 7. ročníku, tj. pěti let, měl by nám být nápadný určitý nepoměr ve vývoji čtenářských dovedností. Čemu jej přičítat? Pravděpodobně zvýšené péči, které se ze strany pedagogů v takové míře žákům běžných tříd nedostává. Nemůžeme vyučující

českého jazyka vinit z toho, že špatným čtenářům na druhém stupni základních škol nevěnují dost speciální péče. Vzdělávací program Základní škola, podle kterého se na této základní škole vyučuje, totiž s prostorem pro zdokonalování čtenářských dovedností v rámci vyučování literární výchovy nepočítá. Nepřipouští možnost výskytu žáků na druhém stupni, kteří by mohli mít problémy se čtením. Věříme ve zlepšení situace s existencí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), kterým se stanovuje závazný rámec vzdělávání pro tuto etapu. Je třeba uvést, že počínaje školním rokem 2006/2007 začne každá základní škola vzdělávat své žáky podle vlastního vytvořeného školního vzdělávacího programu (ŠVP). ŠVP sestavují pedagogové konkrétních základních škol na základě zásad stanovených RVP ZV, zde by pedagogové jednotlivých škol mohli využít větší volnosti, která je jim poskytnuta při vytváření ŠVP, a mohli by sem vřadit také zdokonalování čtenářských dovedností žáků běžných tříd na druhém stupni.

Výsledky sondy u žáků 7. ročníku (běžná třída)			
1. hledané slovo		2. hledané slovo	
zvládlo	nezvládlo	zvládlo	nezvládlo
13 žáků, tj. 61,9 %	8 žáků, tj. 38,1 %	12 žáků, tj. 57,1 %	9 žáků, tj. 42,9 %

Celková úspěšnost třídy: 59,5 %

Úspěšnost zvládnutí úkolu u žáků 2. a 3. ročníku, tj. 17,87 % a 31,58 %, odpovídá už jeho zmíněné obtížnosti. Upozorníme pouze na dva individuálně integrované žáky ve třetí třídě, kteří si s úkolem vůbec neporadili.

Výsledky sondy u žáků 3. ročníku (běžná třída)			
15 žáků bez SPU+2 žáci s SPU (individuálně integrovaní)			
2 žáci s SPU úkoly nezvládli (1dyslektik a dysortografik, 1 dysortografik) – jejich 0 % úspěšnost není zahrnuta v následujícím přehledu			
1. hledané slovo		2. hledané slovo	
zvládlo	nezvládlo	zvládlo	nezvládlo
43,3 % žáků	56,67 % žáků	30,0 %	70,0 %

Celková úspěšnost třídy: 31,58 %

Výsledky sondy u žáků 2. ročníku (běžná třída)			
1. hledané slovo		2. hledané slovo	
zvládlo	nezvládlo	zvládlo	nezvládlo
28,6 % žáků	71,4 % žáků	7,14 %	92,86 %

Celková úspěšnost třídy: 17,87 %

Zajímavým faktorem je dílčí výsledek našeho šetření, že děti mnohem lépe zpracovaly úkol, který byl opticky zvýrazněn tučným písmem. Z této skutečnosti usuzujeme, že takto zvýrazněná výchozí slova byla lépe přehledná, což potvrzuje potřebu volit nejen vhodné grafické zpracování učebnic a pracovních textů, ale také věnovat dostatečnou pozornost při vytváření grafické podoby knižních publikací pro děti a mládež.

Jsme si vědomi skutečnosti, že ze sondy tak malého rozsahu nelze tvořit rozsáhlé

závěry a ukvapená tvrzení. Přesto stále považujeme nízkou úroveň čtenářské gramotnosti za jednu z významných příčin dětského nečtenářství. V této souvislosti zmíníme jeden z mnoha závěrů dvou kvantitativně významnějších výzkumů L. Lederbuchové,⁶ které byly provedeny v letech 1994 a 2004. Zabývala se mimo jiné také tím, jakou důležitost přikládají čtenáři při relaxační četbě porozumění lexikálnímu významu slov. Velmi povzbudivý je závěr, že ani jeden z žáků, kteří označili čtení za oblíbenou volnočasovou aktivitu, neodložil knihu pro neporozumění dílčím výrazům. Také ostatní respondenty neporozumění od četby neodradilo ve velké míře, rozečtenou knihu odložilo 11% dotázaných dětí (výzkum v roce 1994) a pouze 6% dětí (výzkum v roce 2004). Výsledky L. Lederbuchové i dalších, např. J. Marhounové,⁷ která se svými výzkumy soustředila na sociokulturní a osobnostní dispozice žáků, by mohly do určité míry pomoci při nalézání jednotlivých faktorů demotivujících děti číst.

1 LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2004, s. 125, ISBN 80-86898-01-6.

2 CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982, s. 106-146.

3 LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2004, s. 19, ISBN 80-86898-01-6.

4 STRAKOVÁ, J. aj. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: ÚIV, nakladatelství TAURIS, 2002, s. 10.

5 SVOBODOVÁ, J. aj. *Čeština s maňáskem Hláškem*. Praha: SCIENTIA, 1997, s. 17. ISBN 80-7183-071-2.

6 LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2004, s. 52, ISBN 80-86898-01-6.

7 LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2004, s. 32, ISBN 80-86898-01-6.

Halina Molinová

Projekt vícehlediskové zpracování beletrie

POSLÁNÍ PROJEKTU

K vícehlediskovému přístupu zpracování beletrie nás vedl zájem lepšího:

- využití objemných knihovních fondů.
- Poskytování pohotové informace o titulech na dané téma, a to pomocí podrobně zpracovaných věcných a formálních hledisek.
- Třídění beletrie obsahuje 6 hlavních hledisek, podle kterých lze každý jednotlivý titul ohodnotit a také zpětně vyhledat.
- Každé z hledisek je naplněno různým počtem skupin, které podrobněji rozebírají jednotlivá hlediska.
- Výčet skupin není uzavřen. Jako otevřený systém může být kdykoliv doplňován o nové skupiny vyvěrající z potřeby praxe.
- Zpracovatel přečteného titulu beletrie vytvoří „kód“, který se bude skládat z kombinace jednotlivých hledisek a jejich skupin.
- Vícehlediskový přístup při zpracování beletrie spočívá ve stanovení potřebného množství hledisek nebo skupin tak, aby byl dokument co nejlépe zhodnocen jak po stránce věcné, tak i formální.
- CÍLEM kódování je dosažení maximálně možné úplnosti při zodpovídání dotazů z oblasti beletrie.

Přínos projektu

- rychlá orientace v objemných KF
- zvýšení prestiže knihovníka (*paměťová kapacita = 200 titulů*)
- pohotový výstup - několik titulů na určité téma (*zlepšení knihovnické služby*)
- informační (studenti)
- identifikační (senioři)

Stav databáze

- budovaná od r. 1991
- obsahuje 6.000 záznamů titulů beletrie

Metodické pokyny pro vícehlediskové zpracování BELETRIE

Osnova ke zpracování anotace:

1. Autor, překladatel, ilustrátor
2. Název, podnázev
3. Stručná a zajímavá informace o autorovi
 - jeho provenience
 - časové zařazení

- zařazení jeho tvorby do kontextu doby a literatury
- význam jeho osobnosti
- jeho působiště
- jeho profese
- stěžejní dílo, vyzvednout pár titulů

4. Stručná charakteristika díla
5. Výběr atraktivní ukázky
6. Určení tematických hesel dle třídění
7. Uvést zpracovatele

Schéma záznamu

- Záhlaví
- Název. Podnázev. Překlad. Ilustrace. Vydání
- Místo vydání. Nakladatel. Vročení. Rozsah
- Edice
- ISBN
- Znak MDT (opsat z kat. lístku)
- Kód
- Lokace (určuje SDZKF)
- Anotace

PŘEHLED HLEDISEK A SKUPIN

A. HLEDISKO LITERÁRNÍ FORMY

1. Anekdoty
2. Antologie
3. Dopisy
4. Drama
5. Filmová povídka
6. Kreslené příběhy
7. Poezie
 - 7.1 *Lyrika*
 - 7.2 *Epika*
8. Povídky a novely
9. Román
10. Žurnalistické formy
 - 10.1 *Reportáže*
 - 10.2 *Fejetony*
 - 10.3 *Eseje*
11. Monografie
12. Populárně-naučná literatura

1. Alegorie, podobenství
2. Alternativní literatura
 - 2.1 *Exilová literatura*
 - 2.2 *Samizdatová literatura*
3. Báje, pověsti, legendy
4. Cestopisy
5. Detektivky, kriminální literatura
6. Divadelní literatura
7. Dobrodružná literatura
8. Erotická tematika
9. Faktografická literatura
10. Filmová literatura
11. Filozofická tematika
12. Historická literatura
 - 12.1 *dle století*
 - 12.2 *dle panovnických rodů*
13. Horror
14. Humor
15. Katastrofická lit.
16. Lékařská tematika
17. Memoáry, vzpomínky

B. TEMATICKÉ HLEDISKO

18. Mezilidské vztahy
19. Milostná tematika
20. Náboženská tematika
21. Pohádky pro dospělé
22. Polická tematika
23. Profesionální literatura
24. Protiválečná literatura
25. Přírodní tematika
26. Psychologická tematika,
parapsychologie
27. Sci-fi
28. Snáře, horoskopy, věštby
29. Společenská tematika
30. Sportovní tematika
31. Špionážní tematika
32. Umělecké prostředí
33. Válečná tematika
 - 33.1 *dle kontinentů*
 - 33.2 *dle válek*
34. Vesnická tematika
35. Vězeňská tematika
36. Vojenská tematika
37. Zvěrolékařská tematika
38. Životopisy

- 1.19 litevština
- 1.20 lotyšтина
- 1.21 lužická srbština
- 1.22 maďarština
- 1.23 makedonština
- 1.24 němčina
- 1.25 norština
- 1.26 polština
- 1.27 portugalsština
- 1.28 rumunština
- 1.29 ruština
- 1.30 různé
- 1.31 řečtina
- 1.32 slovenština
- 1.33 slovinština
- 1.34 srbocharvátština
- 1.35 španělština
- 1.36 švédština
- 1.37 tatarština
- 1.38 turečtina
- 1.39 ukrajinština
- 1.40 vietnamština
- 1.41 vlámština

C. JAZYKOVÉ HLEDISKO

1. Literatura překladová

- 1.1 angličtina
- 1.2 arabština
- 1.3 běloruština
- 1.4 bulharština
- 1.5 cikánské jazyky
- 1.6 čeština
- 1.7 čínština
- 1.8 dánština
- 1.9 finština
- 1.10 francouzština
- 1.11 hebrejština
- 1.12 holandsština
- 1.13 indické jazyky
- 1.14 italština
- 1.15 japonština
- 1.16 keltské jazyky
- 1.17 korejština
- 1.18 latina

2. Literatura v originále

- 2.1 angličtina
- 2.2 arabština
- 2.3 běloruština
- 2.4 bulharština
- 2.5 cikánské jazyky
- 2.6 čeština
- 2.7 čínština
- 2.8 dánština
- 2.9 finština
- 2.10 francouzština
- 2.11 hebrejština
- 2.12 holandsština
- 2.13 indické jazyky
- 2.14 italština
- 2.15 japonština
- 2.16 keltské jazyky
- 2.17 korejština
- 2.18 latina
- 2.19 litevština
- 2.20 lotyšтина
- 2.21 lužická srbština
- 2.22 maďarština

- 2.23 makedonština
- 2.24 němčina
- 2.25 norština
- 2.26 polština
- 2.27 portugalština
- 2.28 rumunština
- 2.29 ruština
- 2.30 různé
- 2.31 řečtina
- 2.32 slovenština
- 2.33 slovinština
- 2.34 srbocharvátština
- 2.35 španělština
- 2.36 švédština
- 2.37 tatarština
- 2.38 turečtina
- 2.39 ukrajinština
- 2.40 vietnamština
- 2.41 vlámština

D. ČASOVÉ HLEDISKO

- 1. pravěk
- 2. starověk
 - 2.1 antika
- 3. středověk (od 5. stol. – 15. stol.)
- 4. novověk
 - 4.1 16.stol. včetně r.1500
 - 4.2 17. století
 - 4.3 18. století
- 5. 19.století (dle desetiletí)
 - 5.1 1801 – 1810
 - 5.2 1811 – 1820
 - 5.3 1821 – 1830
 - 5.4 1831 – 1840
 - 5.5 1841 – 1850
 - 5.6 1851 – 1860
 - 5.7 1861 – 1870
 - 5.8 1871 – 1880
 - 5.9 1881 – 1890
 - 5.10 1891 - 1900
- 6. 20. století (dle desetiletí)
 - 6.1 1901 – 1910
 - 6.2 1911 – 1920
 - 6.3 1921 – 1930
 - 6.4 1931 – 1940
 - 6.5 1941 – 1950

- 6.6. 1951 – 1960
- 6.7 1961 – 1970
- 6.8 1971 – 1980
- 6.9 1981 – 1990
- 6.10 1991 – 2000

7. neurčeno

- 7.1 minulost
- 7.2 současnost
- 7.3 budoucnost

E. REGIONÁLNÍ HLEDISKO

1. Afrika

- 1.1 Alžírsko
- 1.2 Angola
- 1.3 Botswana
- 1.4 Burundi
- 1.5 Čad
- 1.6 Egypt
- 1.7 Etiopie
- 1.8 Ghana
- 1.9 JAR
- 1.10 Keňa
- 1.11 Kongo
- 1.12 Libérie
- 1.13 Libye
- 1.14 Madagaskar
- 1.15 Maroko
- 1.16 Mauretánie
- 1.17 Mosambik
- 1.18 Namibie
- 1.19 Nigérie
- 1.20 Senegal
- 1.21 Súdán
- 1.22 Tanzánie
- 1.23 Tunisko
- 1.24 Zambie
- 1.25 Zimbabwe

2. Afrika do novověku

3. Amerika

- 3.1 Anguila
- 3.2 Antigua
- 3.3 Argentina
- 3.4 Bahamy

- 3.5 *Barbados*
- 3.6 *Bolize*
- 3.7 *Bermudy*
- 3.8 *Bolivie*
- 3.9 *Brazílie*
- 3.10 *Britské Panenské ostrovy*
- 3.11 *Dominka*
- 3.12 *Dominikánská rep.*
- 3.13 *Ekvádor*
- 3.14 *Falklandy (Malvíny)*
- 3.15 *Francouzská Guyana*
- 3.16 *Grenada*
- 3.17 *Grónsko*
- 3.18 *Guadeloupe*
- 3.19 *Guatemala*
- 3.20 *Guyana*
- 3.21 *Haity*
- 3.22 *Honduras*
- 3.23 *Chile*
- 3.24 *Jamaika*
- 3.25 *Kajmanské ostrovy*
- 3.26 *Kolumbie*
- 3.27 *Kostarika*
- 3.28 *Kuba*
- 3.29 *Martini*
- 3.30 *Mexiko*
- 3.31 *Montserrat*
- 3.32 *Nikaragua*
- 3.33 *Nizozemské Antily*
- 3.34 *Panama*
- 3.35 *Panenské ostrovy*
- 3.36 *Paragwuy*
- 3.37 *Peru*
- 3.38 *Portoriko*
- 3.39 *Salvádor*
- 3.40 *St. Kitts-Nevis*
- 3.41 *St. Pierre a Miguelon*
- 3.42 *Surinam*
- 3.43 *Svatá Lucie*
- 3.44 *Svatý Vincenc*
- 3.45 *Trinidad a Caios*
- 3.46 *Uruguay*
- 3.47 *Venezuela*
- 3.48 *Kanada*
- 3.49 *USA*

4. Amerika do novověku

- 4.1 *indiánské státy*

5. Asie

- 5.1 *Afganistán*
- 5.2 *Bahrajn*
- 5.3 *Bangladěš*
- 5.4 *Barna*
- 5.5 *Bhútán*
- 5.6 *Brunei*
- 5.7 *Čína*
- 5.8 *Filipíny*
- 5.9 *Hongkong*
- 5.10 *Indie*
- 5.11 *Indonésie*
- 5.12 *Irák*
- 5.13 *Irán*
- 5.14 *Izrael a Palestina*
- 5.15 *Japonsko*
- 5.16 *Jemen*
- 5.17 *Jordánsko*
- 5.18 *Kambodža*
- 5.19 *Katar*
- 5.20 *Korea*
- 5.21 *Kuvajt*
- 5.22 *Kypr*
- 5.23 *Laos*
- 5.24 *Libanon*
- 5.25 *Macao*
- 5.26 *Malajsie*
- 5.27 *Maledivy*
- 5.28 *Mongolsko*
- 5.29 *Nepál*
- 5.30 *Omán*
- 5.31 *Pákistán*
- 5.32 *Saudská Arábie*
- 5.33 *Singapur*
- 5.34 *Spojené arabské emiráty*
- 5.35 *Srí Lanka*
- 5.36 *Sýrie*
- 5.37 *Thajsko*
- 5.38 *Turecko*
- 5.39 *Vietnam*

6. Austrálie a Oceánie

- 6.1 *Americká Samoa*
- 6.2 *Austrálie*
- 6.3 *Cookovy ostrovy*
- 6.4 *Fidži*
- 6.5 *Francouzská Polynésie*

- 6.6 *Guam*
 - 6.7 *Kiribati*
 - 6.8 *Mikronésie*
 - 6.9 *Nauru*
 - 6.10 *Nine*
 - 6.11 *Norfolk*
 - 6.12 *Nová Kaledonie*
 - 6.13 *Nový Zéland*
 - 6.14 *Papua – Nová Guinea*
 - 6.15 *Pitcairn*
 - 6.16 *Samoa*
 - 6.17 *Šalamounovy ostrovy*
 - 6.18 *Tichomořské ostrovy*
 - 6.19 *Tokelau*
 - 6.20 *Tuvala*
 - 6.21 *Vanuatu*
 - 6.22 *Tonga*
 - 6.23 *Wallisovy ostrovy*
- 7. Blíže neurčené místo**
- 7.1 *místo všeobecné*
 - 7.2 *kosmický prostor*
 - 7.3 *Země všeobecně*
 - 7.4 *fiktivní země*
 - 7.5 *celý svět*
 - 7.6 *vzdušný prostor*
 - 7.7 *nedefinované místo*
 - 7.8 *tropické pásmo*
 - 7.9 *polární kraje*
 - 7.10 *jiné planety*
- 8. Evropa**
- 8.1 *Albánie*
 - 8.2 *Andorra*
 - 8.3 *Belgie*
 - 8.4 *Bulharsko*
 - 8.5 *Československo*
 - 8.5.1 *Česká republika*
 - 8.5.2 *Slovenská republika*
 - 8.5.3 *Protektorát Čechy a Morava*
 - 8.5.4 *Slovenský štát*
 - 8.6 *Dánsko*
 - 8.7 *Faerské ostrovy*
 - 8.8 *Finsko*
 - 8.9 *Francie*
 - 8.10 *Gibraltar*
 - 8.11 *Irsko*
 - 8.12 *Island*
 - 8.13 *Itálie*
 - 8.14 *Jugoslávie*
 - 8.15 *Lichtenštejnsko*
 - 8.16 *Lucembursko*
 - 8.18 *Maďarsko*
 - 8.19 *Malta*
 - 8.20 *Monako*
 - 8.21 *Německo*
 - 8.22 *Nizozemi (Holandsko)*
 - 8.23 *Norsko*
 - 8.24 *Polsko*
 - 8.25 *Portugalsko*
 - 8.26 *Rakousko*
 - 8.27 *Rumunsko*
 - 8.28 *Řecko*
 - 8.29 *San Marino*
 - 8.30 *SSSR*
 - 8.31 *Španělsko*
 - 8.32 *Švýcarsko*
 - 8.33 *Vatikán*
 - 8.34 *Velká Británie*
 - 8.35 *Litevsko*
 - 8.36 *Arménie*
 - 8.37 *Azerbajdžán*
 - 8.38 *Gruzie*
 - 8.39 *Ukrajina*
 - 8.40 *Bělorusko*
 - 8.41 *Lotyšsko*
 - 8.42 *Estonsko*
 - 8.43 *Kazachstán*
 - 8.44 *Turkménie*
 - 8.45 *Uzbekistán*
 - 8.46 *Tádžikistán*
 - 8.47 *Kirgizstán*
 - 8.48 *Moldávie*
- 9. Evropa do novověku**
- 9.1 *starověké Řecko*
 - 9.2 *starověký Řím*
 - 9.3 *říše Byzantská*
 - 9.4 *středověké a feudální Německo*
 - 9.5 *území Keltů*
 - 9.6 *feudální severské státy*
 - 9.7 *Franská říše*
 - 9.8 *středověká Anglie*
 - 9.9 *středověká Francie*
 - 9.10 *středověká Itálie*

- 9.11 *Hispanie a Španělské království*
- 9.12 *balkánské státy*
- 9.13 *středověké Rusko*
- 9.14 *feudální Polsko*
- 9.15 *české a moravské země*
- 9.16 *Rakousko – Uhersko, Habsburská monarchie*
- 9.17 *Normanská říše*
- 9.18 *feudální Francie*
- 9.19 *feudální Rusko*
- 9.20 *české země za vlády Lucemburků*

10. Koloniální země

- 10.1 *anglické kolonie*
- 10.2 *francouzské kolonie*
- 10.3 *holandské kolonie*
- 10.4 *italské kolonie*
- 10.5 *německé kolonie*

11. Moře a oceány

12. Země starého světa

- 12.1 *Čína /starověká/*
- 12.2 *Starověký Egypt*
- 12.3 *Starověká Indie*
- 12.4 *Izrael*
- 12.5 *Mezopotámie*
- 12.6 *Persie*
- 12.7 *Arabská říše*
- 12.8 *Malá Asie*

F. PŘEHLED UMĚLCKÝCH SMĚRŮ

- 1. *trubadúrská poezie 11. – pol. 13. stol.*
- 2. *kurtoazní literatura 12. – 13. stol.*
- 3. *žákovská tvorba 14. stol.*
- 4. *reformační literatura 14. – 15. stol.*
- 5. *renesance 15. – 16. stol.*
- 6. *humanismus 14. – 16. stol.*
- 7. *petrarkismus 14. – 16. stol.*

- 8. *husitská literatura 70. léta 15. stol.*
- 9. *baroko pol. 16. stol. – 18. stol.*
- 10. *pikareskní román Španělsko 17. stol.*
- 11. *kramářské písně 16. – 19. stol.*
- 12. *klasicismus 17. – 18. stol.*
- 13. *osvícenství 18. stol.*
- 14. *sentimentalismus 18. stol.*
- 15. *písmácká literatura Čechy 18. a 19. stol.*
- 16. *preromantismus 2. pol. 18. stol.*
- 17. *rokoko 2. pol. 18. stol.*
- 18. *encyklopedisté 1751 – 1772 Francie*

19. století

- 19. *romantismus*
- 20. *realismus*
- 21. *děkabristé 1816 – 1825 Rusko*
- 22. *frenetická literatura 20. léta Francie*
- 23. *lartpoullartismus 1830 – 1850*
- 24. *mladé Německo 1830 – 1848 Německo*
- 25. *puchmajerovci 1795 – 1814 Čechy*
- 26. *štúrovci 20. léta Slovensko*
- 27. *revoluční demokraté 40. - 60. léta Rusko*
- 28. *naturalismus od 60. let*
- 29. *kritický realismus 19. – 20. stol.*
- 30. *mladá Morava 70. léta*
- 31. *nihilismus 60. – 80. léta Rusko*

- 32. pozitivismus
2. pol. Polsko
- 33. valendrodismus
2. pol.
- 34. prokletí básníci
konec stol. Francie

Přelom 19. a 20. století

- 35. anarchističtí buřiči
Čechy
- 36. katolická moderna
Čechy
- 37. secese
- 38. symbolismus
- 39. dekadence
- 40. impresionismus
- 41. novoromantismus
1890 - 1920
- 42. novoklasicismus
20 léta 20. stol.
- 43. hlasisté
1918 Slovensko

20. století

- 44. expresionismus
- 45. kubismus
počátek stol. Francie
- 46. psychoanalytická literatura
počátek stol.
- 47. akménismus
1912 - 1922
- 48. futurismus
1910 – 1925
- 49. avantgarda
první třetina století
- 50. dadaismus
1916 – 1923
- 51. lettrismus
- 52. ruralismus
1. pol. stol.
- 53. clarté

- 20. léta Slovensko*
- 54. davisté
- 55. novohumanismus
20 . – 40. léta USA
- 56. poetismus
20. léta Čechy
- 57. proletářská literatura
20. léta Čechy
- 58. skamardité
20. léta Polsko
- 59. surrealismus
20. léta
- 60. ztracená generace
20 . léta USA
- 61. socialistický realismus
30 . léta Německo
- 62. skupina 47
1947 – 60. léta Německo
- 63. rozhněvaní mladí muži
50. léta Anglie
- 64. absurdní dramatická literatura
od 50. let
- 65. beatníci
50. – 60. léta
- 66. dynamoarchismus
50. léta Čechy
- 67. existencialismus
50. léta
- 68. básníci všedního dne
50. – 60. Čechy
- 69. nový román
od 50. let Francie
- 70. dortmundská skupina 61
od 60. let NSR
- 71. postmoderní
od 60. let
- 72. triviální literatura (bulvární)
- 73. magický realismus
- 74. ibarismus
- 75. moderní próza
- 76. současná próza

PRAKTICKÉ UKÁZKY

1) VYHLEDÁVÁNÍ DLE AUTORA

Follet, Ken

- možnost vyhledání dle zadání do masky
- výběru ze seznamu již vložených autorů

Follet, Ken: *Třetí dvojče*
Follet, Ken: *Kolo štěstěny*
Follet, Ken: *Trojitý gambit*
Follet, Ken: *Smrtící kód*
Follet, Ken: *Pilíře země*

Follet, Ken

Pilíře země / Ken Follet z anglického originálu... přeložil Jan Jirák - Vyd. 1. - V Praze: Knižní klub, 2001 - 926 s. ISBN 80-242-0675-7.

Údaje o autorovi:

Ken Follet (1949) britský autor bestsellerů, vystudoval filozofii, po studiích se stal novinářem a manažerem nakladatelství. V pětadvaceti letech začal psát historické romány. Autor byl fascinován imponující architekturou chrámů. Pustil se do studia, těšil se na to, jak napíše čtivou knihu o výstavbě chrámu. Zjistil však, že si zřejmě ukousl příliš velké sousto, psaní knihy odložil na neurčito. Pustil se do psaní napínavých příběhů ze špionážního prostředí - staly se z nich bestsellery *Uchem jehly*, *Kdo lehá se lvy...*

Pilíře země (stručná anotace)

Fascinující kniha, kterou přečtete jedním dechem přesto, má více než devět set stran. Děj knihy začíná rokem 1123 popravou zdánlivě bezvýznamného zloděje. Teprve v závěru románu čtenář pochopí významnost tohoto odsouzení. Auto nám dále představuje zedníka Toma, stavitele kamenných obchodů, toužícího po stavbě velkého chrámu. Tom má rozestavěn dům pro syna místního šlechtice, který se má oženit s dcerou sousedního pána. Nevěsta však svatbu odřekne, Tom je náhle bez práce a bez prostředků na uživení rodiny, do které navíc čeká přírůstek. Musí se vydat na cesty hledat práci. Po návratu mu však žena po porodu zemře. On musí zanechat novorozeně v lese, kde jej najde mnich a odveze do kláštera...

Uviděl urostlého světlovlasého muže na mohutné válečném oři, jak se bezohledně prodírá davem. Byl to Willam Hamleigh. Philipovi se hrdlo sevřelo nenávistí. Představa, že jatka, která kolem sebe viděl, a všechny škody, k nimž došlo, způsobil někdo schválně, jen z nenasytnosti a pýchy, ho doháněla k šílenství. Ze všech sil zařval: *Vidím tě, Williame Hamleighu!*

William zaslechl přes ječení zástupů svoje jméno. Zadržel koně a jeho pohled se střetl s Philipovým. *”Za tohle půjdeš do pekla!”*, zakřičel na něj Philip. William měl obličej zkřivený touhou po krvi. Dokonce ani hrozba, již se bál ze všeho nejvíce, na něj dnes patřičně nepůsobila. Počínal si jako blázen. Zamával pochodní ve vzduchu, jako by to byla zástava. *”Tohle je peklo, mnichu!”*, odpověděl. Pak pobídl koně a jel dál.

Follet, Ken (určení hledisek a skupin)

Pilíře země / Ken Follet z anglického originálu... přeložil Jan Jirák - Vyd. 1. - V Praze: Knižní klub, 2001 - 926 s. ISBN 80-242-0675-7

román

z angličtiny do češtiny

historicky, společenský, psychologický, vztahy mezi lidmi

12. století, 23-74

Evropa - Anglie, francie, Španělsko

2) VYHLEDÁVÁNÍ DLE HLEDISEK A SKUPIN:

Milostný - dobrodružný - román - Anglie

Cartland, Barbara: *Vítězství srdcí aneb Láska zvítězí*
Drake, Shannon: *Ustláno na růžích*
Drake, Shannon: *Ve stínu noci*
Henley, Virginia: *Havran a růže*
Chadvick, Elizabeth: *Odvážné srdce*
Lindsey, Johanna: *Miluj mne navždy*
Small, Beatrice: *Drahoušek Jasmína*

Drake, Shannon: *Ve stínu noci – analýza díla*

Autor: Drake, Shannon
Název díla: Ve stínu noci
Přel.: Danuše Pavelčíková
Vyd.: 1. vyd. Ostrava: Domino, 2004.-266 s.
ISBN: 80-7303-201-5

Informace o autorovi:

Shannon Drake je autorkou píšící historicko-romantické příběhy s notnou dávkou erotiky. V současné době jsou její knížky jedny z nejprodávanějších a patří mezi bestsellery jak v Americe, tak i na evropském kontinentu. Tituly, které vydalo nakladatelství Domino, - Princezna ohně, Rytíř ohně, Ondina, Ustláno na růžích, Vězenkyně, Zajatkyně, Zajatkyně a další, si získali oblibu i u našich čtenářek.

Anotace:

Koncem 19. století řadí v londýnském East Endu Jack Rozparovač. Ve čtvrti bídy a utrpení vraždí krutým způsobem prostitutky, kterým se charitou a osvětou snaží pomoci mladá, vzdělaná vdova, lady Margaret Grahamová. To se nelíbí jejímu strýci, toužícímu po rodovém titulu, proto se rozhodne provdat ji za přestárlého vikomta Landgona. Po manželství trvajícím jenom pár hodin, zůstane Maggie podezření z vraždy, báječný milenec, konto v bance a svěhlavá nevlastní dcera Arianna, která se dostane do spárů Londýnského podsvětí. Maggie se jí podaří ze zajetí vysvobodit, ale tím dá v sázku vlastní život.

Ukázka str. 256

„Tu noc pocítovala Maggie chlad. Zimomřivě se zahalila do šálu a na doutnající uhlíky v krbu přihodila pár polen, aby rozdmýchala oheň. Arianna, Justin, Cecilie a Mireau byli zpátky v městě. Schylovalo se k půlnoci a Ally spokojeně chrupkala ve svém pokojíku. Stejně tak její „tety“, které chodili brzy spát. Smrt Mary Kellyové Maggii opět připomněla, že si nemá na co stěžovat. V porovnání s tím, jak dopadly zavražděné ženy, vypadaly její dosavadní problémy jako nicotné. Bůh ji dopřál lásku, kterou opětovala. Nemusí žít v East Endu a nikdy nezažila zoufalství, které kráčí ruku v ruce s chudobou...“

Autor: Drake, Shannon (katalogizační záznam)
Název díla: Ve stínu noci
Přel.: Danuše Pavelčíková
Vyd.: 1. vyd. Ostrava: Domino, 2004.-266 s.
ISBNB: 80-7303-201-5

Stanovení hledisek a skupin po přečtení knihy Ve stínu noci

Jazyk vydání: čeština
Jazyk originálu: angličtina
Region: Anglie - Londýn
Období: 2. polovina 19 století, Viktoriánské období
Lit. forma: román
Lit. téma: dobrodružná, historická, milostná

3) VYHLEDÁVÁNÍ DLE POŽADOVANÝCH HLEDISEK A SKUPIN

Válka II. Světová - války námořní - špionážní - literatura faktu

Besley, Patrick: *Námořní tajná válka*
Sontag, Sherry: *Ponorková válka*

4) VYHLEDÁVÁNÍ DLE POŽADOVANÝCH HLEDISEK A SKUPIN

Vztahy mezi lidmi - psychologická - humor – satira - společenská

Bombeck, Emma: *Svádost manželství*
Breinholst, Willy: *Jak přežít prvního prevíta aneb Zkušeným otcem snadno a rychle*
Bryndová, Jana: *Máslo na hlavě*
Bombeck, Emma: *Svádost manželství*
Dahl, Roald: *Příběhy nečekaných konců*
Fustková, Irena: *Když nemám, co jsem chtěla*
Townsendová, Sue: *Inkognito*
Uzel, Radim: *Sex a chlást - to je slast aneb zkušeným otcem snadno a rychle*
Dahl, Roald: *Příběhy nečekaných konců*

Analýzy díla konkrétního autora

Dahl, Roald

Příběhy nečekaných konců

z angl. originálu *Tales of the Unexpected* překlad Richard Müller, Nakladatelství VOLVOX GLOBATOR, Praha, 2005, 1. vydání, 311 stran, Tisk Finidr, s.r.o., Český Těšín, ISBN 80-7207-581-0

Roald Dahl - (1916 - 1990) se narodil 13. 9. 1916 ve velšském Llendaffu, jeho otec byl Nor a jeho matka před sňatkem rovněž žila v Norsku. V roce 1920 otec zemřel na zápal plic. Po skončení školy nastoupil Roald Dahl u firmy Shell. V Dar es Salaamu pracoval spolu s dalšími dvěma obchodními zástupci a společně obhospodařovali rozsáhlou oblast východní Afriky. Z té doby pochází jeho publikovaná práce...

PŘÍBĚH NEČEKANÝCH KONCŮ

- šestnáct příběhů, opředených překvapivou zápletkou a vždy nečekaným koncem. Jde o anekdotické příběhy, které odrážejí každodenní běžné situace, které jsou pouze důsledně dovedeny k logickému vyvrcholení. Napůl hororové, napůl humorné, s výbornou atmosférou, mistrně napsané i vypointované.

Povídka LÁSKA MÁ, HOLUBIČKA SIVÁ

- Bohatý manželský pár Artur a Pamela očekávají na víkend hosty. Mladý manželský pár Henryho a Sally Steelovi. Chtějí spolu zahrát bridž. Jelikož je ovšem lady Pamela poněkud znuděná a se vším nespokojená dáma, dostane nápad jak se pobavit. Nastrčí do pokoje Steelových mikrofon. Steelovi přijedou, stráví příjemný večer u karet, a když jdou spát, zapne Pamela odposlech. Následně se dozví, že Steelovi jsou vlastně profesionální podvodníci, a díky naučeným hláškám si dávají znát, jaké má kdo karty, a že je vlastně přijeli obrát o poměrně velkou sumu peněz. Pamela se ovšem oproti očekávanému výbuchu vzteku rozhodne přinutit Artura, aby se ty hlášky taky naučili. Všech pět set.

Dahl, Roald (katalogizační záznam)

- Příběhy nečekaných konců

z angl. originálu *Tales of the Unexpected* překlad Richard Müller, Nakladatelství VOLVOX GLOBATOR, Praha, 2005, 1. vydání, 311 stran, Tisk Finidr, s.r.o., Český Těšín, ISBN 80-7207-581-0

Stanovení hledisek a skupin po přečtení knihy Příběhy nečekaných konců

- A. povídky
- B. společenská tematika, psychologická tematika, vztahy mezi lidmi, humor a satira
- C. angličtina/čeština
- D. 20. století
- E. většinou Anglie

5) VYHLEDÁVÁNÍ DLE POŽADOVANÝCH HLEDISEK A SKUPIN

Román - psychologickou - společenskou - válečnou - mimo války - ruského originálu - 20. st

Pasternak, Boris Leonidovič: *Doktor Živago*

Pasternak, Boris Leonidovič

Doktor Živago

(z ruského originálu přeložil Jan Zábřana)

Vyd. 3., v EMG 2: - V Praze: Euromedia Group, 2005. -540s. - (Světová literatura Lidových novin., (vol.) 14).

ISBN 80-86938-13-1

HLEDISKA:

román

společenská, psychologická tematika, vztahy mezi lidmi
z ruštiny do češtiny

20. století - r. 1905 - 1944

Evropa - Rusko, SSSR

Boris Leonidovič Pasternak (1890-1960) patří k nejvýraznějším duchům ruské, ale i světové literatury 20. století. Studoval filozofii v Moskvě a Německu. Svou uměleckou dráhu začínal jako futuristický lyrik hlásící se ke kubofuturismu, rozvíjel umění senzitivní reflexe a dějin prostřednictvím lyrických momentek i větších epických skladeb. Později však stojí stranou všech uměleckých směrů a skupin, jak sám říkal, odmítal pojetí literatury jako službu společnosti, pouze vydával vnitřní a svobodná rozhodnutí, a tím i sám sebe. Z toho do 30. let plynuly spory o jeho dílo, v té době Pasternak překládal z mnoha jazyků. Jeho vrcholným prozaickým dílem se stal lyrizovaný román zobrazující na podkladu milostného děje z občanské války v Rusku protiklady lásky, násilí jako předobrazy příštích tragických společenských událostí...

Doktor Živago (stručná anotace)

Román Doktor Živago se odehrává v kruté době stalinismu. Pasternak předvádí osudy svých hrdinů v bouřlivé revoluční době a ukazuje, jako bolestně tato doba zasáhla ruskou inteligenci. Vyprávění životního příběhu Jurije Andejeviče Živaga od dětství až do smrti. Na začátku se odehrává pohřeb Jurovy matky, po jejíž smrti byl nucen zůstat sám se strýcem a odstěhovat se do Moskvy. Zde se stal lékařem a setkal se svou budoucí ženou Antonií Alexandrovou. Tou dobou ale v Rusku začíná jedna z nejkrutějších zim a propuká revoluce. Z bohaté rodiny Živagů se ze dne na den stanou chudáci bez domova. Odjíždí tedy jen s pár věcmi do Jurinova rodného Jurjatina a zabydlují se ve starém polozbořeném domě...

6) DOPORUČENÁ ČETBA

Vyhledávání hlediska a skupiny

Francouzština - češtiny, romány, historický, doporučená četba

Balzac, Honore de: *Bratranec Pons*

Balzac, Honore de: *Evženie Grandetová*

Balzac, Honore de: *Ztracené iluze*

Dumas, Alexandre: *Lady Hamilton*

Dumas, Alexandre: *Tři mušketýři*

Hugo, Viktor: *Bídníci*

Hugo, Viktor: *Chrám Matky Boží v Paříži*

Analýza konkrétního titulu

Hugo, Victor: Chrám Matky Boží v Paříži

Přel.: M. Tomášková

5. vyd.

Praha, Odeon, 1968, 403 s

Edice Galerie klasiků

Francouzština - čeština

Francie - středověk

Středověk 15.st.

Román

Historický, milostný, společenský, mezilidský

Hugo, Victor: Chrám Matky Boží v Paříži

Dílo je postaveno na principu kontrastu Quasimodo x Esmeralda, dvůr zázraků x královské paláce... Jednotlivé postavy se vyznačují romantickou rozporuplností. Dalšími romantickým rysem je nenaplněná láska Esmeraldy k Phoebovi, Frolla k Esmeraldě, Quasimoda k Esmeraldě.

Quasimodo byl hned po narození donesen do chrámu Matky boží jako odložené dítě, kde se ho ujal tehdy mladý a podivínský kněz Claude Frollo. Claude Frollo mu zajistil místo zvoníka a při výkonu tohoto povolání přišel navíc i o sluch. I přes všechny tyto handicapy byl Quasimodo čestný a upřímný člověk. Vynikal také neobyčejnou silou...

7) Zpracované životopisy

Životopisy – čeština - 20. st - MDT 92

Bauer, Jan:	<i>Holka na zabití</i>
Brodský, Vlastimil:	<i>Drobečky z půjčovny duší</i>
Klíma, Josef:	<i>Život reportéra</i>
Kobr, Josef:	<i>Smějeme se s Kobrem</i>
Martinová, Věra:	<i>Až na dno. A zase zpátky</i>
Sommerová, Olga:	<i>O čem sní ženy I.</i>
Sommerová, Olga:	<i>O čem sní ženy II.</i>
Sommerová, Olga:	<i>O čem ženy sní III.</i>
Bauer, Jan:	<i>Holka na zabití</i>

BAUER, Jan: Holka na zabití. Neautorizovaný životopis Dagmar Veškrnové – Havlové. 1. vyd.

Praha, FORMÁT, 193 s, 2000

ISBN 80-86155-56-0

Čeština - čeština

Československo, ČR

20. st

životopis

mezilidské, profesní, vztahy mezi lidmi, filmová, divadelní

BAUER, Jan: Holka na zabití. Neautorizovaný životopis Dagmar Veškrnové – Havlové. 1. vyd.

Jan Bauer, původní profesí zemědělský inženýr, pracoval od roku 1968 jako novinář v redakcích Jihočeské pravdy, Večerní pravdy, Zemědělských novin, Blesku a Týdeníku televize.

V současné době je spisovatelem z povolání. Knižně debutoval v roce 1978 populárně naučným dílkem Uživí nás planeta lidstvo? Od té doby se stal autorem 17 knih, z nichž největší čtenářský ohlas vyvolaly knižní rozhovory s herečkou Janou Nagyovou. Kniha se jmenovala Byla jsem Arabelou. Za zmínku jistě stojí i Zpověď bývalého prognostika, která vznikla při povídání s Milošem Zemanem...

Příprava uživatelů informací

(netradiční pohled na vysokoškolskou výuku, jako součást přípravy uživatelů informací)

Abstrakt:

Příspěvek je subjektivním pohledem na vysokoškolskou výuku, jako součást základní přípravy uživatele informací. Snaha o začlenění jedince v informační společnosti vede k vytváření odhadů dalšího vývoje a stanovení zásadních principů pochopení místa člověka, v nově se rodícím prostředí. Příspěvek se pokouší nalézt hlavní kompetence pro život v informační společnosti a staví na tezi celoživotního vzdělávání. Podstatným je apel na rozpoutání diskuse o rozšíření standardních výukových metod, s využitím ICT.

1. Úvodní zamyšlení

„Na tom, co se začíná dnes promýšlet, závisí to, co zítra bude pouliční zkušeností“¹

Na sklonku 20. století byly tématem dne samotné prognózy a plány pro přechod do řetího tisíciletí, jejichž dominantou byla především vize *informační společnosti*, jako dalšího stupně vývoje lidstva. Byly vypracovávány mnohé koncepce *informatizace*² společnosti, významné projekty a programy na zvládnutí a vytvoření *globální informační infrastruktury*³. Někteří vizionáři viděli novou informační společnost jako „domnělý univerzální prostředek“⁴ na vyřešení světových problémů a na vybudování lepšího světa. Zatímco jiní vyjadřovali obavy z nebezpečí, která mohou s sebou přinést nové technologie a z jejich negativního vlivu na jedince i celou lidskou společnost. Dnes je zřejmé a domnívám se, že i oprávněně, tvrdit, že informační technologie jsou pouze nástrojem, kterého lze použít k dobrým či špatným účelům. Přitom však je nutno si uvědomit, že tzv. „informační revoluce“ si žádá vážnou diskusi především o schopnostech a možnostech moderního člověka vnímat, utřídit, vyhodnotit a zapracovat do svého intelektuálního či poznatkového fondu nepřeborné informační bohatství, které nám mnohá komunikační a informační média nabízejí. Z tohoto úhlu pohledu se potom jeví jako samozřejmé úvahy nad budoucností, novým posláním a funkcí knihovnicko-informační profese a snahy o jejich formulaci.

Pro takto náročný a zodpovědný úkol je potřeba znát svůj *recept na ideální mysl*, zahrnující podstatné střípky skutečnosti, snů, humoru a citlivosti. Především je ovšem nutné mít nohy pevně na zemi a zachovat si tak kontakt s realitou, spolu s pochopením dané problematiky. Zároveň je potřebné zdokonalit naši předvídavost o věcech budoucích a prokázat citlivost ke kulturním, politickým, společensko-ekonomickým odlišnostem jednotlivých států, které dnes dohromady tvoří již poměrně silnou, moderní a globálně fungující komunitu. Jistý smysl pro humor⁵ nám pak pomůže udržet si nezbytnou perspektivu

1 Ortega y Gasset, J.

2 Např. Informační koncepce EU; Státní informační a komunikační politika ČR, atd.

3 ang. Global Information Infrastructure – viz Brown, D.H.; Dostupné z WWW: <http://www.itu.int/newsarchive/press_releases/1997/np-08-fr.html>

4 Jakousi „panaceu“

5 „Je málo úsmevu v knižniciach a smiech sa považuje temer za hriech. Občas si myslím, že niekto tajne vyhlásil štedro dotovaný projekt o najvážnejší knihovnícky ksicht.“ Kolivoško, Š., s. 23.

a nadhled, nad mnohdy až zarážející vážností úkolů a cílů na nás kladených.

Není pochyb o tom, že se nacházíme v době převratných technologických a společenských změn. Vývoj digitálních a informačních technologií určených k vytváření, zpracování, šíření a užívání informací závažně přispěl k formování nové informační společnosti. Snad jednou z nejvýznamnějších charakteristik současné informační společnosti je exponenciální nárůst nových informací, dokonce nových vědeckých poznatků v digitální podobě a jejich zpřístupnění komunikačními a informačními technologiemi, často v reálném čase, bez ohledu na místo jejich výskytu. Průnik nových technologií tedy ovlivňuje rychlý přenos digitálních informací do všech sfér lidské společnosti. Vzhledem k tomu je třeba si uvědomit, že příliš mnoho informací, podobně jako jejich nedostatek může škodit. Typickým příkladem selhání způsobeného přemírou informací, jsou celkem nedávné americké události z 11. září 2001, kdy obranné složky a vláda v USA nedokázaly ničivé útoky předpovědět ne z nedostatku informací, ale protože jich bylo příliš mnoho. Vládní představitelé nedokázali zvládnout velké množství varovných signálů a podnětů, jejich správné vyhodnocení a interpretování¹.

Role, kterou zastávají informační technologie v každodenním životě lidské společnosti, tedy způsobuje, že je stále větší pozornost věnována otázkám mezi přijatelného využívání počítačů a počítačového zpracování informací. Při běžné práci s informačními technologiemi dochází vlastně pouze k určité manipulaci s bity². Přitom veškeré dopady těchto manipulací zprostředkovaně závisí na interpretaci zpracovávaných posloupností bitů, jako dat, informací, či jednotlivých akcí s nimi. Tato zkušenost je přirozenému lidskému souhrnu znalostí do jisté míry vzdálená. Lehkost provádění některých operací na úrovni práce s počítačovými daty potom způsobuje, že člověk snáze ztrácí zábrany k některým druhům chování. Mnohem snadněji podléhá negativním vlivům, které způsobují jeho překračování bariér v „běžných“ situacích normálního života. Jestliže se ale informace v dnešní společnosti stávají ekvivalentem materiálních statků, musí také nakládání s nimi podléhat přirozeným omezením, morálním a etickým zásadám a je také nutné stanovit právní meze, které jsou běžné i pro jiné oblasti lidského konání.

Z tohoto pohledu pak hesla „informace znamenají moc“ a „kdo má informace, má moc“ znějí už téměř jako fráze, přitom je však jasné, že přístup k informacím často umožňuje ovládat myšlení jiných lidí. Bez účinného vzdělávání a jisté úrovně etiky, která je příhodně definována jako „věda společenského přežití“³, mohou být informace zneužity k manipulaci s lidmi, dokonce proti jejich vůli a často v protikladu k jejich zdravému úsudku. Právě proto je v dnešní době velmi důležité mít stále na paměti, že bez stanovení jisté úrovně etických a morálních norem, výchozího konceptu učení a vzdělávání, rozvíjejícího náš talent a tvořivý potenciál bychom se mohli ocitnout na prahu nové generace, která nebude schopna dostát naplnění základního úkolu informační společnosti, tj. zprostředkování dosavadních lidských zkušeností a nashromážděných výsledků poznání v síťovém prostředí. V této souvislosti je nutné ještě poznamenat, že i když je každá nová generace jistým způsobem změnou vitální senzibility generace předchozí, vždy jsou v ní přítomny její rysy nejcennější i nejvšednější a jejím úkolem je přijetí toho, co žila generace předešlá (názory, ideje, hodnoty, atd.), a nechat plynout svou vlastní živelnost⁴.

Blízká budoucnost se rodí z nás a spočívá především v prodloužení toho, co je podstatné a ne nahodilé; normální a ne nejisté. Proto chceme-li zachytit záblesk jisté

1 Sinai, J., nestr.

2 Ang. binary digit – jednotka elementární informace

3 Bernier, Ch., s. 211.

4 Ortega y Gasset, J.

budoucnosti vzdělávacích a výukových principů v informační společnosti, musíme vnímat stále se rozvíjející informační sektor¹ a jeho obecné rysy. Svým způsobem se totiž v informačním sektoru pohybuje každý z nás. Každý se účastníme sběru, správy a přenosu informací. Problémy komunikace informací a jejich osvojování si v rámci vzdělávacího procesu jsou proto přirozenou součástí dilemat dnešního běžného života. Informační teorie² a praxe je vlastně plná různých problémů a sporných otázek, které se týkají informací a jsou aktuální nejen v přítomnosti, ale s některými se informační společnost bude muset potýkat a vyrovnávat i v budoucnosti.

Teprve zajištění volného a svobodného přístupu všech lidí na celém světě k rozsáhlému souboru informací a potažmo svobodný přístup k vzdělávání je nepostradatelným nástrojem a zárukou dosažení ideálů míru, svobody a sociální spravedlnosti. Přitom nelze chápat vzdělávání jako zázračný lék či kouzelný klíč otevírající dveře do světa, ve kterém bude dosaženo všech ideálů, ale jako jeden ze základních prostředků k podpoře hlubší a vyváženější formy rozvoje lidstva a tedy i k potlačení chudoby, segregace jedince, nevědomosti, útisku a válek.

2. Kompetence pro život v informační společnosti

„Čas změn je časem příležitosti“³

Svět se mění rychleji, než si myslíme, nevyvíjí se jenom technika a ekonomika, ale i naše postoje a hodnoty, způsoby chápání, poznávání a vzdělávání. Po padesáti letech prakticky existuje již nová společnost, nové prostředí. A lidé, kteří se v tomto světě narodili, si těžko dovedou představit svět minulý, ve kterém žili jejich prarodiče a do kterého se narodili jejich rodiče. Světem, v němž se nacházíme, už nehýbou jen tradiční ekonomické faktory – práce, kapitál, zdroje, ale také poznatky a znalosti čili *informace*. V období vědeckotechnického rozvoje představují významnou strategickou surovinu, která urychluje vědecký a technologický pokrok, hospodářský rozvoj a také informovanost a vzdělanost celé společnosti. Na rozdíl od předcházejících rozhodujících surovin jsou informace zdrojem, který se používáním nevyčerpává. Narůstají do objemu i kvality, v posloupnosti *data-informace-znalost-poznání-moudrost*. Současná doba se potom snaží řešit problémy spojené s racionalizací získávání, zpracování a poskytování adekvátních informací. Dimenze tvorby, zpracování a zprostředkování informací jsou těžištěm nového, tzv. informačního sektoru ekonomiky – *informačního průmyslu*⁴. Další nakládání se zprostředkovanými daty, fakty a informacemi je potom spojeno s oblastí vzdělávání, resp. *vzděláváním pro informační společnost*. Daný princip by měl hlavně člověku umožnit poznat tři základní dimenze vzdělávání⁵ – etickou a kulturní, vědeckou a technologickou, ekonomickou a sociální.

2.1. Vzdělávání – celoživotní zásada

Na počátku třetího tisíciletí je lidstvo vystaveno chaosu, jakož i ekonomickému a sociálnímu pokroku, který není v žádném případě rovnoměrně rozdělen. Na prahu nového století, jehož vyhlídky vyvolávají úzkost i naději, je důležité, aby všichni lidé se smyslem pro

1 Dnes snad nejrychleji rostoucí profesní obor.

2 Především Informační věda.

3 Hardie, A., nestr.

4 Japonec Joneji Masuda sem zahrnuje také výzkum, vývoj, vědu, vzdělávání, umění a etiku – Naisbitt, J.; Aburdenová, P., s. 11-52.

5 Učení je skryté bohatství, s. 7.

odpovědnost obrátili svou pozornost na cíle i prostředky vzdělávání. *Vzdělávání* je přitom nutno chápat jako *stále pokračující proces zdokonalování znalostí a dovedností* a také jako *výjimečný prostředek formování osobnosti a budování partnerských vztahů* mezi jedinci, skupinami a národy.

Permanentní vzdělávání a postup k učící se společnosti je hlavním zdrojem zvyšování produktivity celé společnosti. Koncepce celoživotního vzdělávání přitom zahrnuje období od předškolní výchovy až po vzdělávání v důchodovém věku a pokrývá formální i neformální vzdělávání mimo existující vzdělávací systémy. Také svět vysokoškolského vzdělávání se velmi rychle mění. Současný vývoj informační společnosti vede k poznání, že „poločas rozpadu vědomostí“¹ je v řadě vědních oborů již pouhé tři roky. Kdo tedy soustavně a intenzivně nestuduje, ztrácí v krátké době morální nárok na uplatňování vysokoškolské kvalifikace. Vzhledem k tomu je vytvoření promyšleného, kompatibilního a přitažlivého evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání zásadním strukturálním předpokladem pro dosažení stanovených cílů².

Přes neobyčejnou oblibu *předpovědi* dalšího vývoje společnosti stále vstupujeme na „tenký led“, kdykoli se o určité prognózy, byť vědeckými metodami, pokoušíme. Vždy docházelo a bude docházet k velkým omylům a také k jevům a situacím, které moderní „proroci“³ vůbec nepředpokládají. Přesto se domnívám, že jisté vize do budoucna jsou nanejvýš potřebné a mají velkou inspirativní sílu, ovšem jejich uskutečnění závisí na mnoha obtížně předvídatelných faktorech a je tedy velmi nejisté.

Za zcela výjimečný a nepostradatelný počín odhadu dalšího vývoje v oblasti vzdělávání považuji zprávu Mezinárodní komise UNESCO „*Vzdělávání pro 21. století*“⁴, která vznikla už v roce 1997. Jedná se o natolik důležitý dokument, že jeho základní předpoklady stále využívám, a to ať už při svém pedagogickém⁵, či studentském⁶ působení. Proto mi dovoluji se v krátkosti vrátit k výchozím podmínkám vzdělávání, které byly ve zprávě formulovány, a uvést je do souvislosti se svými současnými problémy z vlastní pedagogické praxe i studentské činnosti. V každé z uvedených částí se pokusím o stručný komentář s doplněním o vlastní postřehy a nápady, které snad přispějí k zlepšení vlastní pedagogické činnosti a podnítí další diskusi o možných a potřebných změnách obsahu a struktury studia a dalšího vzdělávání (přípravy uživatele informací) knihovníků a informačních pracovníků v ČR.

2.2. Čtyři pilíře vzdělávání⁷

Dle citované zprávy je vzdělávání považováno za celkovou zkušenost získávanou v průběhu života, která se týká znalostí i dovedností, jejich aplikace a zároveň se vztahuje k osobnosti jedince a jeho začlenění do společnosti. Má-li být vzdělávání úspěšné, musí být založeno na čtyřech základních typech učení, které se v průběhu života každého jedince stanou v jistém smyslu pilíři jeho rozvoje.

1. *Učit se poznávat* – znamená především *učit se učit*, opět ovšem v širokém pojetí učít

1 Vymětal, J. a Diačiková, A. a Váchová, M., s. 288.

2 Tj. zajištění a poskytnutí všeobecného a permanentního přístupu k nejnovějším informacím a znalostem; učení; průběžné profesní výchově a vzdělávání

3 Osobně za takové proroky považuji nejen osobnosti – např. prof. J. Cejпка, doc. R. Vlasáka, prof. J. Kelemena, či prof. K. Warwicka, ale také mnohé dokumenty a zprávy vznikající na půdě institucí a organizací – např. EU, MI ČR, OECD, UNESCO, atd.

4 Viz. – Učení je skryté bohatství .

5 Odborná asistentka Ústavu informatiky FPF SU v Opavě.

6 Studentka 3. ročníku doktorandského studia ÚISK FF UK v Praze – obor informační věda.

7 Učení je skryté bohatství, s. 49-57.

se z nejrůznějších zdrojů. To předpokládá naučit se *hodnotit* rozšiřující se škálu zdrojů pro rozvoj vlastní osobnosti, ale také *osvojit si schopnosti* jako: soustředit se, pamatovat si a tvořivě myslet. Jde o to, naučit se čerpat ze zdrojů poznávání tak, aby se u každého jedince dosáhlo jisté *rovnováhy* mezi všeobecným rozhledem a specializací, mezi znalostmi získanými bezprostřední zkušeností a znalostmi získanými prostřednictvím médií a technologií. Přitom všem je nutné se vyvarovat jak nedostatku znalostí (naše myšlení nedostává dostatek podnětů), tak nadbytku (jsme zahlcováni přemírou informací), což může naše myšlení zamlžovat. Z tohoto pohledu se jeví jako nutnost orientace výuky na zvládnutí samotných nástrojů poznávání, s cílem dosáhnout pocitu *uspokojení* z toho, že *chápu, poznávám a objevuji*¹. Vždyť rozšiřující se sféra našeho poznání vyvolává intelektuální zvědavost, podněcuje naše kritické schopnosti a vytváří předpoklady k tomu, abychom smysluplně chápali realitu na základě vlastního nezávislého usuzování. Daný princip chápu jako správné odlišování *kvality* od *kvantity*, či podstatného od nepodstatného s *cílem* dospět ke stále se *rozvíjejícímu systémovému myšlení a kvalitní soustavě poznání*.

2. Člověk zpravidla nepoznává svět kolem sebe jen pro poznání jako takové, ale pro své jednání, konání a chování, které mu umožní pohybovat se v nejrůznějších sociálních prostředích, od rodinného až po prostředí dané různými společenskými institucemi, především však v profesích, pro něž se svým vzděláním záměrně připravil. ***Učit se jednat*** – tedy znamená především těsnější spojení s otázkami profesní přípravy, cíleně zaměřené na praktickou stránku daného zaměstnání. Ovšem mám za to, že nástupem nových poznatků a technologií nelze toto učení chápat pouze ve smyslu přípravy pro jasně vymezenou praktickou činnost², ale jako individuálně specifický komplex dovedností³ získaných a osvojených v průběhu odborného vzdělávání a přípravy, sociálního chování, způsobilosti pro práci v týmu, iniciativnosti a ochoty brát na sebe riziko. Tedy jakýsi *přechod* od *dovedností* ke *kompetencím*, které zahrnují soubor vědomostí, schopností, kvalifikace, zručnosti, obratnosti, odborné způsobilosti a dovedností vytvářejících základní způsobilost pro výkon dané profese. Na základě této teze je tedy nutné formulovat obsah základních *profesních*, tj. knihovnicko-informačních *kompetencí* a kompetencí pro celoživotní učení. *Přitom v obsahu profesních kompetencí vidím kombinaci odbornosti* (tj. praktické zvládnutí organizace poznání; procesů i úkolů souvisejících s identifikací, analýzou, zpracováním a zprostředkováním dokumentů a dalších zdrojů informací, spolu s návrhem a uplatněním řešení problémových oblastí) *znalosti a zkušenosti* (tj. schopnost efektivního osvojování nových znalostí a pracovních metod), *dovednosti a schopnosti* (z hlediska sociálního i individuálního zázemí, tj. schopnost navazování vztahů, umění komunikace a vzájemné tolerance, schopnost sebereflexe a hodnocení vlastního jednání, osobní zodpovědnost, ochotu riskovat, či umění učit se). *Výsledek je pak možné zapsat pomocí následující jednoduché rovnice: profesní kompetence = odbornost + znalosti a zkušenosti + (sociální i osobní) dovednosti a schopnosti*.
3. ***Učit se žít společně, učit se žít s ostatními*** – je jedním z hlavních problémů současného vzdělávání. Vyžaduje jako významná funkce vzdělávání učit se od nejtělejšího věku chápat, že lidé jsou na jedné straně *různí*, různých povah, národností a ras, vzdělání, profesního zaměření a vyznání. Na druhé straně, že jsou si v základních rysech *podobní* a na sobě vzájemně závislí. Přitom intenzivní globální

1 Kdo by neznal onen krásný pocit z pochopení a porozumění neznámého?

2 Konkrétní dovednost.

3 Klíčových kompetencí.

výchova je v dnešním „síťovém“ světě zvlášť významnou složkou vzdělávání. Je to výchova k toleranci, schopnosti empatie a vštěpování vědomí o podobnosti a vzájemné závislosti všech lidských bytostí. Toto východisko na nás klade požadavek *objevování druhých*, ovšem na základě prvotního poznání sebe sama a zároveň jistou snahu při usilování o *dosažení společných cílů*. Ve výuce je tedy potřeba prohloubit *dialog mezi pedagogem a studentem*, na jehož základě máme možnost setkávat se s odlišnými názory, které nás vedou k poznání souvislostí. Rovněž se domnívám, že podstatou tohoto východiska je nutnost vytvoření předpokladů pro to, aby formální vysokoškolské vzdělávání ve svých programech poskytovalo dostatek času a příležitostí pro *začleňování studentů do společných akcí*¹, které jsou jistě prostředkem ke zlepšení vzájemných vztahů a východiskem pro řešení řady konfliktů². Z hlediska daného principu je tedy zásadní vytvoření *modelů pro sdílení vizí a vztahů*, resp. vedení k *chápaní souvislostí s jinými a týmovému učení*.

4. **Učit se být** – poslední pilíř má shrnující charakter. Vzdělávání by mělo být takové, aby vedlo k *všestrannému rozvoji každého jednotlivce*. Člověk je schopen³ plně si uvědomovat sebe sama. Všestranný rozvoj osobnosti znamená osvojit si schopnost autonomně jednat na základě vlastního úsudku a osobní odpovědnosti a zároveň nezanedbat žádné z hledisek svého osobnostního fondu, tj. paměť, myšlení, smysl pro krásu, fyzické vlastnosti a komunikační schopnosti, atd. Učit se být znamená také naučit se *chápat postavení informačních a komunikačních technologií* v životě jednotlivce i celé společnosti. Zároveň může být vnímáno jako určitá obrana proti dehumanizaci, nebo nejrůznějším ideologiím. Domnívám se, že poslední teze má přispět člověku k *rozvinutí* možnosti nezávislého, *kritického myšlení* a schopnosti řešit své vlastní problémy na základě vlastních rozhodnutí. Pro naplnění cíle daného principu je nutné chápat vzdělávání jako *vnitřní cestu jednotlivce*, jejíž fáze odpovídají nepřetržitému zrání osobnosti. Vzdělávání jako prostředek k dosažení cíle úspěšného pracovního života je potom velmi osobitým procesem a zároveň procedurou utváření sociální interakce.

Uvedené čtyři pilíře vzdělávání, jak zde byly charakterizovány a rozebrány, nelze vztahovat k jedné fázi života nebo k určitému místu. Naopak jednotlivé etapy a oblasti vzdělávání se musí stát předmětem nového uvažování, musí se vzájemně doplňovat a pronikat tak, aby se jejich prostřednictvím dosáhlo dalšího rozšíření vzdělávacího prostředí, působícího v průběhu celého života jednotlivce.

Všechny uvedené zásady a teze se pochopitelně pokoušíme aplikovat v praxi, ovšem jiným přísluší hodnotit, jak dalece se nám to daří a do jaké míry jsme již změnili vlastní přístupy ke svým studentům, resp. uživatelům informací. Pevně věřím, že snaha po stálém zdokonalování vzdělávacího procesu a trvalé úsilí při zdokonalování přípravy uživatelů informací (studentů) povede k dalšímu zlepšování výukových metod a technik. Věřím, že nejbližší budoucnost přinese bohatou úrodu kvalitních informací v rukou a myslích vzdělaných jedinců, kteří znají jejich hodnotu a umějí najít své místo ve společnosti.

Samozřejmě, že dnes již existují mnohé další dokumenty a zprávy dotýkající se formálního i neformálního vzdělávání a výuky, jako je např. Boloňská deklarace 1999, Memorandum o celosvětovém učení 2000 nebo Akční plán eEurope 2001, atd⁴. Přesto se stále vychází z toho, co bylo publikováno před necelými deseti lety ve Zprávě „Učení je

1 Např. participace na vědeckých a výzkumných programech; konání společných konferencí s možností konfrontace studentských a pedagogických aktivit; zapojení do širšího mezinárodního kontextu

2 Také možným vodítkem pro obdobné situace v budoucnosti.

3 Pravděpodobně na rozdíl od ostatních živočichů.

4 Kindl, D., s. 6-12.

skryté bohatství“. Zřejmou podobnost se čtyřmi pilíři vzdělávání nalezneme například v kategorizaci učící se organizace¹. Zde ovšem dochází k členění do pěti disciplín, které plně odpovídají výše jmenovaným zásadám. (tj. v *osobním mistrovství* vidím tezi *učit se být; mentální modely* odpovídají *učit se jednat; sdílená vize* a *týmové učení* se dle mého shodují s principem *učit se žít společně* a *systémové myšlení* koresponduje s pozicí *učit se poznávat*).

3. Závěrem

Byť mnohé bylo řečeno, ještě více zbývá objevit. Téma celoživotního vzdělávání je v popředí zájmu již několik let, ovšem v posledních desetiletích vzrůstá jeho pozice v souvislosti s rozvojem ICT, které přineslo větší zpřístupnění rozsáhlého informačního bohatství. Přestože jeho podstata – schopnost pracovat s informacemi, hodnotit je a využívat – byla součástí základního vzdělávání, nové technologie a zvláště internet posunuly tento vývoj ve spirále výš. Proto je velmi podstatné zabývat se změnami a úpravou vzdělávacího procesu při přípravě uživatelů na vysokých školách. Tyto změny je totiž nutné chápat jako podstatu principu plnohodnotného života v informační (učící se) společnosti. Stručně lze říci, že další vývoj kompetencí pro informační společnost je nerozlučně spojen s komunikačními a informačními technologiemi, které ovlivňují samotný vzdělávací proces a vytvářejí podmínky pro jeho další prohloubení.

Na úplný závěr mi dovoluňte vyjádřit své přání do budoucnosti slovy **modlitby vyrovnanosti**: „Bůh obdaruj nás milostí, abychom s vyrovnaností přijímali věci, které se nedají změnit, odvahou, abychom změnili věci, které by změněny být měly a moudrostí, abychom dokázali rozlišit jedno od druhého.“²

Při práci na rozvoji naší vize budoucnosti trvalého vzdělávání, při využívání nabízených možností komunikačních a informačních technologií a při vyhýbání se jejich úskalím mějme vždy dostatek moudrosti k tomu, aby naše práce byla konána pro dobro všech lidských bytostí, neboť knihovnicko-informační profesi bezpochyby náleží její místo v samém středu Vesmíru.

Použitá literatura:

1. BERNIER, Ch. Ethics of knowing. *Journal of the American society for information science*. May 1985, vol. 36, no. 2, p. 211-212.
2. BROWN, D. H. a IRVING, L. a PRABHAKAR, A. et al. *The Global information infrastructure : Agenda for cooperation* [online]. Washington : NTIA, c2001. Updated September 28, 2001 [cit. 2006-01-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.ntia.doc.gov/reports/giiagend.html>>.
3. CAPURRO, R. Základy informační vědy : revize a perspektivy. *Národní knihovna*. 2003, roč. 14, č. 3, s. 163–168.
4. DYSON, E. *Release 2.1 : vize života v digitálním věku*. Praha : Management Press, 2001. 287 s.
5. HARDIE, A. Knihovník budoucnosti – úředník alebo autor? *ITlib* [online]. 2002, roč. 6, č. 4 [cit. 2006-01-25]. Dostupný z WWW: <<http://www.cvtisr.sk/itlib/itlib024/hardie.htm>>.
6. KIERKAGAARD, S. *Současnost*. Olomouc : Votobia, 1996, 107 s.
7. KIMLIČKA, Š. a STEINEROVÁ, J. a ŽIBRITOVÁ, G. *Knížničná a informačná veda na prahu informačnej spoločnosti : filozofický, systémový a historický pohľad*. Bratislava : Stimul, 2000. 138 s.

1 Vymětal, J. a Diačiková, A. a Váchová, M., s. 286-287.

2 Walsh, V., s. 15-17.

8. KINDL, D. Iniciativy Evropské komise v oblasti vzdělávání a elektronického učení. *Národní knihovna*. 2003, roč. 14, č. 1, s. 6-12.
9. KOLIVOŠKO, Š. Knihovník a smiech. *ITlib*, 2002, roč. 6, č. 1, s. 23.
10. LA METTRIE, J. O. de. *Člověk stroj : výbor z díla*. Praha : Nakladatelství Československé akademie věd, 1958. 110 s.
11. NAISBITT, J. a ABURDENOVÁ, P. *Megatrendy 2000 : desať nových smerov na deväťdesiate roky*. Bratislava : Bradlo, 1992. 324 s.
12. ORTEGA Y GASSET, J. *Úkol naší doby*. Praha : Mladá fronta, 1969. 123 s.
13. SEARLE, J. R. *Mysl, mozek a věda*. Praha : Mladá fronta, 1994. 129 s.
14. SINAI, J. How to forecast and preempt al-Qaeda's catastrophic terrorist warfare. *Journal of Homeland Security* [online]. August 2003 (revised). [cit. 2006-01-23]. Dostupný z WWW: <<http://www.homelandsecurity.org/newjournal/articles/sinaiforecast.htm>>.
15. SKLENÁK, V. *Data, informace, znalosti a Internet*. Praha : C.H.Beck, 2001, xvii. 507 s.
16. *Učení je skryté bohatství : zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. 125 s.
17. VESTER, F. *Myslet, učit se ...a zapomínat?*. Plzeň : Nakladatelství Fraus, 2001. 191 s.
18. VYMĚTAL, J. a DIAČIKOVÁ, A. a VÁCHOVÁ, M. *Informační a znalostní management v praxi*. Praha : LexisNexis CZ, 2006. 399 s.
19. WALSH, V. Budoucnost knihovnické profese. *Národní knihovna*, 2001, roč. 12, č. 1, s. 15-17.

Jiří Urbanec

Čtenář z hlediska kostnické školy recepční estetiky

Knihovníky z praxe jistě zajímá čtenář především z hlediska jeho četnosti, tedy aby jich přišlo do knihovny co nejvíce, dále z hlediska jeho věkového zařazení, z hlediska jeho předchozí čtenářské vyspělosti a z několika dalších hledisek, ale určitě se nemýlím, když nyní prohlásím, že knihovníka většinou nemusí zajímat to, jak se na čtenáře dívá literární věda, respektive jedna z jejích disciplín, tj. literární teorie. Protože literárněvědné bádání v posledních desetiletích se snaží zproblematizovat dřívější tak řečené „věčné pravdy“ nebo přesněji vyjádřeno „trvalý a neměnný smysl literárního díla, jak byl do něj jednou provždy vložen autorem“, pokusím se ve zkratce s novými tendencemi chápání umělecké literatury přítomné účastníky naší konference seznámit, i když podstata těchto poznatků se může zdát na první pohled trochu odtažitá.

Literární proces má tři konstanty – autor, dílo, čtenář a žádný z těchto prvků nemůže existovat samostatně. V minulosti zájem literární vědy byl ovšem soustředěn více na spisovatelův život, v příručkách literární historie se uváděly podrobné životopisy, přičemž výklad jednotlivých etap tvorby a konkrétních knih byl spojován s určitými událostmi autorova života, tudíž šlo o jakýsi psychologický pohled na vztah autor – dílo, anebo naopak v pozdější době, zvláště od konce první světové války, kdy mluvíme o nástupu tzv. strukturalismu, přesunul se markantně zájem literární vědy na samotný text díla, tedy na jeho strukturu. Extrémní názory některých strukturalistů šly dokonce tak daleko, že podle jejich názorů autor a jeho život literární badatele, případně čtenáře, nemusí vůbec zajímat: autor podle nich je jenom jakýsi vysílač, něco na způsob rozhlasového vysílače s jeho anténami a technickým zařízením, a posluchače sedícího u rádiového přijímače také přece nezajímá, kde anténní stožár stojí, kdo ho zkonstruoval, jak je vysoký atd., vnímatele oslovuje pouze zvuk, hlas a hudba a sdělení, jež je těmito prvky podáno.

Nicméně po druhé světové válce začali někteří literární vědci obracet pozornost i na čtenáře, a to nejen z hlediska sociologického. Jemnější smysl pro pochopení podstaty a účinku literárního díla se projevil již dříve u polského badatele Romana Ingardena (1893-1970), který v roce 1931 vydal knihu *Literární umělecké dílo* a tam v rámci komplexního pohledu na literární proces uvedl mimo jiné termín konkretizace.

Co si pod tímto pojmem máme představit? Začněme jednoduchým příkladem: když čte *Babičku* Boženy Němcové dítě desítileté, při vnímání jistých znaků, jež autor při psaní použil, tj. písmen vytvářejících slova a věty, v dětské mysli vystává nějaký obraz babičky, dítě si musí vytvořit jistý obraz dějové situace, postav a prostředí, a pochopitelně zná třeba jen svou babičku nebo dvě své babičky, případně babičky svých kamarádů, ví, že jsou to osoby starší, většinou moudré a přejícné. Konkretizuje si tedy čtený text z hlediska dětského věku, spíše z pozice Barunky a dalších dětí, nikoliv z hlediska samotné babičky. Když tentýž text, stejná písmena a věty bude číst žena dejme tomu šedesátiletá, která už sama kolem sebe má vnoučata, bude si čtené konkretizovat, utvářet v mysli jinak, jistě komplexněji, na základě zážitků a situací vlastního života, delšího, než je tomu u dětského čtenáře.

Literární věda postupně dospěla k poznání, že kniha sama o sobě je v podstatě mrtvá, pokud ji nezačne číst čtenář (tím čtenářem se ovšem myslí nejen čtenář uživatel knihovny, ale také čtenář literární vědec). Ingarden prohlašuje, že v díle samotném jednotlivé

prvky (písmena, věty, odstavce, konkrétní slova atd.) setrvávají ve stavu jakési potencionalnosti. Jsou v knize na jejích stránkách sice umístěny, jsou ve stavu jakési „předurčenosti“ a „pohotovosti“, ale ne každý čtenář podle svého založení nebo vzdělání je schopen je plně vnímat, takže při konkretizaci různými čtenáři někdo nevnímá třeba estetické kvality textu, nebo metafyzický smysl a podobně, prostě tyto prvky v textu jsou obsaženy, ale při konkretizaci se nerozvíjejí.

Ingarden dále mluví o místech „nedourčenosti“ v knize. Ne vše autor zachytí písmeny a slovy, nepopíše třeba vzhled postavy nebo místnost, zahradu, ulici, kde se něco děje, takže teprve čtenář při konkretizaci si dotváří představu, jak vypadá jednající postava, nebo v myslí mu podle různých životních zkušeností vytane obraz místa děje atd.

Konečně připomenu ještě jeden závažný poznatek Ingardenův. Četba většinou neprobíhá jako lineární přímka, ale jako „utváření, negace a znovutváření smyslu díla při čtení“ – můžeme tomu rozumět také tak, že v myslí čtenářově se třeba zpočátku objeví souhlas s dílem, na dalších stránkách začne pochybovat o správnosti autorova náhledu, o něco dále to může už být opět souznění s novým pohledem v knize. Všichni máme tuto zkušenost, že při četbě samovolně diskutujeme s autorem, některý úsek čteme s nadšením, jindy v nás vznikne odpor a třeba až nakonec pochopíme, že kniha nám podala jiný a do té doby nám neznámý obraz života, čímž jsme byli ve svém poznání obohaceni.

V našem stručném výkladu nemůžeme jít až do minucióznosti některých postřehů literární teorie a také pominu jméno německého badatele Hanse Roberta Jausse (1921-1997), sice hlavního představitele tzv. Kostnické školy recepční estetiky, nicméně jeho dílu se samostatně věnuje na této konferenci kolegyně Onderková. Uvedu jen, že v roce 1966 byla v německé Konstanci, nám známém místě ze závěru života Husova, založena nová univerzita, kde se vytvořilo centrum nového pohledu na podstatu literárního díla.

Kromě jiných tam také působil Wolfgang Iser (narozen 1926). Všimnu si jeho názorů podle knihy Akt čtení, která vyšla v roce 1976. Rozvíjel myšlenky Ingardenovy a prohlásil, že literární text není zcela neměnná konstanta, že má pouze v sobě „potenciál účinku“. Smysl díla není předem dán, spisovatel nezjevuje neměnné pravdy, literární text je vlastně jen soubor předběžných upozornění pro čtenáře a je to jen inventář impulzů, které čtenář přijímá. Čtenář se pohybuje textem, text si dotváří i tím, že může číst napřeskáčku, k něčemu se vracet, něco vynechat, něco číst rychleji, jiné pomaleji. Takto text pro čtenáře nabývá charakteru „dění“. Každý okamžik čtení se jeví jako sepětí vzpomínky a očekávání. Různí čtenáři vnímají odlišně – řečeno metaforicky – popředí a pozadí v textu, tj. při konkretizaci díla některou pasáž vnímají výrazněji, jiným částem nevěnují tolik pozornosti.

Iser také přiznává důležitost literární tradice, kterou čtenář zná a v níž se pohybuje. Čtenář odkojený četbou klasiků devatenáctého století bude vnímat dílo třeba Milana Kundery jako něco cizorodého, nebo naopak ten, kterému jsou blízké experimentátorské rysy knih Michala Ajvaze, postmodernistické prvky intertextuálnosti u Michala Viewegha nebo zašifrované děje v knihách Jáchyma Topola, bude s potížemi nebo s odporem číst deklaratorně jasné knihy Karoliny Světlé nebo Karla Václava Raisa. Nicméně zběhlý čtenář je veden při četbě ke korektuře svých návykových dispozic.

V každém případě podle Isera prázdná místa v textu provokují čtenáře k obsazování vynechaného. Nejsou to jen ty pasáže, kde autor třeba napíše „A po třech dnech se objevil doma zarmoucený“, takže se čtenář může domýšlet, co se v těchto třech dnech událo, ale jsou to i každé konce a další začátky kapitol, jsou to i knihy s tzv. otevřeným koncem, kdy se o dalších osudech postav již nic nevypráví, ačkoliv třeba ještě mohou žít dlouhou řadu let. Před lety mně již zemřelá spisovatelka Helena Šmahelová říkala, že jako dítě si domýšlela v knihách to, co už nebylo řečeno, a tak vlastně se naučila dovytvářet si děj

a vymýšlet další osudy, až se z takových pokusů stala sama spisovatelkou.

A ještě jeden poznatek z názorů Wolfganga Isera: Mezi autorem a čtenářem probíhá stále interakce, i když je to asymetrický dialog, přece jen autor při psaní obecně oslovuje nějakého čtenáře (většinou to není konkrétní osoba, ale tzv. implicitní čtenář). Autor zkrátka nepíše proto, aby to nikdo nikdy nečetl, ale vede dialog se světem. Nový termín literární teorie – implicitní čtenář, jemuž je text určen – nelze jednoznačně vysvětlit. Slovo implicitní znamená „zahrnutý, obsažený, ale nevyjádřený přímo“.

Představme si to tak, že Cervantes před staletími psal svého Quijota jako parodické čtení pro soudobého vnímatele, jemuž rytířské ctnosti a obyčeje byly již k smíchu, kdežto dnešní čtenář už příhody Quijotovy nebere jako směšné, spíše jako symbol zápasu za něco, co přesahuje síly jednotlivce. Recepce této knihy u čtenáře v sedmáctém století proběhla jinak než u čtenáře v dnešní době. Boj Quijotův s větrným mlýnem mohl být pro Cervantesovy současníky k smíchu, ale po staletích stejný text je v myslích čtenářů konkretizován jinak, úsloví „boj s větrnými mlýny“ má hluboký filozofický smysl, je to zkrátka marný boj za ideály s přesilou. Proto někteří zastánci uvedené kostnické školy recepční estetiky uvádějí, že vlastně samotné dílo se stále proměňuje, a tak můžeme dokonce pochybovat, zda jde stále o totéž dílo, jak jsme si uváděli v případě Cervantesově.

Vracíme se k úvodnímu konstatování, že literární proces má tři prvky, bez nichž dílo nežije, tj. autor – dílo – čtenář. Někdy se uvádí, že k ideálnímu poznání umělecké literatury musí být rovnovážná pozornost upřena na autora, na text díla i na čtenáře. Absolutizace čtenáře by přirozeně byla stejně nesmyslná, jako popírání významu autora u některých strukturalistů.

Možná v některých knihovnách je k dispozici kniha, která se jmenuje Čtenář jako výzva, s podtitulem Výbor z prací kostnické školy recepční estetiky (vydal Host v Brně v roce 2001). Tam na více než třech stech stranách je zahrnuto daleko více informací, než bylo v tomto stručném připomenutí. Nuže, chce-li kdo z knihovníků vědět o čtenářově konkretizaci při četbě nebo o názorech dalších představitelů kostnické školy více, necht' se zahloubá do náročné četby literárněteoretických úvah, k čemuž mu přejí vytrvalost a radost z dalšího poznání.

Slezská univerzita v Opavě
Filozoficko-přírodovědecká fakulta
Ústav bohemistiky a knihovnictví
ve spolupráci s regionálním výborem Moravskoslezského kraje SKIP

Program konference

Kniha v 21. století

Téma: **Percepce textů, výchova čtenáře – ano či ne**

▪ 1. února 2006

9,00-9,30 prezenze
9,30 zahájení konference, pozdravy hostů
9,45 – 11,00 úvodní referáty:

1. Mgr. Joanna Gawlikowska: Beletristické hity 20.století
2. PhDr. H. Molinová a Iva Kozubková: Vícehlediskové zpracování beletrie
3. Prof.PhDr. Brigita Šimonová,CSc.: Výchova čtenáře od předškolského věku
4. Doc.dr. Ivan Jančovič, Ph.D. Interpretácia umeleckého textu a výchova čitateľov
5. Mgr. Libuše Foberová: Vliv akvizitní politiky na kvalitu četby
6. Mgr. Zuzana Bornová: Interaktivní výchova dětského čtenáře aneb literární výchova netradičně

11,00 – 11,20 přestávka
11,20 – 13,00 pokračování dopoledního jednání

7. Jana Galášová: Kniha jako pozitivní závislost
8. Mgr. Brigita Exelová: Percepce textů, výchova čtenáře- a no či ne z pohledu pracovníka VTEI
9. PhDr. Aleš Hrazdil: Příprava uživatelů informací a vědecké knihovny
10. PaedDr. Zuzana Kováčová: Percepce umeleckého textu a formovanie komunikačnej kompetencie
11. Prof.PhDr. Viera Žemberová, CSc. Keď text, tak pre koho? Keď čitateľ, tak aký a čoho?
12. Zuzana Barjaková: Čítanie/nečítanie stredoškolskej mládeže
13. Mgr. Rada Metelková-Svobodová: Dětské čtenářství z hlediska čtenářské gramotnosti
14. Doc. PhDr. Jaroslav Bakala: Na okraj literatury faktu

13,00 – 14,00 přestávka na oběd
14,00 - 17,00 odpolední jednání

15. Eva Křivá: Teorie estopsychologie a její ohlas v díle F.X.Šaldy

16. Mgr. Ivana Gejdušová: Problematika konkretizace a identifikace – analýza konkrétní ukázky z čítanky ZŠ
17. Mgr. Jindra Planková: Příprava uživatelů informací
18. Mária Krahulcová: Interpretační činnost v práci s textem na 1. stupni ZŠ
19. PaedDr. Mária Alabánová,PhD.: Osobitosti literárneho textu na 1. stupni ZŠ s vyučovacím jazykom maďarským

Jednání studentské sekce

Zuzana Kellnarová: Mezinár. výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS
 Andrea Melicharová: Program pro Mezinárodní hodnocení žáků (PISA)
 David Mach: Ladislav Jan Živný

Diskuse

17,30

Klub knihovníků Casanova

Retrospektivní pohled na činnost klubu Casanova (2003- 2006- Jana Galášová, předsedkyně)
 Volná debata

▪ **2. února 2006**

8,30 – 10,00 pokračování jednání konference

20. Doc. PhDr. Jiří Urbanec, CSc.: Čtenář z hlediska Kostnické školy recepční estetiky
21. PhDr. Ludmila Hrdinaková: Vplyv rozprávky na sociálny a emocionálny rozvoj dieťaťa
22. Mgr. Olga Kubeczková,Ph.D.: Smysl přírodní prózy v četbě pro děti
23. Mgr. Barbora Koneszová: Atributy ovlivňující čtenářské dovednosti

10,00 – 10,20 přestávka

10,20 – 12,00 pokračování jednání:

24. Mgr.Jana Onderková, Ph.D.: Receptivní estetiky v díle R. Jausse
25. PhDr. Libor Martinek, Ph.D: K recepci literatury polských národnostních menšin v českém prostředí
26. Doc.PhDr. Milada Písková, CSc.: Nové trendy ve výchově uživatele/čtenáře na prahu 21. století

12,00 – 13,00 Diskuse

13,00 Vyhlášení tématu konference na příští rok, závěr konference

Téma pro rok 2007: „Klasická kniha vedle jiných informačních zdrojů.“

i

ii

iii

1

2

3

4

5

6

7