

Gabriela Magalová

Meditatívna rozprávka

TRNAVA 2013

Recenzovali:

prof. PaedDr. Eva Vítězová, PhD.

prof. PhDr. Marta Žilková, PhD.

© Gabriela Magalová, 2013

© Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2013

ISBN 978-80-8082-731-1

Obsah

Historický náčrt problematiky	
Postavenie meditatívnej rozprávky medzi ostatnými autorskými rozprávkami	
Filozofická verzus meditatívna	
Priestor „sacrum“	
Priestor – čas – cesta (v meditatívnej rozprávke)	
Atmosféra meditatívnych rozprávok	
Presahy meditatívnej rozprávky	

Meditatívna rozprávka v recepcii detí

Výskum recepcie meditatívnej rozprávky u štrnásťročných a šestnásťročných respondentov	
Pastirčákov rozprávkový text a jeho recepcia (štrnásťroční respondenti)	
Pastirčákov rozprávkový text a jeho recepcia (šestnásťroční respondenti)	
Výsledky výskumov recepcie rozprávkového textu D. Pastirčáka	
Grochov rozprávkový text a jeho recepcia (štrnásťroční respondenti)	
Výsledky výskumov recepcie Grochovho textu (štrnásťroční respondenti)	

Meditatívna rozprávka a najmenší čitatelia (metodika, ciele, hypotézy)

Analýza recepcie textu E. J. Grocha <i>Píšťalkár</i> deťmi predškolského veku a primárneho vzdelávania	
Analýza recepcie textu E. J. Grocha <i>Dievčatko so zápalkami</i> deťmi predškolského veku a primárneho vzdelávania	
Analýza recepcie textu <i>Malá princezná</i> od J. Uličianskeho	
Vyhodnotenie analýzy recepcie meditatívnej rozprávky v kolektívoch predškolákov a detí vo veku primárneho vzdelávania	

Záver	
Resumé	
Literatúra	
Prílohy	

Historický náčrt problematiky

Uvažovať o literatúre pre deti a mládež, o jej bytí, poslaní, funkcii, svojprávnosti či špecifickosti sa v pravom zmysle slova v našich podmienkach začína až v 19. storočí. Pojem literatúra pre mládež nebol, samozrejme, neznámy ani v 18. storočí, predstavoval však množinu textov súvzťažných s pedagogickým úsilím vo fáze budovania školského systému. Tomuto historickému fenoménu sa vo svojich prácach venuje na našom území najmä Ondrej Sliacky, parciálne i iní autori, a to v nadväznosti na výskum autorskej i folklórnej rozprávky z rôznych pohľadov (J. Kopál, V. Gašparíková, H. Hlôšková, J. Pácalová, G. Magalová...). V českej literatúre sú známe výskumy F. Vodičku, M. Genčiovej, V. Nezkusila, F. Tenčíka, O. Sirovátka, O. Chaloupka, J. Čeňkovej a mnohých iných.¹ Začiatky literatúry pre deti sa pragmaticky a vedome spájajú s pedagogickým (výchovným) úsilím, až začiatkom 20. storočia evidujeme prvé požiadavky literárne činných autorít viesť čitateľskú výchovu aj smerom k umeleckému prežívaniu.

V predchádzajúcich prácach o kresťansko-didaktickej rozprávke² sa nám ukazuje jedna vývinová etapa autorskej rozprávky na našom území, ktorá bola celkom logicky na prelome 19. a 20. storočia spätá s kresťanstvom a didaxiou. Žiadna z publikácií sa neusiluje násilne obhajovať umelecké kvality daného žánru, skôr ide o jeho literárnohistorickú rehabilitáciu. Didaktické rozprávky totiž ponúkajú odpovede na otázky o zmysle detskej literatúry, o jej formatívnych ambíciách, ktoré sa v minulosti pretavili do textovej podoby spomínaného žánru. Na žánri autorskej rozprávky tohto typu možno pozorovať nielen spoločensko-politické tlaky následnej epochy, ale aj sumár esteticko-filozofických posunov: „Rozprávky s kresťansko-didaktickou tendenciou v súčasnosti deklarujú jasné poslanstvo o presadzovaní harmonizujúcej línie v tvorbe pre deti. Širšiemu detskému publiku sa však otvárajú až vtedy, ak ich tvorcovia odovzdávajú posolstvá v duchu kresťanského humanizmu v symbióze s estetickými textovými požiadavkami. Bez spolupôsobenia týchto indikátorov sa kopí literatúra, dobrého úmyslu, ktorá však len zriedka potvrdí svoje kvality v širšom čitateľskom okruhu. Naopak, ak svoje filozofické nasmerovanie vie autor pretaviť do esteticky hodnotného literárneho útvaru, stáva sa textom komunikatívnym v niekoľkých úrovniach.“³

¹ Čeňková, J.: *Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury*. Praha : Portál, 2006.

² Magalová, G.: *Rozprávky s kresťansko-didaktickou tendenciou*. Nitra : FF UKF, 2007; *Cesta rozprávky*. Trnava : Spolok sv. Vojtecha, 2010.

³ Magalová, G.: *Cesta rozprávky*. Trnava : Spolok sv. Vojtecha, 2010, s. 112.

Pokúsme sa prekročiť hranice ideologického pôsobenia týchto rozprávok na začiatku 20. storočia a prijmime evidentný fakt, že v literatúre pre deti sú didaktizmus a ideové pôsobenie jedny z podstatných odrazových plôch, ktoré nemusia tvoriť prekážku umeleckým textovým ambíciám. Netreba si myslieť, že diskusia okolo ideológie a didaktizmu v literatúre pre deti patrí len do okruhu otázok doby dávno minulej. Naopak: otázky pulzovania textu medzi zážitkovým a poznávacím princípom literatúry – najmä v literatúre pre deti – sú aktuálne i v súčasnosti.

Slovenská literárna veda, kritika či teória posledných desaťročí opatrne, akoby po špičkách kráča okolo výskumov ideologického či náboženského v literatúre pre deti. Možno je to zdedený strach: ideové „konštanty“ sa menia a vstupom do tejto problematiky ponecháva výskumník svoje myšlienky napospas hodnoteniu, že je viac motivovaný svojimi svetonázorovými ako vedeckými stimulmi. Západná či anglo-americká literárna veda však túto problematiku vníma s plnou vážnosťou. Rita Ghesquiére, profesorka na Katolíckej univerzite v Louvене (Belgicko), sa systematicky venuje problematike religiozity v textoch pre deti a svoje vedecké úvahy odvíja od špecifikácie samotného pojmu *religion* – *religiosity* – *religious form*. Chápe ich ako termíny, ktoré tvoria komplexnú sieť významov (complex network of meanings). V tomto duchu rozlišuje významy, ktoré odkazujú na pojem v zmysle vertikality a horizontality. Texty potom možno sledovať v dvojakej línii: do prvej zaraďuje „texts dealing with belief and religiosity in the context of the Church“ (texty zaoberajúce sa vierou a religiozitou v rámci cirkvi – prel. G. M.). Sú to texty, ktoré „the emphasis may lie on institutionalisation or the socio-ethical dimension“ (môžu zdôrazňovať inštitucionalizáciu alebo sociálno-etický rozmer). V druhej línii nájdeme „books containing a deeper dimension without explicit reference to religion or traditional religiousness“ (knihy obsahujúce hlbší rozmer bez výslovného odkazu na náboženstvo či tradičné prvky religiozity).⁴

Publikované výskumy rozprávok s kresťansko-didaktickou tendenciou na Slovensku, ktoré sme realizovali v rokoch 2007 – 2011, ponúkli len čiastkovú analýzu týchto textov, ale takisto odkryli možnosť sledovať ich v niekoľkých úrovniach. V prvom rade bolo treba priznať historickú povahu načrtnutého diskurzu spojitosti ideológie a jazyka; veď – povedané s Vološinovom – aj sám jazyk má ideologickú povahu.⁵ Presvedčili sme sa, že dejiny literatúry pre deti sú v každej etape nielen hľadaním či nájdením nových esteticko-tvorivých po-

⁴ Ghesquiére, R.: Contemporary religious writing. In: *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* : Vol. II; Editor Peter Hunt. 2. vyd. London : Routledge, 2004, s. 307.

⁵ Vološinov, V. N. – Bachtin, M. M.: Marxizmus, freudizmus, filozofia jazyka. Bratislava : Nakladateľstvo Pravda, 1986, s. 193 – 355.

hybov, ale i snahou nájsť ideálny pomer týchto ingrediencií. Na samom začiatku tvorby intencionálnej literatúry pre deti a mládež (texty z konca 19. storočia) bola výchovná úloha literatúry prvoradá. Glorifikovala sa alebo národná funkcia, alebo mravná funkcia literatúry a v úzkom napojení na pedagogické úsilie sa začalo s odstupom času hovoriť o jej pedagogicko-utilitaristickom chápaní len a len v negatívnom význame slova. Túto dobovú účelovosť je však nutné vnímať nie ako vývojovú brzdu, ale ako zákonitosť. Spája sa s etapou rozvoja národa a pozná ju tak európska, ako i anglo-americká literárna história. Ch. Sarland vo svojej stati o ideologických pozíciách cituje P. Hunta: „... in newly emergent children's literatures in newly emergent postcolonial countries, moral purpose and didacticism are also high on the agenda“ („v novovzniknutých postkoloniálnych krajinách má morálna účelnosť a didaktizmus v literatúre pre deti svoje výsostné postavenie“).⁶ Vnímanie didaktizmu a účelovej morálnosti v literatúre pre deti dokumentuje citát z článku F. Inglis z knihy *The Promise and Happiness* (1981); v ňom – parafrázujúc autora – sa píše, že iba monštrum nebude chcieť dať deťom knihu, ktorá ho poteší a učí ho byť dobrým.⁷

Znehodnocovanie žánru rozprávky s kresťansko-didaktickou tendenciou ako žánru, ktorý neprinesol do nášho literárneho vývinu žiadne kvality, je historickým nedopatrením. Na začiatku 20. storočia bol na Slovensku najrozšírenejším žánrom epickej autorskej spisby určenej deťom, a tak logicky naň nadviazali viacerí uznávaní tvorcovia 30. rokov 20. storočia: isté tendencie žánru v autorskom spracovaní rozvinuli, iné potlačili. Rozprávka s kresťansko-didaktickou tendenciou tak spoluvytvárala historicko-literárny žánrový reťazec, aj keď literárna veda 2. polovice 20. storočia odmietala uznať jej svojbytnosť, dobovú náležitosť i potenciál. Svoj názor podopierala neexistenciou estetických kvalít žánru, či priam jeho gýčovitosťou a jeho jednoznačnou úžitkovosťou či úzkym napojením na ideológiu. Do týchto tendencií často neblaho zasahovalo i konfesiónálne hľadisko samotných tvorcov. Situácia okolo detskej literatúry v spojitosti s ideológiou a jej formami v 1. polovici 20. storočia bola porovnateľná aj v Čechách. Luisa Nováková dokumentuje tento stav rozborom cyklu Jana Šnobra *Čeští spisovatelé dětem*, ktorý vychádzal v 40. rokoch 20. storočia. V monografii *Proměny české pohádky* píše: „Máme-li posoudit projekt *Čeští spisovatelé dětem* jako projekt, je nutno říci, že Šnobrův výběr nebyl dostatečně

⁶ Sarland, Ch.: Critical tradition and ideological positioning. In: *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* : Editor Peter Hunt. 2. vyd. London : Routledge, 2004, s. 58.

⁷ V origináli: „Only a monster would not want to give a child books she will delight in and which will teach her to be good. It is the ancient and proper justification of reading and teaching literature that is helps you to live well.“ (Inglis, 1981, s. 4).

reprezentatívni. (A zdá sa navíc, že do jeho objektivity snad zasáhly i mimoliterárni faktory. V celém cyklu se nesetkáme s autory katolické orientace, kteří ani v literatuře pro děti zdaleka nebyli nějakou nevýraznou skupinou.)⁸ Autorka dostatočne podčiarkuje nezanedbateľnosť produkcie „kresťanskej spisby“, hoci „väčšina textů pak spadá do dobového průměru“; hodnotu však jednoznačne vidí v oblasti kultúrno-spoločenskej, kde je „význam jeho edičního cyklu nezpochybnitelný“⁹

Literatúra ako živý organizmus má svoju kontinuitu a každá národná literatúra zákonite prechádza rôznymi sínusoidami hodnôt. Niektoré sa môžu časom ukázať ako netvorivé, nekompatibilné s čitateľskými očakávaniami konkrétnej doby, zostávajú však ako žánrový model, z ktorého sa istým spôsobom stále čerpá. Martina Kubealáková v monografii o knižkách ľudového čítania a ich úlohe v kultúrnej histórii píše: „Význam literárneho diela nespočíva len v jeho estetickej kvalite, ktorá mu umožňuje zaradenie do elitnej literatúry, ale aj v jeho interakcii k ostatným zložkám literárneho systému.“¹⁰ Tu sa už však dotýkame problematiky uznania literárneho kánonu. Súčasný český literárny teoretik a filozof Aleš Haman takisto podčiarkuje procesualný charakter literárnej histórie (historik pohliži na literaturu jako na proces) a v súvislosti s pojmom literárny kánon sa zmieňuje o názoroch T. Eagletona, ktorý upozorňuje, že pojem literárny kánon „lze zneužít jako prostředek ideologické institucionalizace literatury ve prospěch společenského establishmentu“.¹¹ Súčasná literárna veda je dlžná hľadať kontinuitu bez ideologických nánosov, čo však neznamená, že má obísť odborné reflektovanie problematiky ideológie v literárnych textoch. Výskumný „oblúk“, ktorý obchádzanie tejto témy na Slovensku spôsobilo, sa ani po dvadsiatich rokoch nezmenšil, čo dozaista nepomáha vidieť autorskú rozprávkú v historicky relevantných kontúrach. Historik totiž často skúma texty, ktoré sa neviažu na jeho bytostnú dobovú skúsenosť, a tak „musí tyto zkušenosti a prožitky dešifrovat nepřímou, analýzou symbolického jednání a rituálních aktů, které tím, že přesahují individuální záměry a jednání, vytvářejí text, jenž

⁸ Nováková, L.: *Proměny české pohádky. K historii žánru ve čtyřicátých letech 20. století*. Brno : Masarykova univerzita, 2009, s. 34.

⁹ *Ibidem*, s. 35.

¹⁰ Kubealáková, M.: *Literatúra z okraja. Knižky ľudového čítania mladšej proveniencie v kontexte slovenskej národnej kultúry. Dobrodružno-lúbostné prózy*. Ostrava : FF Ostravskej univerzity, 2011, s. 19.

¹¹ Haman, A.: *Literární dílo a soudobá literární věda*. Praha : Nakladatelství ARSCL, 2012, s. 30 – 31. V našej literárnej vede sa problematike literárneho kánonu venuje napr. P. Zajac, R. Bílik a mnohí iní.

nám prístup k odlišným kulturám umožňuje¹². Možno je tento citát z knihy nemecko-amerického historika G. Iggersa vzdialený našej problematike. Možno je skôr viazaný na výskum dávnominulých historických období, vo všeobecnosti však vypovedá o tom, že do kultúrnych vzorcov každého ľudského spoločenstva istý druh myslenia či ideológie patrí, jedine cez tieto konštanty môžeme odhľadať pravdu (aj keď nikdy nie v úplnosti) v historickom kontexte.

Texty sú vytvárané dialektikou kultúry krajiny. Súčasný historický uvažovanie odhaľuje fakt, že sa v skúmaní nedá postupovať v zmysle tradičného dejepisectva, sústreďujúceho sa len na politické a spoločenské elity. (V literárnom kontexte paralelu k tejto myšlienke tvorí spomínaný pojem literárneho kánonu.) Sama história ako veda zaznamenáva isté posuny. Mám na mysli rôzne hnutia posledných desaťročí, ktoré sa snažia o prekonanie tradičného záujmu o elitárstvo v akejkolvek podobe: „history from below“ (história zdola), hnutie „nový historizmus“, zameranie sa na „malé aspekty dejín“ („small is beautiful“) – to všetko sú legitímne postupy novodobého dejepisectva. Zameranie na jedinca, obyčajného človeka sledujú tzv. nové kultúrne dejiny, ktorých cieľom nie je vysvetlenie, ale chápanie významov spoločenských prejavov, ktoré slúžia ako historický text.¹³ K takejto filozofii sa prikláňa aj estetické videnie Wolfganga Welscha, ktorý v súvislosti s postmoderným umením (literatúrou, architektúrou, sociológiou, vedou) hovorí o rozširovaní jazyka „k pôvodnosti, k tradícii, aj ku komerčnému žargónu ulice“.¹⁴

Už samotná existencia týchto riadkov a jej obranný charakter naznačuje isté výskumné špecifikum. Treba však vysvetliť, ako súvisia rozprávky s kresťansko-didaktickou tendenciou s predmetom nášho výskumu – s filozofickou (meditatívnou) rozprávkou: spája ich záujem o takú detskú literatúru, v ktorej sa v rôznych formách i pomeroch stretáva rozprávka s explicitne či implicitne naznačenými ideologickými prvkami. V predchádzajúcich prácach (Rozprávky s kresťansko-didaktickou tendenciou, Cesta rozprávky) nás tento záujem celkom logicky zaviedol do obdobia konštituovania autorskej rozprávky na našom území, do obdobia prelomu 19. a 20. storočia. Jej najčastejšie podoby – teda texty s dôrazom na morálku a religiozitu – naša literárna veda prinajlepšom iba evidovala, ale častejšie ignorovala aj v literárnohistorickom zmysle. Na Slovensku bol záujem historikov niekoľko desaťročí smerovaný mimo okruhu textov s moralistickým či ideologickým záberom, čím sa závery o vzniku autorskej rozprávky u nás v istej miere odklonili od reality zdokumentovanej v textových materiá-

¹² Iggers, G. : *Dějepisectví ve 20. století*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 98.

¹³ Ibidem, s. 23.

¹⁴ Welsch, W.: *Estetické myslenie*. Bratislava : Archa, 1993, s. 150.

loch.¹⁵ Spisba pre deti s didakticko-moralistickými a ideologickými ambíciami, ktorá modifikovala rôznorodú tvár neskoršej autorskej rozprávky, zostala aj dnes v hodnoteniach literárnych autorít na tom mieste, kde ju pred polstoročím zanechala socialistická veda. Podobný spôsob pohľadu na vznik autorskej rozprávky sa dá vystopovať i v Čechách; stať o vzniku českej autorskej rozprávky v publikácii J. Čěnkovej *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury* z r. 2006 začína slovami: „Pomineme-li moralistní produkci 19. století, vznikala česká umělecká pohádka od sedmdesátých let předminulého století.“¹⁶ V jednom i druhom prípade ide o akúsi presupozíciu, ktorá prijíma historickú kontinuitu iba v línii kanonizovaných diel našej literatúry, a to štafetovým spôsobom. Samo osebe to ešte neznamená nelegitímnosť metodologického postupu, poukazuje sa tým však na potrebu súčasnej vedy citlivejšie vnímať a spracúvať naučené a na prvý pohľad dokončené hodnotové súdy, brať do úvahy celé žánrologické spektrum, ktoré spoluvytváralo literárny priestor v skúmanom historickom období.

Vzťah medzi umeleckým systémom a žánrovými pravidlami danej doby sa vo vzťahu k originalite a aj estetickéj hodnote mení. A. Haman píše: „Historik literatury může spatřovat kanoničnost či trvalou hodnotu (trvalý smysl) díla jak v tom, jak hluboce proniklo do základní problematiky životních hodnot v rámci dějinné situace, kdy text vznikal, tak v tom, jaké podoby nabyl tento životní ‚vhled‘ motivovaný esteticky v samém uměleckém tvaru, v poetice díla.“¹⁷ A potom – spolu s Lotmanom – možno vidieť hodnotu istého textu nielen v jeho originalite (teda v porušovaní pravidiel), ale i v zachovávaní pravidiel.¹⁸

Žáner kresťansko-didaktickej rozprávky vnímame ako žáner, ktorý mal v čase konštituovania slovenskej autorskej rozprávky na našom území funkciu prvovzoru. Nemožno ho historicky prehliadať, pretože tvoril mohutný prúd, v ktorom sa hľadala, formovala, naznačovala, ale určite odkrývala paleta budúcich literárnych tendencií spisby pre deti.

Jednu zo základných charakteristík rozprávok s kresťansko-didaktickou tendenciou vymedzila definícia V. Oberta, ktorá hovorí, že ich príbeh „*podčiarkuje apel desiatic Božích prikázání*“.¹⁹ Humanizmus ako ideové poslanstvo je v kresťanských rozprávkach realizované v kódoch kresťanského humanizmu. Všeobecné normy etického konania tu rezonujú v konkrétnosti Desatora, a to pa-

¹⁵ Najpodrobnejšie sa touto spisbou určenou deťom a mládeži zaoberal literárny historik Ondrej Sliacky.

¹⁶ Čěnková, J. a kol.: *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. Praha : Portál, 2006, s. 136.

¹⁷ Haman, A.: *Literární dílo a soudobá literární věda*. Praha : Nakladatelství ARSCI, 2012, s. 31.

¹⁸ *Ibidem*, s. 46.

¹⁹ Obert, V.: *Výchovné tendencie detskej literatúry*. Nitra : KSL FF UKF, 1999, s. 159 – 178.

ralelne so všeobecno-humánymi pravidlami. Autori kresťanských rozprávok, pridŕžajúc sa poznania príkazov Desatora, majú však možnosť akcentovať v rozprávkovom texte len niektoré z nich alebo zdôrazniť základné, prvé pravidlo viery. Kým tvorcovia kresťanských rozprávok v minulosti (Kristína Royová, Ivan Javor, Ján Balko, Ada Ondrejová, Fraňo Sloboda...) vo svojich rozprávkach potvrdzovali najmä prvé Božie prikázanie (velebiť Boha), v súčasnosti sa autori v rozprávkach snažia akcentovať skôr iné prikázania, ktoré sú „viac všeobecné“. Apely ako: nemôžeš zabíjať, kradnúť, hrešiť, klamať či mať v neláske rodičov a iných ľudí majú všeobecnú platnosť. Tým, že sa v súčasnom žánri kresťansko-didaktických rozprávok zdôrazňujú práve tieto „všeobecne prijateľné“, sa podstatne mení tvár pôvodnej kresťanskej rozprávky, posúva sa do akcentovania všehumánnych právd, čím sa približuje ostatným rozprávkovým žánrom a často ju evidujeme ako žáner filozofickej rozprávky.

Kontinuitu životnosti pôvodného žánru rozprávky s kresťansko-didaktickou tendenciou dokumentuje napríklad tvorba Ludmily Podjavorinskej. Svoju predstavu o autorskej rozprávke modelovala v 30. rokoch 20. storočia práve na tradícii kresťansko-didaktickej rozprávky, ako ju poznala z prelomu 19. a 20. storočia. Pracovala s personifikovanými postavami, ktoré disponovali takými vlastnosťami, aké im pririekla kresťanská symbolika. Často využívaná tematika vtáctva v rozprávkach na prelome 19. a 20. storočia pomáhala napríklad symbolicky spracovávať priestor medzi nebom a zemou, obracala pozornosť „hore“, bližšie k Bohu, k vznešeným myšlienkam. Takéto rozprávky v slovenskej spisbe nachádzame na začiatku 20. storočia často (napríklad v tvorbe Kristíny Royovej, Petra Zgútha-Vrbického, Jána Balka, Márie Kočanovej a mnohých iných). V intenciách kresťanskej symboliky bol vtáčí svet (a svet zvierat) polarizovaný: je v ňom striktné dané, ktoré zo zvierat predstavujú vyššie princípy (ovečka, osliatko, lienka, z vtáctva slávik, škovránok, lastovička) a ktoré znesú profánny rozmer (vrabec či vrana). Ludmila Podjavorinská stvorila hlavného protagonistu svojej veršovanej rozprávky, ktorý vynikal povrchnosťou, lenivosťou a ľahkovážnosťou, ako vrabca, ktorý v kresťanskej symbolike zosobňoval práve tieto vlastnosti (Čin Čin, 1943). Vlastnosti iných vtáčích protagonistov v jej tvorbe sú takisto v zhode s kresťanskou symbolikou (napr. postava lastovičky, sovy a pod.). Na tieto skutočnosti sme sústredili pozornosť už v predchádzajúcich prácach.²⁰

Žánrová kontinuita rozprávky s kresťansko-didaktickou tendenciou na prelome 19. a 20. storočia a súčasnej rozprávky spomínanej proveniencie je evi-

²⁰ Podrobnejšie sme o kresťanskej rozprávkovej symbolike v diele L. Podjavorinskej a J. C. Hronského písali v štúdií: Magalová, G.: Tradičná, a predsa nová. In: *Transformácia detského aspektu a recepcná prax. O interpretácii umeleckého textu* 26. Nitra: ÚLUK, 2011, s. 125 – 138.

dentná, aj keď sa na ne pozrieme z iného zorného uhla: z hľadiska pomeru autorského zásahu do biblických právd, invencie autora, ale aj z hľadiska autorovej „morálnej hierarchie“ či implantácie filozofických postulátov v priamej úmere k recepcným možnostiam čitateľa. Takéto rozprávky nepodliehajú iba autorskej schopnosti estetického stvárnenia látky, ale i autorskému rozhodnutiu zdôrazniť alebo pragmaticko-morálny, alebo filozofický aspekt viery: tvoriť rozprávku s dôrazom na didaktickú či s dôrazom na filozofickú platformu kresťanstva. Aj tu vidíme istú súvzťažnosť s delením Rity Ghesqière, ktoré sme uviedli na s. 6. Pri analýze takýchto textov sme sa stretli aj s osobitným typom rozprávky, v ktorom sa zdôrazňuje fakt účelovosti a ktorá neraz pôsobí ako propagačný materiál rôznych denominácií. Takéto rozprávky možno nazvať „návodové rozprávky“; od rozprávok s kresťansko-didaktickou tendenciou sa vyčleňujú úzkoprsou snahou o zachytenie jediného správneho postoja v prísnom napojení na všetky reálie a úkony, ktoré sú pre danú konfesiu typické. Autor neťaží z možnosti budovania fantazijného sveta detí, žáner rozprávky tu tvorí iba účelovú kulisu.

Žánrovo chápeme rozprávku s kresťansko-didaktickou tendenciou ako sub-žáner didaktickej rozprávky, no v nezanedbateľnom množstve inklinuje časť týchto rozprávkových textov skôr k filozofickej rozprávke. V tomto zlome sa už náš záujem začína špecifikovať. Ak sme už naznačili vývojovú líniu pohybov autorskej rozprávky od jej počiatocnej kresťansko-didaktickej podoby, jej historický status a motivačnú ambíciu v tvorivej línii uznávaných autorov, jej obmedzenia a aj moderné premeny smerom k akcentovaniu všehumánnych tendencií, je tu priestor na definovanie samotného pojmu filozofická rozprávka. A zďaleka sa podeň neradí iba textúra s vyslovene kresťanskými ambíciami, hoci u nás tvorí stále najsilnejší motivický prúd.

Postavenie meditatívnej rozprávky medzi ostatnými autorskými rozprávkami

Pri pokusoch uvažovať o kategórii meditatívnej rozprávky v užších žánrologických súvislostiach narazíme na problematiku delenia autorskej rozprávky ako žánru. Kým v klasifikácii folklórnej rozprávky panuje medzi odbornou verejnosťou viac-menej zhoda, pokusy o triedenie autorských rozprávok sú v oveľa väčšej miere závislé od uhla pohľadu jednotlivých literárnych teoretikov a bádateľov. V staršej odbornej literatúre zo 70. rokov 20. storočia sú nám k dispozícii pohľady J. Sedláka, Z. Klátika, J. Kopála, Ž. Tarcalovej a ďalších, ktorí typologickú rôznorodosť autorskej rozprávky signovali odlišne. V knihe *Epické žánre v literatúre pre mládež* (1972) Ján Sedlák v súvislosti s autorskými rozprávkami nehovorí o typológii, ale naznačuje ich variantnosť: „Moderná rozprávka môže mať rozličnú podobu – od optimisticky humornej, až po absurdne satirickú.“²¹ Štruktúrovanejší pohľad poskytuje vo svojej monografii Z. Klátik.²² Takisto priznáva žánru autorskej rozprávky variantnosť (a aj jeho mnohorakú prepojenosť so žánrom ľudovej rozprávky), ponúka však aj vlastnú funkčnú typológiu. V prvom rade hovorí o type **folklorizovanej autorskej rozprávky**, ktorú považuje za subžáner folklórnej rozprávky: je iba variantom ľudového modelu, neprekračuje jeho rámec motivicky, noeticky či kompozično-štylisticky, ide o prerozprávania ľudových motívov niektorými autormi, u ktorých sa dá vystopovať autorská tvorivosť. Ďalším typom je **animovaná zvieracia rozprávka**, založená na paralelnosti animovaného a ľudského plánu. Zvieratá predstavujú masky, za ktorými sa skrývajú ľudia so svojimi problémami, citmi a vzťahmi. Uplatňuje postupy príznačné aj pre magickú rozprávku, hoci často v zredukovanej, obrátenej alebo sparodizovanej humornej podobe, preto záver nemusí ústiť do poučenia. **Biologickú rozprávku** vidí ako formu animovanej rozprávky, kde je biologický plán rozprávky nositeľom istého súboru informácií racionálnej, vecnej povahy a sprostredkúva náučnú stránku rozprávky. Ako osobitný typ vyčleňuje **symbolickú rozprávku**, ktorú pokladá za najvyšší typ autorskej rozprávky. Tlmočí hlboké myšlienkové poslanstvo, ktoré sa môže viazať na oblasť prírodného, vecného či materiálneho, avšak paralelnosť či analogickosť s ľudským je v symbolickej rozprávke zrejmä. Výpočet napokon uzatvára **nonsensovou rozprávkou**. Podľa Z. Klátika ide o osobitnú formu parodickej

²¹ Sedlák, J.: *Epické žánre pre mládež*. Bratislava : SPN, 1972, s. 53.

²² Klátik, Z.: *Slovo – kľúč k detstvu*. Bratislava : Mladé letá, 1975, s. 132 – 162.

rozprávky, v ktorej nezmysel funguje ako organizujúci princíp. Neznamená ľubovôľu či improvizáciu, ale podriaďuje sa svojej logike. Prevrátením doterajších vzťahov a ustálených poriadkov chce prispieť k ich hlbšiemu poznaniu, k ich opätovnému podriadeniu myšlienkovému analýze.

Istá váhavosť v delení autorskej rozprávky je evidentná vo vysokoškolských učebných textoch J. Kopála a Ž. Tarcalovej z roku 1985.²³ V kapitole o novodobej autorskej rozprávke (60. roky 20. storočia) neuvádzajú žiadne delenie, no pri jednotlivých autoroch hovoria o charakteristických postupoch (napríklad Kristu Bendovú predstavujú ako tvorkyňu autorských rozprávok, ktorá „si zvolila pre rozvíjanie rozprávkových príbehov humoristicko-satirické postupy“). Podobný prístup nachádzame aj vo vysokoškolských učebných textoch z roku 1987 (Kopál – Tučná – Preložníková).²⁴ V. Obert a E. Zigová v učebných textoch z roku 1981 v podkapitole Typy autorskej rozprávky uvádzajú päť subžánrov: **rozprávku parodizujúcu folklórny model, animovanú rozprávku, biologickú rozprávku, symbolickú rozprávku a nonsensovú rozprávku.**²⁵ Symbolickú rozprávku pokladajú za najvyšší typ rozprávky, hoci priznávajú, že v slovenskej literatúre pre deti a mládež „nemá ani bohatú tradíciu, ani osobitné postavenie. V českej literatúre naproti tomu je výrazne obsiahnutá v diele Karla Čapka *Devatero pohádek*“.²⁶ Je zaujímavé, že z diel slovenskej proveniencie v paralele k Čapkovým rozprávkam radia Ďuričkovej rozprávku *O Gulkovi Bombulkovi* či Bendovej *Dobrodružstvá Samka Klamka* (priznávajú však okrem symbolizujúcich motívov prvky parodizujúce rozprávkový model, teda prvky nonsensovej rozprávky).

Prešovské univerzitné prostredie preberá model Z. Klátika a dopĺňa ho o modely B. Šimonovej, E. Preložníkovej a iných autorov, autorskú rozprávku delí na: **folklorizovanú, parodickú, nonsensovú (či parodicko-nonsensovú), subverzívnu, animovanú, biologickú, symbolickú (či symbolicko-filozofickú) a imaginatívnu.**²⁷ Oproti Klátikovej klasifikácii je táto klasifikácia obohatená o typ **subverzívnej, parodickej a imaginatívnej rozprávky.** Imaginatívnu rozprávku spomína v roku 1999 Brigita Šimonová a charakterizuje ju ako útvar založený na silne lyrizovanom príbehu, ktorý sa dostáva do podoby poeticko-básnickej výpovede, pričom dôrazom na bohatú obrazotvornosť a predstavi-

²³ Kopál, J. – Tarcalová, Ž.: *Literatúra pre deti a didaktika literárnej výchovy na 1. stupni základnej školy*. Bratislava : SPN, 1985, s. 68 – 69.

²⁴ Kopál, J. – Tučná, E. – Preložníková, E.: *Literatúra pre deti a mládež*. Bratislava : SPN, 1987. s. 98 – 99.

²⁵ Zigová, E. – Obert, V.: *Literatúra pre deti a mládež s metodikou*. Bratislava : SPN, 1981, s. 80.

²⁶ *Ibidem*, s. 84.

²⁷ Rusňák, R.: študijné materiály dostupné na internetovej stránke <http://nechodimnaprednasky.sk/>

vosť prirodzene rezignuje na jeho dejovú líniu.²⁸ Parodická je zasa charakterizovaná narušovaním štruktúry ľudovej rozprávky, deformuje ju a jej cieľom je jej popretie či prekonanie. Subverzívnu rozprávku predstavuje R. Rusňák ako subžáner parodickej rozprávky úzko súvisiacej s anglickým literárnym kontextom. Subverzívne rozprávky rušia kánon tradičnej rozprávky a základným konfliktom je v nich generačný, presnejšie antagonizmus medzi detstvom a dospelosťou.²⁹ Spomína i „**didaktickú**“ rozprávku, pričom je zvláštne, že adjektívnu zložku termínu odlišuje úvodzovkami. Svoje rozhodnutie dôvodí tým, že pojem didaktický „nevnímame ako pejoratívne pomenovanie. Do umeleckého literárneho diela totiž môže byť prirodzene a spontánne inkorporovaný a imagináciou aj prekrytý, čím vo vzťahu k umeleckosti nemusí tvoriť nevyhnutne protirečivú opozíciu“.³⁰ Ukazuje sa však, že práve v úvodzokovaní adjektíva „didaktický“ zákonite hrozí posun do roviny parodickosti, dvojznačnosti; terminologizmus sa tak oslabuje a prestáva plniť funkciu odborného termínu. Pravidlá slovenského pravopisu z roku 2000 hovoria o funkcii úvodzoviek „pri uvádzaní výrazov, od ktorých sa hovoriaci dištancuje, používa ich s iróniou alebo v akomkoľvek inom zmysle, než sa používajú zvyčajne“.³¹ Vedomím prekryvania didaktickosti a umeleckosti sa však neposúvajú žánrové konštanty didaktickej rozprávky. Literárna veda aj dnes pracuje s celou plejádou termínov, ktoré sa vo vývoji nemenia, hoci v časovom horizonte získavajú aj nové špecifiká; ich novodobé posuny nie sú dôvodom na ich signovanie úvodzovkami.

Ako to je s delením autorskej rozprávky v susedných Čechách? V ponúknutom letmom pohľade na slovenskú tradíciu sme pojem meditatívna rozprávka nenašli. Našli sme však symbolickú rozprávku či filozofickú rozprávku (alebo symbolicko-filozofickú), ktorá bola zakaždým definovaná ako najvyšší typ rozprávky (Klátik, Obert – Zigová), kde „jedna rovina je vyjadrením aspektu dieťaťa, druhá zas aspektu dospelého“ (Rusňák).

Aj v českej literárnej teórii či kritike je problematika súčasnej autorskej rozprávky aktuálna. Vystopovať jednotnú klasifikáciu autorskej rozprávky nie je možné, možno však hovoriť o niekoľkých deleniach v nadväznosti na konkrétnych bádateľov. Napríklad O. Chaloupka sa v roku 1982 k tejto problematike

²⁸ Šimonová, B.: *Žáner v pohybe. Reflexie o rozprávke*. 1. vyd. Banská Bystrica : PF Univerzity Mateja Bela, 1994.

²⁹ Rusňák, R.: *4 TYPY MODERNEJ ROZPRÁVKY* (Naznačenie recepčných opôr a bariér vo vybraných textoch). Dostupné na adrese http://www.pulib.sk/elpub2/PF/Rusnak1/pdf_doc/4.pdf

³⁰ *Ibidem*, s. 70.

³¹ Kol. autorov: *Pravidlá slovenského pravopisu*. Tretie, upravené a doplnené vydanie. Bratislava : Veda, 2000, s. 107.

vyjadril, „jak je typologické rozlišení pohádky nesnadné a do značné míry záležitostí individuální interpretace“.³² Všimol si, že diferenciacia J. Sedláka sa týka ľudovej rozprávky, pričom diferenciaciu modernej autorskej rozprávky „raději ukazuje na příkladech konkrétních autorských postupů ad hoc“. Ak sa pozeráme na českú literárnu teóriu v následných rokoch, vidíme, že tento postup je príznačný aj pre iných autorov. M. Genčiová delí rozprávku podľa témy na **zvieraci** (najstarší typ rozprávky, ktorý má svoje podtypy), **pestúnsku (didaktickú)**, ktorá sa vyvinula zo zvieracej rozprávky), kumulatívnu, založenú na opakovaní a pridávaní motívov, a rozprávku **čarovnú (kouzelnou)**.³³ J. Toman toto delenie dopĺňa o rozprávku **novelistickú, legendárnu, anekdotickú, čarodejnú či démonologickú**. Autori pripomínajú, že všetky tieto typy stáli pri vzniku moderných autorských rozprávok, ktoré už terminologicky častejšie nazývajú propriálnym terminologizmom, a tak sa zmieňujú o **rozprávke andersenovského typu** (poetická rozprávka), **čapkovskej antirozprávke** (kúzelná rozprávka), ale aj **rozprávke umelecko-náučnej** (tvorba O. Sekory, S. Lagerlöfovej a i.) a **rozprávke nonsensevej**. Jaroslav Toman rozlišuje typy autorskej rozprávky podľa naratívnych prístupov a poetiky, ktorú autor používa. V tejto súvislosti hovorí o imitatívno-inovačnom, nonsensevo-parodickom a imaginatívnom prístupe.³⁴ K tomuto členeniu pristúpila aj S. Urbanová, ktorá takisto rozlišuje rozprávkové typy v propriálnej charakteristike a hovorí o **andersenovej rozprávke** (v Tomanovom delení to môže byť rozprávka imaginatívna), **čapkovskej (imitatívno-inovačnej)** a **nezvalovskej, ktorá sa najviac približuje rozprávke nonsenseového typu**.³⁵ Ako posledná rozprávka sa uvádzajú **filozoficky ladené imaginatívne autorské rozprávky** ako typ rozprávky, v ktorých hlbšie posolstvo pochopí človek až v dospelosti. Do tejto diskusie sa zapájajú aj iní autori (H. Šmahelová, V. Vařejková, N. Siegllová, M. Šubrtová, J. Provozník, L. Nováková a iní). Čím viac pozorujeme teoretickú platformu členenia autorskej rozprávky, tým viac sa napĺňa téza O. Chaloupku z roku 1982 o charaktere individuálnej autorskej interpretácie väčšiny názorov. Táto nejednoznačnosť ilustruje širokospektrálnosť možných názorov a ukazuje sa, že súčasná autorská rozprávková tvorba tento trend ešte umocnila kumuláciou všemožných postmoderných prístupov.

³² Chaloupka, O.: *Rozvoj dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha : Albatros, 1982, s. 219.

³³ Genčiová, M.: *Literatura pro děti a mládež : ve srovnávacím žánrovém pohledu*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984. s. 24 – 41.

³⁴ *Česká autorská pohádka devadesátých let 20. století*. In Poláček, J. (ed.): *Cesty současné literatury pro děti a mládež*. Brno : Edice Ladění, 2003, s. 47 – 53.

³⁵ Urbanová, S.: *Seďm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století. (Reflexe české tvorby a recepce.)* Ostrava : Votobia, 2004.

Ak by sme sa bližšie oboznámili s problematikou klasifikácie autorskej rozprávky v anglo-americkéj literárnej vede, zistili by sme, že prijala úzus členenia autorskej rozprávky propriálnymi terminologizmami. V členení samotného pojmu „rozprávka“ prichádza však k istej diskrepancii, na čo upozorňujú autorky v angličtine vydaných vysokoškolských skrípt z roku 2003: „When we compare the two divisions we can see a discrepancy in the Slovak and English terminology. While in Slovak there is a generic term *rozprávka*, further divided into several kinds, the English dictionary equivalent of *rozprávka* is a *fairytale*, which is only a specific kind of a more general term *folk tale* (literally translated into Slovak as *ľudový príbeh*).“³⁶ V stručnosti: rozprávku ako žáner na Slovensku delíme na rôzne druhy, pričom v angličtine je ekvivalentom termínu rozprávka pojem *fairytale*, čo je samo osebe istým druhom všeobecnejšieho termínu – ľudový príbeh. Delenie autorskej rozprávky, ktoré v tejto publikácii ďalej nachádzame, je delenie rozprávok v propriálnej terminológii (napr. types of Andersen’s Tales a pod.).

Eva Malenová v zborníkovej štúdii *Ruská autorská pohádka na prelomu tisíciletí* píše: „K nejzajímavějším žánrovým modifikacím, tedy jakýmsi žánrovým variantám, které se v průběhu 20. století v ruské pohádce objevují, patří pohádka filozofického typu. Prozatím není teoreticky ucelené zpracována a neexistuje ani ruská jednotná terminologie – nejčastěji se mluví o pohádkách lyrizujících, či filozofujících.“³⁷ Nejednotnosť v terminologicko-žánrovom vymedzení je teda akési signum tohto rozprávkového žánru. Ide tu však vždy len o akcentovanie istého uhla pohľadu; pojem lyrizujúca rozprávka akcentuje jazykovo-štylistický aparát umeleckého textu, pojem filozofujúca zasa primárne vyzdvihuje jeho sémantickú rovinu. V našej práci sa stretieme s pojmom filozofická i filozofujúca rozprávka, budeme ich však vnímať v istom odlišení.

³⁶ Bobulová, I. – Pokrivčáková, S. – Preložníková, E. – Příbylová, I.: *Children’s and Juvenile Literature (Written in English)*. Nitra : UKF, 2003, s. 44.

³⁷ Malenová, E.: *Ruská autorská pohádka na prelomu tisíciletí*. In: *Literatura pro děti a mládež na začátku tisíciletí. Kontexty, problémy, trendy*. Praha : Obec spisovatelů, 2009, s. 267.

Filozofická verzus meditatívna

Terminologická nejednotnosť v členení autorskej rozprávky odráža podstatný rys každého vedeckého bádania: je ním uhol pohľadu, ktorý osvecuje výskumný objekt rôznorodo. Existuje (musí existovať) čosi pevné, jednoznačné, akýsi skelet bádateľských východísk, aby sa myšlienkové vedecké pochody nerozplynuli, no nárokovať si na nemennosť či jednoznačnosť ide tým menej, čím máme – paradoxne – viac poznatkov o skúmanom objekte. Naše úsilie tak prináša iba iné pohľady na problematiku a málokedy zasiahne do poznanej štruktúry tak, že by ju poprel. O tom vypovedá výrok Merleau-Pontyho: „Relativistická fyzika potvrdzuje, že absolútni a konečná objektivita je snem, ukazuje nám, že každé pozorovanie je striktné závislé na postavení pozorovateľa a neoddeliteľné od jeho situácie, a odmieta pojem pozorovateľa absolútneho.“³⁸

V tejto kapitole sa budeme zaoberať rozprávku, ktorú literárna veda nazýva nejednotne filozofická či symbolická rozprávka. V spomínanej štúdii E. Malenovej v súvislosti s výskumom ruskej autorskej rozprávky sa autorka pokúsila o vymedzenie základných rysov filozofujúcej rozprávky: „Hlavnými rysy filozofujúcej pohádky je, že má prevažne oslabenou dejovú líniu (v kouzelném svete takej pohádky je plynutie času zpomalené, alebo vládne bezčasí), má mnohdy didaktickú líniu, i keď nepriamo vyjadrenou, väčšinou má dva adresáty, ... je geneticky príbuzná s bajkou, podobenstvom alebo ľudovou pohádkou, má blízko k alegorii, často využíva metafor.“³⁹ So všetkými atribútmi sa dá viac-menej súhlasiť, no v našom chápaní vidíme istý rozdiel medzi filozofickou a filozofujúcou rozprávku, takisto ako medzi rozprávku filozofickou a meditatívnu. Už predchádzajúce strany ponúkli v stručnosti dôkazový materiál, ktorý potvrdzuje, že jednou z ciest etablovania filozofickej rozprávky je jej transformácia z pôvodnej kresťansko-didaktickej rozprávky, ktorá tvorila významný odrazový mostík vzniku autorskej rozprávky na našom území. Akcentovaním jej filozofického (kresťanského) postulátu na úkor didaktizmu sa začína žáner meniť, presúvať do inej roviny, v ktorej už autoritatívne nezaznieval apel plnenia prvého Božieho prikázania (veľbiť Boha), ale skôr ďalšie príkazy z Desatora, ktoré majú platnosť všehumánných právd (nemôžeš zabíjať, kraďnúť, mať v neláske rodičov a pod.). Filozofická rozprávka ale nespracúva oblasť svetonáhľadu. Napokon, sám pojem filozofická (či filozoficko-symbolická) rozprávka vidia autori rôzne.

³⁸ Merleau – Ponty, M.: *Svět vnímání*. Praha : Oikoymenth, 2008, s. 14.

³⁹ Malenová, E.: Ruská autorská pohádka na přelomu tisíciletí. In: *Literatura pro děti a mládež na začátku tisíciletí. Kontexty, problémy, trendy*. Praha : Obec spisovatelů, 2009, s. 267.

Ako príklad rozprávok s filozoficko-symbolickým kontextom J. Sedlák⁴⁰ uvádza tvorbu Andersena (*Cisárove nové šaty, Cínový vojačik, Rajská záhrada*), v období modernizmu zasa tvorbu Antoina de Saint-Exupéryho *Malý princ*. Jana Čeňková⁴¹ pri mene H. Ch. Andersena výraz „filozofický“ v súvislosti s jeho rozprávkovým korpusom nepoužíva, hovorí o Andersenovom skepticizme, ironickým nadhľade či silnom dôraze na kresťanské hodnoty (zmienka o Exupéryho *Malom princovi* sa v kapitole Vývoj autorskej pohádky nenachádza vôbec). Ján Kopál vo svojich vysokoškolských učebných textoch vydaných v roku 1985 si všima Andresenovu tvorbu inak a v duchu socialistických požiadaviek vedy kládol zasa do popredia andersenovské „hlboké sociálne motívy, opreté o skutočný život v triednej spoločnosti, ... túžbu ľudí roztrieštiť taje prírody (ktoré sa opierajú) o pokrok vo vede a technike 19. storočia, obdiv k vynájdeniu železnice... (čím chcel naznačiť), že sa už treba odtrhnúť od starého sveta feudalizmu“.⁴² O dva roky neskôr vydáva J. Kopál v spoluautorstve ďalšie vysokoškolské učebné texty a pri mene H. Ch. Andersena takisto neoperuje termínmi filozofický či symbolický; tento termín používa v súvislosti s tvorbou Oscara Wildea.⁴³ O ďalších autoroch, ktorý pojem filozofická rozprávka alebo vynechávajú, alebo vyjadrujú pojmom symbolická rozprávka (Obert – Zigová, Rusňák...), sme písali vyššie. (Rusňák vo svojich materiáloch symbolickú rozprávku dokumentuje Exupéryho *Malým princom*, Andersenovou *Malou morskou pannou*, Feldekovým *Zlatúšikom*, Ďuričkovej *Gulkom Bombulkom* a Grochovou knihou *Tuláčik a Klára*). Nie je už potrebné roztvárať vejár širšie a dokazovať, ako sa pojmy triešťa, kumulujú, spracúvajú či jednoducho preberajú.

V našom chápaní je filozofická rozprávka subžáner autorskej rozprávky, ktorý využíva rozprávkový kompozično-štylistický inventár a umožňuje vnímať príbeh v rovine viacerých významov. Očakávaná línia v zmysle dejového ukončenia je často nahradená nutnosťou hľadania subjektívnych odpovedí v mimotextovej realite. Dávame prednosť pojmu filozofická rozprávka pred pojmom symbolická rozprávka, pretože v istom zmysle slova je symbolická (znaková) povaha inherentnou vlastnosťou každého umeleckého textu. V literatúre pre deti a mládež ide o nefrekventovaný, pomerne vzácny žáner spisby, paradoxne sa ale v hodnoteniach najkrajších kníh Slovenska často objavuje práve on.

⁴⁰ Sedlák, J.: *Epické žánre pre mládež*. Bratislava : SPN, 1972, s. 59 – 61.

⁴¹ Čeňková, J., a kol.: *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. Praha : Portál, 2006, s. 130 – 131.

⁴² Kopál, J. – Tarcalová, Ž.: *Literatúra pre deti a didaktika literárnej výchovy na 1. stupni základnej školy*. Bratislava : SPN, 1985, s. 106 – 107.

⁴³ Kopál, J. – Tučná, E. – Preložníková, E.: *Literatúra pre deti a mládež*. Bratislava : SPN, 1987. s. 157 – 158.

Už sme naznačili, že filozofický rozmer rozprávkových útvarov nemusí nutne inklinovať ku kresťanskej filozofii, aj keď v intenciách slovenskej spisby je táto forma najčastejšia. Filozofické vyústenie autorských rozprávok môže smerovať k všeobecno-humánnym princípom ľudského bytia a spolunažívania, ktoré – ak vynecháme tézu o ich spirituálnom pôvode – majú širšiu platnosť. Prototyp takejto filozofickej rozprávky je už spomínaný *Malý princ* od Exupéryho. Významové terasy textu neodkazujú k žiadnym religiozitám, nesignalizujú spojitost s nábožensky vnímanou realitou. Sú to texty, ktoré Rita Ghesquiére označila ako *knihy obsahujúce hlbší rozmer bez výslovného odkazu na náboženstvo či tradičné prvky religiozity* (s. 6). Kategória textov, na ktoré sa chceme zamerať, sú texty, *zaoberajúce sa vierou a religiozitou v rámci cirkvi, ktoré môžu zdôrazňovať inštitucionalizáciu alebo sociálno-etický rozmer*. Ako sme už naznačili, v predchádzajúcich publikáciách venovaných výskumu kresťansko-didaktickej rozprávky sme narazili na texty zdôrazňujúce inštitucionalizáciu a nazvali sme ich „návodové rozprávky“. Nepokladáme ich za filozofické rozprávky; vyčleňujú sa snahou o zachytenie jediného správneho postoja v prísnom napojení na všetky reálie a úkony, ktoré sú pre danú náboženskú konfesiu typické a rozprávkový inventár tu zvyčajne tvorí iba účelovú kulisu. Ide o rozprávky, kde je ideologický osten spolu s didaxiou najsilnejší a najzreteľnejší spomedzi všetkých útvarov. Nás budú zaujímať tie rozprávky, ktorých sociálno-etický rozmer je v rôznej škále explicity vyjadrenia spätý s religiozitou – alebo na ňu významovo odkazuje. Takéto rozprávky budeme nazývať meditatívne rozprávky, pretože realizovaná filozofická platforma v nich priamo spracúva priestor sacrum, tvoriaci opozitum k pojmu profanum.

Priestor „sacrum“

Meditatívna rozprávka pomáha hľadať „sacrum“, priestor stojaci v opozícii k „profanum“. Gaston Bachelard vo svojej publikácii *Poetika priestoru* chápe metaforu ako „projekciu ľudskej podstaty na univerzálnu podstatu“.⁴⁴ V týchto intenciách možno chápať meditatívnu rozprávku ako priestor, kde sa univerzum rozprávkového princípu dobra viaže na sakrálny priestor, čím sa otvára viacero rovín textového významu.

Pojem sakrálnosť definuje aj Plesník *Tezaurus*: je to „spôsob vyjadrenia posvätného ako zdroja maximálnej úcty i bázne a zároveň ohniska svetového či životného poriadku“, je „najvyšším hodnotovým učením, ktoré sa vzťahuje k absolútnu ako prameňu sveta a života aj k pôvodu ich usporiadania“.⁴⁵ Sakrálnosť sa prenáša „na reprezentantov tejto duchovnej moci: na rôzne privilegiované bytosti, posvätené osoby, totemické zvieratá a predmety, texty, činy, formy, rituály, slávnosti, slová, znaky, obrazy, zvuky a umelecké diela, ale aj na miesta, vymedzený priestor a určitý čas, ktoré sú zasvätené ústredným mocnostiam a ich vplyvu a líšia sa od bežných, priestorov a spôsobov prežívania času (slávnostný čas, sviatky)“. Oblasť sakrálna v spojitosti s umením sa môže interpretovať mnohoroako, dokonca i v názorovej opozícii, keď niektorí považujú už samotnú oblasť umenia za sakrálnu (každé skutočne umelecké dielo je sakrálné), iní, naopak, túto oblasť vidia ako „ars mundana“, čím naznačujú jeho svetskú povahu, hoci môže spracúvať náboženské témy.⁴⁶ Ani jeden filozofický pól tejto dilemy však nezmení fakt, že oblasť sakrálna, spracúvaná v umeleckých textoch, sa vyčleňuje osobitým prístupom k zobrazenému priestoru a času. Tým zároveň vyžaduje od recipienta naladenie na iný príjem (atmosféra týchto textov je „iná“ ako v ostatných).

Literatúra pre deti a mládež prešla (a prechádza) svojimi vývinovými fázami. Podobu, v akej ju dnes poznáme, interpretujeme či recipujeme, vieme zadefinovať novodobými atribútmi uplatňovania princípu detského aspektu: ním sa povýšil na hodnotovo vyššiu úroveň samotný princíp hry, humoru či nonsensu. Prevrat, ktorý v literatúre evidujeme od začiatku 60. rokov 20. storočia (úsilie L. Feldeka, M. Válka a pod.), zákonite vytýčil ostrejšie hrany medzi didaxiou a umeleckosťou, vážnosťou a veselosťou, textovou estetikou a pragmatikou. Súčasné umenie pre deti sa vzdialilo možnosti užívať si ticho/stíšenie ako estetickú

⁴⁴ Bachelard, G.: *Poetika priestoru*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1990, s. 353.

⁴⁵ Plesník, L. a kol.: *Tezaurus estetických výrazových kvalít*. Nitra : FF UKF, 2011, s. 295.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 296.

kategóriu, z ktorej sa dá ťažiť aj v umení pre deti. A nielen to: „Pluralita kultúrnej ponuky narúša naoko pevné kategórie a spochybňuje donedávna platné závery. Súčasne však ponúka väčšiu slobodu, s ktorou, zdá sa, ešte nevieme celkom správne zaobchádzať“⁴⁷ píše M. Žilková v súvislosti s pôsobením mediálnej kultúry na dieťa súčasnosti.

Johan Huizinga o novovekom meste píše, že „takmer ani nepozná ticho či mlčanie v rýdzej podobe, takisto ako pôsobivosť svetielka či ojedinelého výkriku v dialke“⁴⁸. Spomínané tendencie zasahujú do sféry životných situácií detí i dospelých a takisto zanechávajú výrazné stopy v umení, ktoré bolo a vždy bude dobovým zrkadlením istej epochy. História nás však učí, že každé (umelecké) obdobie má napriek jasným, svojím spôsobom zákonitým prioritám (či už žánrovým, druhovým či výrazovým) istý výkyvový interval, ktorý udržuje pri živote aj to, čo sa nepokladá za dobré, vhodné, čo nie je aktuálne či móдне. Predstavme si rôzne literárne žánre v kolese s kyvadielkom. Koleso s literárnymi žánrami sa krúti v dejinnom rytme a kyvadielko istej epochy bude ukazovať žánre, ktoré doba preferuje, tie sa budú nachádzať v strede jeho dráhy. Na okraji jeho dráhy sa budú nachádzať žánre ojedinelé, pokladané za nižšie; sú síce živé, ale nestoja v strede dráhy, tvoria okraj, iba istý výkyvový interval. Žánrové koleso sa však po čase pohne a vo výkyvovom intervale sa môžu ocitnúť žánre, ktoré predchádzajúca epocha pokladala za centrálnu. V zhode s historicky overiteľnými javmi poznávame v tomto pohybe istú zákonitosť. Literárne prostredie sa mení. Konštatuje sa to nielen na poli literárnej vedy, ale aj na poli literárnej kritiky či histórie. Jiří Holý v odbornom periodiku *Česká literatura* konštatuje: „Mění se i sám pojem literatury, jenž se více než dříve rozšiřuje o dříve okrajové žánry, někdy o další dobové dokumenty, stírá se rozdíl mezi kánonem vrcholných děl a velkých tvůrců a ‚backgroundem‘ včetně literárního života.“⁴⁹ Tieto pohyby však nedefinujú len literárne umenie. Božena Čahojová-Bernátová pozoruje podobné zákonitosti v premenách divadelného umenia 20. storočia: „Niečo v krajine moderného a postmoderného umenia odumrelo. Zohralo svoju úlohu a tá zanikla v priebehu času. Ale to živé preteká k umeniu 21. storočia ako životodarný prúd, ktorý sa spojí s prúdom vinúcim sa od tradícií, hodnôt vytvorených doterajším vývinom umenia.“⁵⁰ Nevšimať si okrajové pohyby tohto pomyselného kyvadielka znamená rezignovať na pojem literatúra v jeho celistvosti. Jeho posun k istému žánru nemusí znamenať návrat k žánru bez zmien, môže a zvyčajne aj prichádza k jeho inovácii či prispôsobeniu. A zďaleka nejde

⁴⁷ Žilková, M.: *Dieťa v kontexte postmodernity*. Nitra : ÚLUK FF UKF, 1999, s. 10.

⁴⁸ Huizinga, J.: *Jeseň stredoveku*. Bratislava : Tatran, 1990, s. 9.

⁴⁹ Holý, J.: Jak psát a nepsat dějiny české literatury. In: *Česká literatura*, roč. 57, 2009, s. 775.

⁵⁰ Čahojová-Bernátová, B.: *Pútnici a tuláci v umení 20. storočia*. Bratislava : Tatran, 2009, s. 35.

len o žánrové premeny. Porovnajme: ak bola 1. polovica 20. storočia v umení pre deti osvetlená optimistickým duchom len ojedinele, 2. polovica 20. storočia a ešte mohutnejšie posledné desaťročia tejto epochy v zmysle nových hodnotových východísk povýšili zasa princípy hry, humoru a nonsensu; stali sa natoľko osvedčenými konštantami, že sa neraz prišlo až na samý okraj možností, kde sémantická zložka vypovedaného zostala v úzadí.

Vráťme sa však k podstate samotného pojmu „sacrum“. V Plesníkovom *Tezauze estetických výrazových kvalít* sa dočítame o pohyboch medzi sakrálnym a profánnym. Hranice pojmov sa posúvajú: sakrálnosť sa môže v súčasnosti pociťovať pri prežívaní miesta – domova, času, prírody a pod. Tieto posuny opisuje rumunský religionista M. Eliade; v predslove k jeho knihe *Dejiny náboženských predstáv a ideí I.* Ján Komorovský formuluje tri zásady morfológie posvätna: 1. náboženský jav sa nám ako taký odhalí vtedy, keď sa bude chápať na základe vlastných existenčných podmienok, keď sa bude bádať v náboženskej rovine; 2. náboženské štruktúry sú bezčasové, neviažu sa nevyhnutne na čas; 3. v základe každej náboženskej štruktúry je zmysel pre sacrum.⁵¹ Aplikácia pôsobenia týchto troch postulátov v literatúre vyžaduje síce istý posun, ale pomáha v následnosti pochopiť rozdiel v pojmoch filozofický a meditatívny. V nadväznosti na pojem sacrum a jeho bližšie vymedzenie totiž začíname chápať odlišnosť autorského tvorivého prístupu v jednom i druhom prípade v nadväznosti na žáner rozprávky.

⁵¹ Eliade, M.: *Dejiny náboženských predstáv a ideí I.* Bratislava : Agora, 1995, s. 20.

Priestor – čas – cesta (v meditatívnej rozprávke)

V zmysle filozofie rumunského religionistu Eliadeho poznávame, že v sakrálnom čase nejestvuje ani minulosť, ani budúcnosť, všetko sa deje teraz, všetko sa sprítomňuje. Človek pociťuje stálu potrebu opakovania a realizovania archetypov.⁵² Analýzou viacerých rozprávkových útvarov sa presvedčíme, že v nich autori projektujú zmysel pre sacrum, ako je to v základe každej náboženskej štruktúry. Projektujú priestor, ktorý sa odohráva v čase, ale nie je od neho závislý. Eliade hovorí, že „každý rituál, každý mýtus, každá viera alebo božstvo je odrazom skúsenosti sacrum, a teda implikuje pojmy bytie, význam a pravda“.⁵³

V súčasnosti je v porovnaní s rozprávkami s kresťansko-didaktickou tendenciou na prelome 19. a 20. storočia zrejmy posun v spracovávaní priestoru sacrum. Myšlienkové postuláty sa tu hierarchizujú inak a dôraz sa v nich kladie na ľudskosť, ľudskosť či schopnosť klásť si otázky o zmysle ľudského bytia a konania. Takže už nie didaxia, ktorá v textoch pre deti nástojčivo obhajuje poslušnosť, uznávanie autorít a nárok na trest; zostáva priestor pre otázky, lievikovitý priestor, ktorý sa ťahá z príbehu smerom nahor a často vyvoláva znepokojenie (kategóriu tenznie nestrieda kategória detenzie, tá je nahradená nutkaním pýtať sa a hľadať odpovede). Pojem sakrálnosť sa zosvetštuje: „Veci, ktoré majú pre človeka základnú dôležitosť a sú mu zvlášť drahé, nadobúdajú črty sakrálnosti významu – stávajú sa preňho posvätnými a on ich prežíva s mimoriadnou intenzitou.“⁵⁴

Kategóriu sakrálného času v zmysle poznania M. Eliadeho (v sakrálnom čase nejestvuje ani minulosť, ani budúcnosť, všetko sa deje teraz, všetko sa sprítomňuje) možno pokladať za jednu z najvýraznejších kategórií meditatívnej rozprávky. Povedzme však, že princíp bezčasovosti či časovej neurčitosti (a z toho vyplývajúcej neohraničenosti v zmysle aktuálnosti textu a jeho morálneho posolstva) je dobre známy z ľudových rozprávok. Tie však – tak ako nami skúmané texty – majú blízko k mýtu, k mýtickému, teda sakrálnemu priestoru. „Jednu z hlavných funkcií mýtu vždy bolo, že pomáhal ľudským tvorom znášať úzkosť a absurditu ich údely,“ tvrdí francúzsky biológ a nositeľ Nobelovej ceny François Jacob.⁵⁵ Podľa neho má mýtus „morálny obsah. Má svoj zvláštny význam. Vytvára svoje hodnoty. V mýte nachádzajú ľudské bytosti svoj zákon v najvyššom zmysle slova napriek tomu, aby ho tam museli hľadať. Naopak, ani pri hľadaní nemôžeme nájsť taký zákon v poučke

⁵² Eliade, M.: *Mýtus a skutočnosť*. Praha : Oikoymenh, 2011, s. 19.

⁵³ Eliade, M.: *Dejiny náboženských predstáv a ideí I*. Bratislava : Agora, 1995, s. 21.

⁵⁴ Plesník, E. a kol.: *Tezaurus estetických výrazových kvalít*. Nitra : FF UKF, 2011, s. 296.

⁵⁵ Jacob, F.: *Hra s možnosťami*. Praha : UK, Nakladatelství Karolinum, 1999, s. 20.

Meditatívna rozprávka

o zachovaní hmoty a energie alebo v počiatočnej „polievke“ vývoja života. ... Potreba mýtov ... je spoločným rysom každej kultúry, každej spoločnosti“⁵⁶

Podme ku konkrétnym textom. Použijeme materiál, ktorý sme vyseletovali zo slovenskej a českej produkcie rozprávkového žánru na začiatku 21. storočia. Spomedzi rozprávok, ktoré inklinujú k meditatívnosti (je v nich citeľný autorský kresťanskofilozofický zásto), treba venovať pozornosť tvorbe E. J. Grocha. Postavy v jeho rozprávkach sú často pútnici, tuláci, ľudia, ktorí nie sú identifikovaní príslušnosťou k nijakému konkrétnemu priestoru. Pohyb v priestore indikuje hľadanie, putovanie (za pravdou, za zmyslom života, za tajomnom), čím sa aktivuje mýtický čas príbehu. Aj názvy jeho rozprávok svedčia o tomto zámere: *Píšťalkár*⁵⁷, *Tuláčik a Klára*⁵⁸. Táto tendencia je výrazná vo všetkých jeho knihách pre deti, najvýraznejšia však v knihe *Píšťalkár*. Grochove rozprávky sú priesračné, nezaľudnené. Autorov filozofický potenciál sa nezhmotňuje vo výrokoch preťaženými terminologizmami či zložitými vetnými štruktúrami. Myšlienka dobrá, ku ktorému postava speje „na ceste“, sa stáva zvučnejšou a priestranejšou v tichu jednoduchých výpovedí a vetných štruktúr.

*Bol raz jeden človek.
Bol celkom nahý,
chodil za nosom
a pískal si stále tú istú pieseň.
Ale keď ho volakto stretol,
hneď sa ho opýtal:
„A prečo sa neoblečieš?“
„Nikdy ma to nenapadlo,“ odvetil človek.
„A prečo si pískaš stále
tú istú pieseň?“
„Nikdy som o tom nepremýšľal,“
hovoril človek.
A pískal si ďalej.*

(Píšťalkár)

Pútnici „obývajú“ svoj čas a priestor bez nároku na ohraničenie. Grochovho píšťalkára neobmedzuje priestor ani v smere horizontály (pohyb po zemi), ani vertikály. Píska si stále tú istú pieseň, kráča nahý, stretáva anjelov, ale nehodnotí ich konanie. Na otázky týkajúce sa jeho nahoty odpovedá „neviem“. Stelesňuje

⁵⁶ Ibidem, s. 21 a 31.

⁵⁷ Groch, E. J.: *Tuláčik a Klára*. Košice : Tichá Voda, edícia Knižná dielňa Timotej, 2002.

⁵⁸ Groch, E. J.: *Píšťalkár*. Prešov : Občianske združenie Slniečkovo, 2006.

čistú existenciu v neohraničenom čase a priestore; opakovaná činnosť (písanie tej istej piesne, krácanie bez šiat) predstavuje archetyp ľudstva a splývanie zemského (profánneho) so sakrálnym. Čas prestáva fungovať i v meditatívnych rozprávkach iných autorov. V zaseknutom výťahu (v tme) sa ocitá rozprávač príbehu J. Uličianskeho *Malá Princezná*⁵⁹ a ani tu ho nemožno opísať v tradičnom plynutí:

...Neviem, ako dlho som takto trčal. Úplne som stratil pojem o čase. Odrazu som však mal pocit, že v tej tme nie som sám. (s. 10)

Kategóriu časovosti a priestorovosti ako relatívnu kategóriu pomáha Uličianskemu zvýrazniť samotná tematika nenarodeného dieťaťa, teda pohľad na svet cez optiku kohosi, kto sa zatiaľ nachádza v inej časopriestorovej dimenzii:

Bolo mi jasné, že deti, ktoré sa práve narodila, nemajú ani potuchy o priestore a čase, v ktorom žijeme, a preto v ich predstavách je možné vlastne úplne všetko. (s. 15 – 16)

Stále sa sprítomňuje ten istý motív časovej neurčenosti, relatívnosti, ktorý je však rozprávkovému žánru známy vo všeobecnosti. Samotnú meditatívnosť veľmi často sprítomňuje prvok pútnictva. Tuláctvo, pútnictvo evokuje inakosť myslenia, neukotvenosť v tradičnom chápaní ľudskej existencie, preto sa v meditatívnych rozprávkach s touto postavou (s týmto princípom) stretávame pomerne často. Samozrejme, pútnictvo sa filozoficky modifikuje inak, ak sa modeluje v postave dospelého (Čahojovej pútnik) a inak v postave detského (Čahojovej Dúhová princezná, Uličianskeho Malá princezná...). Pes Tuláčik z knihy *Tuláčik a Klára* (Groch) dokonca ani nespomína mamu, keď sa zatúla ku Klárinmu domčeku. Má strach, túži po domove (nie však po matke), napokon ale jeho túžba po „biologic- kom“ domove úplne zaniká. Nepotrebuje minulosť a buduje si nový domov bez akýchkoľvek väzieb, figuruje ako tabula rasa vzťahovosti. Tak ako pes Tuláčik nespomína svojich rodičov a žije si svoj nový príbeh, tak aj malý pišťalkár prezentuje svoju vzťahovú slobodu, zakcentovanú ešte navyše neviazaním na matériu (odev) a ani na ploché filozofovanie (*nikdy som o tom nepremýšľal*).

Tuláčik na rozdiel od pišťalkára prezentuje postavu čisto detskú: zatúlal sa (preto dostáva nové meno Tuláčik), ale má strach, dožaduje sa ľudskej blízkosti a Klárinej opatery, učí sa prijímať všetko, čo mu okolitý svet ponúka, kladie viac otázok ako odpovedí. Klára má funkciu „sprevádzачa“, nie je biologicky späť so psikom, ktorého našla. Ak hovorí Tuláčik o domove, má nekonkrétne

⁵⁹ Uličiansky, J.: *Malá princezná*. Bratislava : Perfekt, 2009.

predstavy, čím sa otvára možnosť, že domovom je pre Tuláčika každý dom. Jeho predstava sprítomňuje typickú detskú kresbu:

... a povedal Klára: „Poďme rýchlo domov.“ Klára práve písala posledné A.

„Ale ja neviem, kde TO JE,“ povedala.

„To je jednoduché,“ povedal Tuláčik. „V takom dome, čo má okná, dvere a komín na streche. Pred domom je záhrada. V záhrade je strom a okolo záhrady je drevený plot.“ (s. 10)

Ani Dúhová princezná z knihy Boženy Čahojovej-Bernátovej *Cesta za Malým princom*⁶⁰ nemá domov. Hľadá Malého princa a jeho planétu, sama je teda v istom zmysle slova pútnikom. Autorka napriek tomu modeluje ešte ďalšiu postavu pútnika, s ktorou sa princezná konfrontuje v biblickom duchu:

Princezná vedela, že pútnici nemajú svoj dom. Sú ako poľné lalie, ktoré sa o nič nemusia strachovať, lebo dostávajú, čo potrebujú. (s. 84)

Motív putovania (hľadania) je zároveň akt ticha, osamelosti. Hľadanie sa spája s osamotením, lebo len v pozícii „sám so sebou“ sa otvára možnosť poznávania a hlbšieho prežívania vlastnej identity. V Malej princeznej sa rozprávač ocitá v uzatvorenom priestore pokazeného výtahu: tak ako je územie Malého princa ohraničené územím malej planéty, tak je územie Malej princeznej dočasne ohraničené telom matky, kde sa vyvíja. Ohraničenosť územia výtahu, kde sa nedobrovoľne ocitá rozprávač príbehu, vyvolá množstvo otázok, ktoré si človek položí v situáciách „sám so sebou“:

Znovu som sa zosunul na zem a oprel hlavu o stenu svojho väzenia. Začal som Malú princeznú chápať. Človek musí mať naozaj veľkú dávku trpezlivosti, aby mal nervy vyčkať, kým všetko bude také, aké má byť: ako je predpísané, nariadené či dané niekým ZHORA. Alebo ZDOLA? Teraz neviem, pretože vo výtahu je to dosť relatívne. ...

Uf!

*»Ak tu zostanem trčať čo len hodinu navyše, zmením sa na filozofa!«
prelakol som sa. (s. 75)*

⁶⁰ Čahojová-Bernátová, B.: *Cesta za Malým princom*. Bratislava : Don Bosco, 2009.

Z toho istého dôvodu ani chorý Jožin z knihy Ivy Procházekovej *Jožin jede do Afriky*⁶¹ neletí za černošským šamanom Azabuzim do Afriky v sprievode rodičov, ale sám. Taký je príkaz, aby mohlo byť jeho uzdravenie účinné:

„A já bych ho nikdy samotného nepustila,“ dodá maminka.

„Nikdy? Ani kdyby mu to mělo vrátit zdraví?“ podiví se pan Yaloké.

„Ale proč nemůžeme jet s ním?“ naléhá tatínek. Pan Yaloké vysvětlí Jožinovým rodičům, že právě tahle velká cesta, cesta bez doprovodu, je jedinou, ale nesmírně důležitou podmínkou Jožinova uzdravení. (s. 25)

Putovanie a „pobyt samého so sebou“ spúšťa mechanizmus sebapoznávania. Tak ako v ľudovej rozprávke, aj v meditatívnej rozprávke nachádzame často postavu pomocníka, súputníka, ktorý ale má iba dočasnú pomocnú funkciu (Klára v Grochovej knižke *Tuláček a Klára*). Vladimír J. Propp vo svojej *Morfológii rozprávky* hovorí o niekoľkých funkciách pomocníkov: zahŕňa sem priestorové premiestnenie hrdinu, likvidovanie nešťastia alebo núdze, záchranu pred prenasledovaním, vyriešenie ťažkých úloh a transfiguráciu hrdinu.⁶² Aj v textoch meditatívnej rozprávky nachádzame niektoré z menovaných funkcií pomocníka. Iva Procházková sa vo svojej knihe *Myši patří do nebe*⁶³ dotýka problematiky smrti. Prechod do iného sveta je nečakaný, prudký, a tak z dezorientácie z nového priestoru pomáhajú myške Šupito príbuzní, ktorí už prechod do inej dimenzie majú za sebou. Funkcia sprevádzania iným svetom však konotuje aj s kresťanskou predstavou o svete, ktorý je lepší, harmonickejší, a preto nie desivý ani neprijateľný, lebo v sa v ňom človek stretáva so svojimi zosnulými známymi a príbuznými, ktorí už harmóniu a dobro neba prežívajú. Olga Kubeczková píše: „Filosofický rozměr akceptování smrti je utvářen představou přechodu do jiného prostoru. Smrt v něm znamená posun do nové, o stupeň dokonalejší harmonie dalšího prostoru.“⁶⁴ Priestor sa z kategórie „cudzí (nepoznaný)“ stáva priestorom „môj (aktuálny)“ a sprievodcovstvom blízkych získava dimenziu prijateľnosti. Myšku po smrti prichádzajú takisto sprevádzať zosnulí príslušníci jej rodiny a pomáhajú jej pochopiť nový svet:

„Co tu děláš?“ podivila se Šupito.

„Čekáme se strýčkem na tebe, abychom ti ukázali cestu.“

⁶¹ Procházková, I.: *Jožin jede do Afriky*. Praha : Amulet, 2000.

⁶² Propp, V. J.: *Morfología rozprávky*. Bratislava : Tatran, 1969, s. 80.

⁶³ Procházková, I.: *Myši patří do nebe*. Praha : Albatros, 2006.

⁶⁴ Kubeczková, O.: Filozofizace existenciálních problémů v tvorbě pro děti. In: *Slovo o slove*. Zborník katedry komunikačnej a literárnej výchovy. Prešov : PF PU, 2001, s. 173 – 177.

Meditatívna rozprávka

Strýček Šmajda, taky překvapivě živý a čilý, přešlapoval nedaleko Žerebrouky.

„Chcete mi ukázat cestu? A kam?“ nechápala Šupito.

„Na jedno místo, kde se ti bude moc líbit.“

„Na jaké místo?“

„Někdo mu říká nebe, někdo zase jinak – na jménu nezáleží,“ odpověděl strýček Šmajda. (s. 9)

Čas nepôsobí ako konštanta, je iba rekvizitou, ktorou sa porovnáva svet každodennosti so svetom transcendentálnym, mýtickým, nemateriálnym. Plynutie znamená rast, ale nie starnutie, nie časový posun či fyzické „ubúdanie“; ani ničnerobenie či mlčanie nie je nečinnosťou:

Čas ubíhal. Vlastně neubíhal, s časem se tu dělo něco prapodivného. Neběžel, neplynul, nevrátil se – jako by vůbec nebyl. A pokud byl, neměl žádnou moc. Všechno vypadalo pořád stejně: heřmánek voněl a neodkvětal, stromy šuměly a neopadávaly, slunce svítilo a nezacházelo, vodopád hučel stále stejnou melodií, tráva se ustavičně zelenala, voda v potůčcích šplouchala a nezamrzala, nikdy se nic nezměnilo. (s. 53)

Podľa Petra Libu pojem sakrálnosť „smeruje k ušľachtilosti, vážnosti, vznešenosti, veľkosti, ale aj tajomnosti, k mystériu, k záväznému správaniu a hodnoteniu,... druhý smer sakrálnosti sa zasa nachodí v chápaní sveta, takého, ktoré uznáva ‚božstvo‘ ako jedinú podstatu sveta, primárnu ideu, princíp a pod.“⁶⁵ V žánri meditatívnej rozprávky sa atmosféra príbehu či „príbehu“ obaľuje do tajomného, mystického. Fyzické putovanie Ábého a Aha, hlavných postáv ďalšej Grochovej knihy,⁶⁶ je alúziou na biblické putovanie, a to je doplnené (poprepletané) aj o putovanie v chápaní východných náboženstiev: na viacerých miestach sa odkazuje na Konfuciov výrok „cesta je cieľ“:

Cesta do Číny za čínskym brusičom vychádzala Ábé a Aha v ústrety sama od seba, vôbec ju nemuseli hľadať, rovnako ako každá cesta, ktorá má cieľ a vy do nej vkladáte všetky svoje nádeje. (s. 48)

Ábé a Aha sa vydali na cestu, aj keď nikde okolo nich nijaká cesta nebola. (s. 60)

⁶⁵ Liba, P.: *Dostředivé priestory literatúry*. Nitra : FHV VŠPg, 1995, s. 173.

⁶⁶ Groch, E. J.: *Ábé, Aha a spol.* Prešov : Občianske združenie Slniečkovo, 2009.

Do meditatívnej rozprávky, ktorá spracúva priestor sacrum, patria odkazy na kresťanské reálie, ale i odkazy oživujúce východnú filozofiu, hinduistické náboženstvo a podobne. Ak porovnáme aktuálnu literárnu ponuku v sledovaní žánru meditatívnej rozprávky, vidíme rozdiel v ponuke českej a slovenskej produkcie. Slovenský trh vidí a spracúva v rozprávkovom žánri priestor sacrum takmer výhradne v napojení na kresťanskú platformu.⁶⁷ V Česku sa táto platforma rozširuje, rozprávky spracúvajú filozofický pluralizmus v mohutnom toku možných názorov a vierovyznaní. Svedčí o tom napríklad kniha Daniely Fischerovej *Duhová jiskra*.⁶⁸ V úvode k rozprávkam sa prihovára čitateľom v duchu náboženskej plurality:

Jsou to příběhy mluvící k dětem i příběhy mluvící k dospělým. Nemají žádnou jednotnou víru ani filosofii. Některé přitakávají právě těm hodnotám, z kterých si jiné z nich dělají spíše legraci. Jsou pesimistické i optimistické, vážné i nevážné, některé rázně trvají na svém a druhé přiznávají relativitu všech pravd. (s. 5)

Podobne je to aj v rozprávkach *Jiskra ve sněhu* z roku 1999. Daniela Fišerová⁶⁹ o svojich rozprávkach na obálke knihy píše: „Podle toho, k čemu jejich smysl tíhne, na sebe berou biblické, orientální či naivně báchořečné převleky. Ale nepatří žádné určité víře ani filosofii. Jsou to jen momentky z nekonečného proudu podobenství, jimiž si pomáháme přežít chaos.“ V pravom zmysle slova pozývajú tieto útvary poznať sakrálnu v rôznych podobách, a tak sa v nich stretávame s Brahma Stvoriteľom, bohyňou Kálí, anjelom strážnym, s kresťanským Bohom, so svätým Petrom, s mníchmi a opátmi, učencami i Majstrami.

Vzácnu možnosť porovnať meditatívnu rozprávku s rozprávkou filozofickou nám ponúka kniha Lenky Uhlírovej *Velká cesta Malého pána*.⁷⁰ V úvodnej časti tejto knihy možno nájsť mnoho paralel s Grochovým *Píšťalkárom*. Text Lenky Uhlírovej začína týmito slovami:

⁶⁷ Na s. 12 a s. 20 sme hovorili o „návodových“ rozprávkach rôznych denominácií, ktoré sa snažia využiť rozprávkový inventár a podporiť istý náboženský postoj v prísnom napojení na všetky reálie a úkony, ktoré sú pre danú konfesiu typické. Ide tu o konfesionálnu odlišnosť videnia istých kresťanských prúdov.

⁶⁸ Fischerová, D.: *Duhová jiskra*. Praha : Vyšehrad, 1998.

⁶⁹ Fischerová, D.: *Jiskra ve sněhu*. Praha : Euromedia Group – Knižní klub, 1999.

⁷⁰ Uhlířová, L.: *Velká cesta Malého pána*. Praha : Meander, 2008.

Meditatívna rozprávka

V dutině malého vršku bydlel Malý pán. Ráno snídal nudle z jivy, pak se vydal na procházku od moruše k dubu. K obědu míval nudle z břízy, potom chvílku tloukl špačky. Odpoledne četl Lopuchový list. Na večerní procházku chodil pro změnu od dubu k moruši, poněvadž malé dobrodružství nikdy není na škodu. Večeřival nudle z kopřiv, které jsou chutné a prospívají zažívání. Po večeři myl nádobí a přitom si hvízdal. Tak mu dny příjemně plynuly.

Malý pán si tak ako Grochov píšťalkár žije zo dňa na deň, je to jeho životná filozofia, ktorú ilustruje minimálna potreba vlastníctva hmotných statkov. Činnosti, ktoré obe postavy vykonávajú, sú činnosťami cyklicky sa opakujúcimi, nemennými. Na prvý pohľad nie sú formatívne v zmysle osobnostného vývoja, ale sú prezentované ako postačujúce, naplňajú základnú ľudskú túžbu po jednoduchosti života bez zbytočných vzruchov. Grochov píšťalkár svoju pozíciu nemení. Písanie tej istej piesne, jeho putovanie bez šiat po ceste smerom dopredu bez akýchkoľvek náznakov vyslovovania súdov k situáciám, ktoré ho na ceste stretávajú – to všetko ilustruje nie jeho nezájum o svet, ale jeho „čisté bytie“ podobné existencii kohokol'vek či čohokol'vek zo zvieracej či rastlinnej ríše. Uhlírovej Malý pán žije podobným spôsobom, ktorý pripomína život pustovníka. Je šťastný a spokojný s tým, čo má, žije svoj život v jednoduchých rituáloch, a to až do chvíle, kým ho nevzruší sen. Autorka textu od začiatku naznačuje, že je to postava síce zvláštna, ibaže ju netreba vidieť mysticky; potvrdzuje to jej ironický pohľad na vybočenie zo stereotypu činností vetou „na večerní procházku chodil pro změnu od dubu k moruši, poněvadž malé dobrodružství nikdy není na škodu“. Postava, ktorou zmietajú malé ľudské nedokonalosti, sa necháva znepokojiť svojím snom, v ktorom Malý pán vidí nad nejakým domom nápis: *Zde najdeš, co ti schází*. Odvtedy začína uvažovať nad tým, čo mu chýba, prestáva cítiť pokoj a začína sa jeho dobrodružné putovanie. Poznáva mnoho rozprávkových tvorov (Dutú hlavu, Rybaticu, Listonoša, Muří nohu...), ktoré mu reťazením kladú úlohy ako v rozprávke O sliepočke a kohútikovi. Autorka sa ironického nadhľadu na putovanie nevzdáva a jej príbeh umožňuje poznávať Malému pánovi cudzí svet s istým nadlahčením. Často sa tu stretávame s tendenciou tvoriť text s odkazmi na známe literárne texty:

Dospěl až na kraj lesa, ale nevěděl, kterou cestou se dát. A tak šel, kam ho nohy nesly. Donesly jej až k vývěsní tabuli na rozcestí. Visel na ní plakát zvoucí na mravenčí představení

ČERVENÍ A ČERNÍ,

ale Malý pán se o divadlo příliš nezajímal. Dále tam byla pozvánka na výroční setkání Sboru dobrovolných dřevokožců, ke které někdo tužkou připsal: Krumloch je mamut. (s. 24)

Filozofický zámer rozprávky je takýmto hravo-ironickými vpádmi utlmený, hoci stále prítomný. Všeobecné pomenovanie postavy Malý pán takisto evokuje nekonkrétnu, a teda aj všeobecne možnú platformu bytia (aj tu sú evidentné alúzie na *Malého princa*). Aj píšťalkár je jednoducho píšťalkár bez presnejšej identifikácie. Pomenovanie Malý pán predsa však evokuje postavu dospelého, na rozdiel od píšťalkára, ktorý má vekovú identifikáciu zastretú a môže sa vnímať rôzne (predstavu, že je to postava skôr detská ako dospelá, vyvolávajú okrem iného ilustrácie Jany Kiselovej-Sitekovej). K tejto tendencii vnímania prispieva i fakt nahoty, ktorý vieme prijať v spojitosti s detskou prirodzenosťou, kým nahota dospelého človeka by mohla vyvolať akt nevôle, ba priam pobúrenia. V Biblii je však nahota čímsi prirodzeným: v Evanjeliu podľa Lukáša (10, 1 – 12) čítame Ježišove slová adresované apoštolom. Nejde v pravom slova zmysle o nahotu, ale o vyjadrenie nezaťažovania sa vonkajšími materiálnymi vecami: *Nenoste mešec ani kapsu, ani obuv a cestou nikoho nepozdravujte!* A tak píšťalkár prezentuje priestor sacrum v čistote úmyslu hľadania nie vlastnej filozofie či odpovedí na osobné otázky (filozofická rozprávka), ale naplnenia svojej púte v zmysle vyššieho ideálu (meditatívna rozprávka). Dôležitejšia ako cesta v horizonte (Uhlířová) je vertikálna cesta (Groch), spájajúca zem i nebo v priestore bez jednoznačných hraníc. Motív anjelov, ktorých píšťalkár stretáva na ceste a ktorí v príbehu predstavujú jedinú dejovú zápletku, len potvrdzuje pohyb v priestore sacrum. Zaujímavé je, že píšťalkár stretáva anjelov na zemi (teda počas svojej pozemskej púte). Rozprávajú sa a pýšia svojimi krídlami a po každej vyslovenej chvále im krídla stmavnú. Aj v tomto obraze sa ukrýva prelínanie neba i zeme ako homogénneho priestoru. Tí, ktorí symbolizujú dobro, sa v pozemskom priestore prezentujú svojou ľudskou náklonnosťou k pýche, ktorú ale píšťalkár neodsudzuje. Eviduje ju, no nepocituje potrebu akokoľvek (didakticky) zasiahnuť: prerušila by sa tým jeho cesta nahor (hľadanie posvätna by sa prenášalo mimo jeho osoby, neodhaľovalo by sa v ňom samom).

Ak sa vrátíme na záver tejto kapitoly k slovám M. Eliadeho, zisťujeme, že priestor, čas i cesta v meditatívnej rozprávke a takisto neustále sa sprítomňujúce isté archetypy postáv sú konštanty, ktoré majú svoju jasnú identifikáciu v napojení na pojem „sacrum“.

Atmosféra meditatívnych rozprávok

Je skutočne potrebné rešpektovať detstvo v tom zmysle, že ho z aspektu dospelého budeme modelovať iba v istých pocitových škálach, sterilných napríklad od tých, ktoré vyvolávajú zádumčivosť, melanchóliu či zmierlivú pokoru a stoja v protiklade k bujarosti, roztopašnosti, bezstarostnej veselosti? S kladením týchto otázok sa stretávame aj dnes, hoci sa zdalo, že novodobá literatúra pre deti jasne naznačila princípy hry, humoru, radostnosti ako základné konštanty literatúry feldekovského obdobia (od 60. rokov 20. storočia podnes). Problematika vhodnosti či nevhodnosti vážnych tém rezonovala už v roku 1936 na kongrese slovenských spisovateľov v Trenčianskych Tepliciach; legitímne a dost dramaticky sa tu otvárala otázka vhodnosti či nevhodnosti sociálnych motívov v detskej literatúre (spor o diela F. Kráľa *Jano*, *Čenkovej deti* či Podjavorinskej *Baránka Božieho*). Pertraktovali sa otázky tendenčnosti – netendenčnosti dobovej literatúry, teda „či má literatúra dieťaťu odkrývať tvrdú realitu, alebo či ho má pred včasnou dezilúziou, vyvolanou stretnutím iluzívneho detského sveta s obrazom drsnej životnej reality pri čítaní, chrániť tým, že sa preň v knihách vytvorí svet životnej harmónie“.⁷¹ Boli to aktuálne otázky doby; kládli sa, aby sa vykryštalizovala úloha a smerovanie detskej literatúry. Má literatúra pre deti byť obrazom tvrdej a neradostnej skutočnosti, poskytnúť mládeži obraz sveta, ktorý sa neskladá len zo samých radostí? Alebo má poskytnúť vycizelovaný obraz sveta radostnosti, fantázie, hry a pocitu životného šťastia, a to vždy a za každých okolností, povedané slovami J. C. Hronského, „hoci by zavše prichodilo túto spravodlivosť i nafalšovať trochu...“?⁷² Tieto otázky, aktuálne v čase budovania socialistickej literatúry, riešiacie dilemu rodiacej sa socialistickej literatúry a jej tvorivých princípov, sú dnes iba archívnym materiálom. Pripustiť výlučnosť jednej či druhej krajnosti však znamená dopustiť sa istež stopy (filozofického) násilnia aj dnes. Moderné umelecké pohyby v literatúre vystúpením L. Feldeka vpustili „rýchlik“ naznačených tendencií humoru a hry a rázne kázali „ustúpiť od kolají“ starým predstavám a postupom tvorby. V prvom rade to bol prejav proti stagnácii pôvodnej slovenskej poézie pre deti, a ten aktualizoval nové postupy založené na zmyslovej asociatívni, hravej fantázii, zrovnoprávňoval tvorivé postupy v literatúre pre deti i dospelých v duchu inšpiračných zdrojov nezvalovského poetizmu. S hrou a humorom ako tvorivými princípmi prichádza do literatúry mohutný prúd esteticky náročnej spisby pre deti, ktorá tieto nároky

⁷¹ Kopál, J.: *Literatúra pre deti v procese*. Bratislava : Mladé letá, 1984, s. 42 – 54.

⁷² Hronský, J. C.: *O literatúre pre mládež*. In: *Pedagogický zborník*, 1934.

kládla na detskú schopnosť dešifrovať metaforické hry, prácu s nonsensom či eufóniou, významovou viacmyselnosťou či viacmyslovosťou a podobne. Menej alebo len veľmi zriedka sme sa v literatúre pre deti konca 20. a začiatkom 21. storočia stretávali s pokusmi, kde by sa – nespúšťajúc z estetických textových nárokov – skôr akcentoval iný, aj v živote dieťaťa celkom legitímny pocitový arzenál: stíšenie.

Súčasná doba hlása filozofiu „uzabávania sa na smrť“ a literatúra pre deti akosi spontánne týmto moderným tlakom podlieha. Nijako nemožno poprieť prvotnosť, potrebnosť, priam nevyhnutnosť vnášať optimizmus a radosť do života detí aj prostredníctvom umenia. Samotné ontogenetické nadstavenie dieťaťa buduje svoj svet ako svet fantázie a snov – hra, zábavnosť, potešenie, uvoľnenosť do tohto sveta bezpochyby patria, sú preň určujúce. Napokon, túžba po zľahčení životného osudu sprevádza celé ľudstvo od nepamäti, veď už starých Rimanov priťahovala predstava života v duchu Juvenalisovho výroku „chlieb a hry“. Moderná civilizácia podlieha čoraz viac diktátu masovej zábavy, tá sa však v myšlienkach niektorých filozofov často javí ako rovnobežná línia s konzumným spôsobom života súčasníkov (T. W. Adorno, M. Fforde, T. Zasepa, U. Eco, D. McQuail, W. Welsh, M. McLuhan). V literatúre sa vo svetle súdobých civilizáčnych tlakov ukazuje filozofický a ešte viac meditatívny aspekt v textoch ako pokus o rovnováhu s cieľom odkryť bohatší vnútorný inventár ľudskej existencie, skonkretizovať životnú neurčitnosť ako priestor pre formuláciu vlastných otázok a odpovedí. V literatúre pre deti a mládež sa možno s týmto typom literatúry stretnúť zriedka. Stačí si len pozrieť čítanky a učebnice literárnej výchovy pre 2. stupeň ZŠ či stredné školy (škola ako profesionalizované edukačné prostredie okrem tradičného Exupéryho *Malého princa* neponúka takmer nič a je naivné domnievať sa, že mu cestu do recepcie „inej literatúry“ sprostredkuje rodina). Atmosféra baladickosti, meditatívnosti či výpovednej subtílnosti sa tak nachádza na území nepoznaného (nechceného) a zdá sa, že jeho prítomnosť v literatúre pre deti sa považuje za nepatričnú. Výrazová skladba literatúry pre deti sa tým ale ochudobňuje o dôležitú oblasť príjmu istej autorskej umeleckej realizácie a zároveň prichádza napríklad o možnosť pôsobenia v rovine psychoterapeutického účinku na dieťa. V žiadnom prípade nechceme obhajovať krajné tendencie, aby sa prostredníctvom literárneho textu programovo vyvolávala atmosféra smútku či strachu; znovuobjavenie výrazových kvalít, ktoré vedú k pokojnej úvahe, k hĺbavosti, k hľadaniu odpovedí na zásadné životné otázky – to je atmosféra stíšenia, pre ktorú sú isté polohy zádumčivosti relevantné. Umenie „stíšenej atmosféry“ vo všeobecnosti môže pomôcť deťom osvojiť si vedomie mnohorakosti využitia umeleckých textov, nevidieť v nich iba oblasť zábavy, učenia či školských povinností, ale oblasť, kde sa oživujú všetky bytostne ľudské emočné polohy. Svojimi terapeutickými účinkami sa môže táto literatúra prejavovať napríklad v práci s hyperaktívnymi deťmi. Účinok estetická na

človeka je však známy od nepamäti, nejde o nijaké novodobé objavy, ide skôr o ich aktivizáciu do praxe v dnešnej dobe. (V školskej praxi sa už niekoľko desaťročí stretávajú žiaci 2. stupňa s veršami A. Sládkoviča v epicko-lyrickej skladbe *Detvan*, ktoré túto pravdu ilustrujú: ... *a pekná pieseň šumnej materi/ mladuškú dušu len s krásou mieri,/aby celkom syn nezdível...*).

Nemusíme hľadať prísnu rovnováhu medzi veselými, hravými impulzmi v tvorbe pre deti a impulzmi, ktoré aktualizujú vážne, resp. nehravé situácie v živote. Zákonitosť optimistického naladenia života detí sa, našťastie, nemení, tvorí a verme, že vždy bude tvoriť závideniahodnú dimenziu detstva, ktorú sme my dospelí povinní znásobovať. Môže sa však stať, že jednostrannosťou preferencie lektúry istých kvalít uzatvárame možnosť viacdimenzionálnosti v osobnom raste dieťaťa. Meditatívna rozprávka môže pomôcť otvoriť trinástu komnatu detskej duše práve netypickou atmosférou, ktorú čitateľovi predostiera. Umenie má i túto moc, meditatívna rozprávka predovšetkým.

V nasledujúcej časti sa budem venovať rozprávkam E. J. Grocha, textom špecifickým svojou atmosférou a obraznosťou, ktorým je bližšia nostalgia či tušenie možného nebezpečenstva neuzatvorených koncov.

Meditatívne rozprávky s obľubou využívajú opačné výrazové kvality, aké využíva literatúra pre deti a mládež iných žánrov. Obmedzenia tvrdošijného autorského lipnutia na bezhraničnej detskej veselosti a roztopašnosti, obmedzenie autorskej „ťažby“ z týchto pre deti bytostných atribútov sa totiž naplno ukázali ako nedostatočné. Autor – v tom istom vedomí chápania dieťaťa v zmysle perspektívy jeho dospelosti (nie infantilnosti), v chápaní jeho mentálnych a morálnych kvalít, ktoré neraz prevyšujú dospelého – musel v konečnom dôsledku „dotvorit“ realitu jeho sveta aj o výrazovú kvalitu smútku, nostalgie, ticha, tušenia nedobrého: tieto kvality otvorili možnosť posunúť autorskú rozprávku do meditatívnej polohy.

E. J. Groch je tvorcom práve takýchto rozprávok. Jeho knihy boli ocenené mnohými prestížnymi cenami, a to aj napriek – či vďaka tomu, že je v nich INÝ pohľad nielen na svet detí, ale evidentne aj funkciu rozprávky či autorskú výpoveď nasmerovanú deťom (aj deťom). V jeho knihách nejde priamo o tragickosť, ako ju chápala antika, ale zostala tu podstata: trúchľivosť či tajomné očakávanie možného tragického. Pojmoslovie Plesníkovho *Tezaura výrazových kategórií* hovorí, že „podstatou tragédie je obvykle vzbura jedinca proti osudu, mravným zvyklostiam, prírodnému a spoločenskému poriadku, vo všeobecnosti zápas dobra a zla. Tragédia nevyvoláva v divákovi len zármutok, ale pôsobí na neho aj eticky a esteticky“.⁷³ V definícii nachádzame veľa spoločného s princípmi roz-

⁷³ Plesník, L. a kol.: *Tezaurus estetických výrazových kvalít*. Nitra : ÚLUK FF UKE, 2011, s. 362.

právy: boj dobra a zla, etické a aj estetické pôsobenie. Samozrejme, v klasickom modeli rozprávky je základnou líniou víťazstvo dobra nad zlom, čo je prvok výsostne optimistický. V Grochovej rozprávke je výhra dobra možná, je ale skôr tušená a stále tu – ako čosi znepokojujúce – zostáva možnosť nenaplnenia. V literatúre pre deti je tento prvok signalizátorom iných ako čiro optimistických pocitov a otvára možnosť príjmu takých výrazových kvalít, ako sú nostalgia, smútok, tušenie možného tragického. Ponúkam úryvok z knihy *Píšťalkár*, ktorá tvorí záver rozprávky:

*Vstal, zobral píšťalku
a vykročil za svojím nosom.
A keď prišiel k úpätiu vysokej hory,
ani mu nenapadlo zastaviť sa.
Iba kráčal a pískal a stúpал,
až bol odrazu celkom hore,
na samom vrchu hory.
Ale pretože o tom nikdy nepremýšľal,
stúpал ďalej.*

Píšťalkár, postava nahého človeka, ktorého údelom či osobným rozhodnutím bolo „*kráčať po ceste a písať si tú istú pieseň*“ sa nezamýšľala nad možným koncom svojej púte. Akoby napĺňal slová „smutného“ filozofa Kierkegaarda, ktorý hovorí, že „*veľkosť nie je v tom, že sme tým či oným, je v tom, že sme sami sebou, a to môže byť každý z nás*“.⁷⁴ Prvok putovania dáva možnosť dospelému čitateľovi rozkrýť niekoľko rovín filozofického príjmu príbehu, u detí však vyvoláva rozpaký (tejto problematike sa budem bližšie venovať v nasledujúcich kapitolách). Čo je však dôležité, čo zároveň napĺňa zmysel samotnej literatúry, je fakt, že dieťa práve z tohto zneistenia formuluje množstvo otázok, hoci samotný text často naň pôsobí ako čosi neoptimistické, znepokojujúce. Koniec tu nie je koncom – a navyše signalizuje aj možnosť smrti: stúpať ďalej, keď je už človek na samom vrchu hory, znamená aj možný pád alebo výstup „do neba“, ktoré ale naznačuje koniec pozemskej púte. Aj príbeh pod názvom *Dievčatko so zápalkami*, ktoré nájdeme v rovnomennej rozprávke v knihe *Píšťalkár*, končí v neurčitom geste. Rozprávač príbehu zachráni dievčatko počas cesty na polnočnú omšu tak, že ju malinkú vloží do jasličiek pod stromčekom, kde bol predtým uložený Ježiško. Zostávajú rozpaký, čo sa s malým, temer zamrznutým dievčatkom nakoniec stalo:

⁷⁴ Kierkegaard, S.: *Rovnováha medzi estetickým a etickým pri utváraní osobnosti*. Bratislava : Kalligram, 2006, s. 29.

Meditatívna rozprávka

Keď som otvoril oči, v malej kolíske už neležalo dievčatko, ale drevený, nehybný Ježiško. Všetko bolo ako predtým, ... Len pri kmeni jedličky som objavil škatulu ovinutú tmavomodrým papierom s veľkými zlatými hviezdami... Na škatuli bolo napísané TEBE ODO MŇA.

No takými zvláštnymi písmenami, že ani nevyzerali ako písmená, skôr ako nejasné obrázky...

Ale ja som ich videl.

Bolo na ňom napísané Stále tu niekde som. Dievčatko so zápalkami.

Oná neurčitosť, skôr akési podvedomé tušenie nebezpečenstva sa avizuje už úvodným mottom k rozprávke: *Nikdy som sa nezmieril s tvou smrťou.*

Atmosféru ponorosti a ticha (ktorá je tak prepotrebná pre meditatívnosť) sa v rozprávkach premieta do melanchólie, ktorá tu nie je synonymom hrôzy či smrti, ale synonymom očakávania a zároveň napätia. V rozprávke *Dievčatko so zápalkami* sa rozprávač chystá na polnočnú omšu, ktorú opisuje ako nezvyčajnú slávnosť, „pretože všetci v kostolíku začnú veselo spievať presne o polnoci, keď je najväčšia tma a každá vec čudná, zvláštna a pochmúrna“. V melancholickosti výrazu je ale „prítomná aj istá prezieravosť“, píše sa v Plesníkovom *Tezauze* (s. 364). Práve takúto melancholickú prezieravosť posilňuje Groch v priestore ticha, ktoré sa dosahuje nezaludnením textového priestoru. Je to tak aj v knihe *Tuláčik a Klára*, je to tak v *Pišťalkárovi*, v *Dievčatku so zápalkami* a aj v poslednej knihe *Ábé, Aha a spol.*

V knihe *Tuláčik a Klára* vyvoláva atmosféru strachu a sklúčenosti už samotný úvod: psík Tuláčik sa stratil. Tento tenzný motív je v literatúre pre deti častý, no vždy sa rieši detenzným návratom strateného mláďaťa späť k matke (typickým príkladom je napríklad *Zatúlané húsa* od M. Rázusovej-Martákovej). Tu sa však deje niečo iné. Tuláčik sa stratí. Nehľadá mamu, ale hľadá domov, o ktorom má jasnú predstavu ako o dome, „čo má okná, dvere a komín na streche. Pred domom je záhrada. V záhrade je strom. A okolo záhrady je drevený plot“ (s. 11). Chýba akákoľvek spomienka na mamu – či už smutná, alebo veselá, mamu Tuláčik vôbec nespomína. Zdá sa, že ani jedna z „nezrelých“ Grochových postáv – šteniatko (Tuláčik), dievčatko (Klára), nahý človek (Pišťalkár), ale i deti (Ábé, Aha) – nehľadá väzby na rodičovské istoty (čo je pre detskú literatúru typické), dokonca sa tieto väzby v Grochových textoch ani nespomínajú. Postavy žijú pre prítomné chvíle vo svete neukotvenom predošlými vzťahmi, vynárajú sa z neurčita a do neurčita (za ktorým je skryté filozofické posolstvo príbehu) spejú. „Na ceste“ spoznávajú a budujú nové väzby, ktoré sú prinajmenšom také silné, aké si dieťa vytvára s rodičmi. Klára nielenže zvesí obrázok Margity, do ktorej sa Tuláčik zamiloval, ale aj zbúra stenu, kde obraz visel, aby si viac Tuláčik nespomenul na to, čo ho trápilo. V závere rozprávky sa nedozvieme, či strata platonickej lásky k Margite umocnila vzťah k realnej Kláre:

Tuláčikovi bolo odrazu oveľa lepšie. Vzal si farby. Vyšiel pred dom. Lahol si na schody. A začal malovať obrázok. Najprv zelenú trávu. Potom modrú oblohu. Nakoniec veľké ryšavé srdce.

Tuláčik maľuje srdce, ale nevieme presne, komu je určené. Je sám, je mu lepšie, ibaže vymazal sa mu „obraz“ silného citového puta k Margite, ktorú dieťa cíti ako čosi nedobré. Vzťah sa akoby „mihol“ Tuláčikovým životom, aby zasvietil a zasa zhasol – a je potrebné nad ním ďalej neuvažovať. V podobnom duchu sa modeluje aj životné motto píšťalkára. Keď sa ho ľudia pýtajú, prečo je nahý, kam ide a prečo si píska tú istú pieseň, lakonicky odpovedá „neviem“, a keď sa nástojčivosťou otázky množia, podáva vysvetlenie „nikdy som o tom nepremýšľal“. Aj keď sa Aha, sedemročná spolužiačka Ábého z knihy *Ábé, Aha a spol.*, začne zamýšľať nad tým, či existuje dno a tajomstvo, „prišlo jej zle a zatočila sa jej hlava... a múdro sa rozhodla nad touto otázkou už nikdy nepremýšľať“. Akoby sa v odpovedi nezrelého dieťaťa filozoficky zhmotnila myšlienka Sorena Kierkegaarda, ktorý hovorí, že „to, na čom záleží, nie je uvažovanie“.⁷⁵

Ďalším prvkom vyznenia „ponurých tónov“ Grochovej tvorby je samota. Ticho a samota sú pojmy príbuzné skôr lyrickému postupu, ako o tom píše František Miko.⁷⁶ Priznajme, že aj Grochove rozprávky majú umocnený lyrický aspekt, ktorý má blízko k sebareflexii, z čoho pramení možný (skôr deťmi tušený) nesúladsť, napätie, lebo to podstatné sa odohráva v rovine vnútra, nie v rovine epickej sínusoidy. Tomuto „lyrickému“ v Grochových rozprávkach prislúcha aj charakteristika nekonania – ako napríklad v *Píšťalkárovi*. Zoltán Rédey hovorí o elegickosti, ktorá v nekonaní vidí prvok „sústredenia sa na vlastný stav, ktorý precituje ako problémový, na samotný problém, ktorý je príčinou jeho emocionálneho rozpoloženia“.⁷⁷ Ticho cesty na polnočnú omšu, ticho cesty na vrchol hory, ticho domu Kláry, „upokojujúce ticho *Knižnice*“, ticho púšte – všetky tieto polohy ticha stoja v protiklade k detskému poznaniu sveta, preplneného farbami, krikom, akciou, naháňaním času, vzruchom, akčnosťou počítačových hier a podobne. Ticho sa stáva kulisou, ale v rozprávke *Čítanie z knihy Ábé, Aha a spol.* dostáva reálny priestor, stáva sa témou:

⁷⁵ Kierkegaard, S.: *Rovnováha medzi estetickým a etickým pri utváraní osobnosti*. Bratislava : Kalligram, 2006, s. 21.

⁷⁶ Miko, F.: *Umenie lyriky*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1988, s. 19 – 20.

⁷⁷ Rédey, Z.: *Elegickosť ako výrazový archetyp lyriky*. Nitra : ÚLUK FF UKF, 2010, s. 31.

Meditatívna rozprávka

Známkou dobrej výchovy je ticho, vyhlásila. Keď som vyrastala, ticho sa trochu vytratilo, pretože do sveta vtrhli štekajúce psy a tie sprosté kohúty a generátory. Väčšina z nás detí nevedela, čo si s tým počať. Občas sme to omylom pokladali za nudu. Lenže ticho mnohým veciam prospieva – spaniu, rozhovoru s Bohom, premýšľaniu nad dobrou knihou.

Samota, ktorú dieťa pozná skôr ako pocit odlúčenia od istôt, je v detskom repertoári pocit tragický. Grochove rozprávkové postavy sa nevracajú k spomienkam a touto ne-retrospektívou (nerozplývavosťou na osi minulosť – budúcnosť) filozoficky umocňujú akt svojbytnosti tu a teraz. Náznaky spomienok na rodinné väzby (minulosť) evidujeme len raz v rozprávke *Dievčatko so zápalkami*, a aj tu sú vnímané ako čosi smutné:

V domčekoch naokolo žiarili medzi závesmi vyzdobené stromčeky a sviečky na slávnostne prestretých stoloch, na stenách sa mihotali malé a veľké tiene ľudí. Pozeral som sa na obrázok svojich detí a spomínal na ne, čo robia vo veľkom meste, tak ďaleko odo mňa.

Na Martina, ktorého vždycky začiatkom zimy vyzerám na bielom koni. Na Michala, zlatovlasého anjela, ktorý ustavične bojuje s nejakým neviditeľným drakom. A na Barborku, ochrankyňu pred náhlou a nečakanou smrťou, na ňu najväčšmi. Nie kvôli tomu, že bola najmenšia, ale kvôli tomu, že ma mohla ochrániť pred nebezpečným zármuťkom.

Všetky spomínané melancholické, baladické či elegické prvky rozprávok E. J. Grocha sa snažia zachytiť svet v autorovej pocitovosti. Tú umocňujú aj ilustrácie kníh: tlmené, zemité farby, kde je to „personálne“, telesné akoby len dekoráciou prírodného, je nižšou súčasťou sveta. Prírodné je to bohaté a tajomné, ale zároveň aj skľučujúce, smutné... Obraz baladickej atmosféry v knihe *Ábé, Aha a spol.* synesteticky dopĺňa text (preklad) piesne kontroverzného amerického speváka Toma Waitsa.⁷⁸ Tento hlas sa stáva „hlasom na púšti“, ktorý deti Ábé a Aha počujú a nevedia ho rozlúštiť:

*Je jediná vec, ktorú nemôžeš stratiť
A to je ten pocit
Svoje nohavice, košelu, možno topánky stratíš
Ale nie ten pocit
Pocit môžeš vyhodiť do dažďa*

⁷⁸ Pieseň je dostupná na http://www.youtube.com/watch?v=BbNg5_Jtd8k

*Môžeš ho zbičovať ako psa
Môžeš ho rozsekať na kusy ako starý kmeň stromu
Ale zakaždým ho uvidíš*

...

*Do záložne môžeš dať svoje hodinky alebo retiazku
Ale nie ten pocit
Vždy sa vráti a nájde si ťa
Vždy ťa začuje plakať
urobím kríž na svoju drevenú nohu
A prisahám na svoje sklenené oko
Že ťa nikdy neopustí
Nikdy ťa nenechá ísť
Zbaviť sa kríža je ťažšie ako zbaviť sa tetovania*

...

*Je jediná vec, ktorú nemôžeš urobiť
stratiť onen pocit...*

Silný interpretov výraz (ak si čitateľ pustí spomínanú pieseň, ktorú Groch v preklade zaradi do textu a ponúka ju ako súčasť rozprávky) dotvára ťaživú atmosféru; Tom Waits svoju baladu o pocite nespieva sám a sprevádzajúci spevácky chór je zostavený výlučne z nespievakov; jeho chórom sú ľudia z ulice, asociáli, opilci, ľudia odsúdení na nezáujem spoločnosti: tí môžu a vedia najčistejšie vyspievať hĺbku svojich pocitov. Tento spev-nespev s čudným hudobným aranžmán vypovedá síce nad rámec pochopu detí, ale Grochovi sa prísne vekové ohraničenia nepozdávajú: napokon – knihu píše pre indigové deti, deti s vysokou inteligenciou a so schopnosťou pochopiť či vycítiť viac ako ostatní.

Výrazové kvality ako pochmúrnosť, baladickosť, ponurosť môžu byť a aj sú artiklom patriacim medzi výbavový aparát detskej literatúry: veď svet detí je takisto stavaný pred rôzne životné situácie. Proporčne múdro vyvážený stret rôznych pocitových škál a ľudských postojov zachytených v literatúre pri zachovaní vekuprimeraných špecifik pozitívne štrukturuje detskú osobnosť a pomáha v celej šírke rozvíjať jeho vnímavosť. Strach z toho, že pocity trúchlivosti, zádumčivosti, pochmúrnosti do rezervoáru kníh pre deti nepatria, obmedzuje jeho literárno-estetickú skúsenosť na záležitosť čisto zábavnú a v neskoršom veku môže byť prekážkou vnímania iných žánrov a foriem umeleckého vyjadrenia. Nejednen filozof dnes vyjadrí skôr obavy z aktuálnej nadvlády „chichotománie“ a pôžitkárstva ako z poznania celej palety možných pocitov vo vekovo korektnom literárnom útvere. Za všetkých odcitujem výrok Paula Ricoeura: „(...) je treba vedľa filozofie jednaní vyhradiť rovnocenné miesto filozofii trpnosti a utrpení. Pasivita je také určitým zdrojom, zejména básnické reči, jako je elegie

Meditatívna rozprávka

nebo nářek: to je ten okamžik, kdy vím, že nejsem pán a vládce. Tahle podstatná dimenze je dnes natolik zastíněna tematikou požitku, užívání, že už zapomínáme, jak ústřední místo zaujímá utrpení v naší existenci.⁷⁹

Rozprávky E. J. Grocha sú jedny z tých, ktoré nás presvedčajú o tom, že aj pocit stiesnenosti, sklúčenosti, možnosti nenaplnenia očakávaní sa ukazuje byť životný, tvorivý a schopný vyprovokovať deti k bytostne naliehavým otázkam, otvárať im pomocou vkusne vybranej „textovej aparatury“ množinu pohľadov na život, ktoré vôbec nemusia stáť ako opozitum k detskej radostnosti či hre: jednoducho sú ich súčasťou.

⁷⁹ Ricoeur, P.: *Život, pravda, symbol*. Praha : Oikúmené, 1993, s. 21.

Presahy meditatívnej rozprávky

V mnohých rozprávkach s meditatívnym či filozofickým espiritom, o ktorých sme hovorili, pozorujeme opakujúce sa autorské stratégie: v prvom rade ide o snahu tvorcov napojiť sa na známy literárny text. Takéto metatextové nadväzovanie môže byť skryté, implicitné, alebo sa môže javiť ako zámerný akt motivácie samotnej tvorby. Na Slovensku sa tak často deje v snahe významovo posunúť známy text bližšie ku kresťanskému prostrediu, kresťanskej filozofii.

Druhá časť Grochovej knihy *Píšťalkár* nazval autor *Dievčatko so zápalkami*. Grochovo dievčatko so zápalkami sa na Vianoce chúli pred kostolíkom v čase, keď rozprávač kráča na polnočnú omšu. Skrehnuté dievčatko sa v teple chalúčky prebúdzá:

*.. v malilinkej jelšovej kolíske ležalo moje dievčatko so zápalkami,
presne v tej, kde bol uložený predtým Ježiško. Neveril som vlastným očiam
a myslel som, že sa mi sníva.*

...

A vtedy sa to stalo.

*Keď som otvoril oči, v malej kolíske už neležalo dievčatko, ale drevený,
nehybný Ježiško.*

*Všetko bolo ako predtým, nad kolískou visela na šnúrke nesvietiaca
hviezda, somárik stál nehybne na tom istom mieste a pastieri s vykročene-
nými nohami sa ani nepohli.*

...

*V škatuli nebolo nič, len prázdny papierik popísaný neviditeľným
písmom.*

Ale ja som ho videl.

Bolo na ňom napísané Stále tu niekde som. Dievčatko so zápalkami.

(Dievčatko so zápalkami)

Uvedený Grochov text chce byť celkom otvorene umeleckou reflexiou na známu Andersenovu rozprávku, vypovedá to už motto vložené pred samotný text: *Nikdy som sa nezmieril s tvojou smrťou*. Aj Čahojovej *Cesta za Malým princom* modeluje text ako metatext v podobnom duchu. Autorka využíva Exupéryho dielo ako čosi, čo už dieťa pozná, čo s ním žije, čo tvorí súčasť jeho čitateľskej lektúry, a preto je možný posun do inej roviny. Motto knihy naznačuje, že autorke ide navyše o akcentovanie potreby lásky:

Meditatívna rozprávka

Keď ľudia niekoho milujú, nijakým slovom ani skutkom nemožno z ich srdca vytrhnúť lásku. ale ľudské srdce je dosť veľké na to, aby nemilovalo len jedného.

Svet miluje Exupéryho Malého princa. Ja som súčasťou tohto sveta a vypravila som doň aj Dúhovú princeznú, aby bolo viac lásky. Čas ukáže, či sa v ľudskom srdci našlo miesto aj pre ňu.

Ján Uličiansky takisto explicitne naznačuje motiváciu svojej knihy Exupéryho *Malým princom*, a to nielen názvom knihy, ale aj názvom prvej časti a úvodnými riadkami. Takisto ako Čahojová či Groch aj Uličiansky čitateľa pripraví na percepciu odkazmi na známy text hneď na začiatku:

1. Keď som mal šesť rokov, videl som nádherný obrázok v knihe.

Poznajú ju dospelí aj deti na celom svete. Volá sa Malý princ. Na tom obrázku je čosi, čo sa podobá na dokrčený klobúk. nie je to však klobúk, ale veľhad kráľovský, ako prehltá slona. Spisovateľ Antoine de Saint-Exupéry ho nakreslil, keď bol malý chlapec. Hada znázornil zvnútra i zvonku, aby bolo každému jasné, o čo ide.

Spomínate si?

Odvtedy som Malého princa čítal niekoľkokrát, ale nad tým obrázkom som sa viac nezamýšľal. Znovu sa mi vybavil až vo chvíli, keď som sa jedného dňa stretol s milou susedou. (s. 6)

Malá princezná navyše býva v paneláku na Planétovej 612, vchod B, čo sú zrejme odkazy na Exupéryho text (planéta, odkiaľ prišiel malý princ, je asteroid B 612), takisto ako zmienka o baobaboch z kapitoly č. 8, o Exupéryho debničke pre baránka i o samotnom spisovateľovi.

Snahu naplniť text kresťanskými symbolmi realizuje každý z autorov svojsky. Ústredná myšlienka napĺňania ľudského osudu obetou pre iných je v rozprávke B. Čahojovej do kresťanských konotácií zaobalovaná v symboloch, ktoré jasne poukazujú na biblický motivačný zdroj:

Princezná vedela, že obloha bude dobrou pastierkou. Barančky budú živiť jej nekonečné pastviny. Tie ich zasýtia podobne ako dobré slovo človeka, ktorý po ňom túži. Stádu sa tak nestane nič zlé, keď naň pozerá oko, ktorému nič neunikne. Nebude mu chýbať nič, lebo sa mu dostane aj svetla, aké dolu nenájdeš. (s. 102)

„Chrám duše sa stavia z toho, čo dávaš, nie dostávaš.“ Potom sa sklonila k pútnikovým nohám a rukávom svojej bielej košielky zotrela prach z jeho zoderatých topánok. (s. 26)

Dúhová princezná putuje po cestičke dúhy a navštevuje ženu z bieleho domu. Autorka nemodifikuje Exupéryho príbeh (s Malým princom sa Dúhová princezná stretáva až v závere knihy, keď navštívi jeho planétu, utíši sopky a vytrhne pyšné baobaby). Tak ako u Grocha, aj tu je dôležitá cesta: cesta za ženou v bielom dome alebo cesta za Malým princom. Práve vtedy spoznáva Dúhová princezná cenu dobra a pravé šťastie, ktoré pochádza z vedomia, že „*je to dobrá cesta, keď ti z ničoho neubúda a ešte po tebe aj niečo ostáva*“ (s. 102).

Druhý posun je evidentný v úsilí zviditeľniť diametrálnosť detského a dospelého pohľadu na svet. Na rozdiel od Grocha Božena Čahojová-Bernátová pretkáva text častými výrokmami o dospelých, ktorí v porovnaní s deťmi nevyznievajú ako vzory. Táto tendencia je vypuklá v prvých častiach knihy: *dospelí sú smiešni, keď utekajú, ... nedovedia na dúhu; dospelí si neradi priznávajú, že niečo nevedia* (s. 15); *ľudia nechcú veriť tomu, čo na vlastné oči nevideli* (s. 14); *...odrazu mi bol ľahostajný. To sa dospelým ľuďom stáva* (s. 9); *A že vraj dospelí nie sú detinskí? Ani len svoje sily nevedia odhadnúť* (s. 9). Tradičný (biblický) motív o čistote a potrebe detského pohľadu na svet je v nasledujúcich častiach nahradený sentenciami o láske, dávaní, o obete, a tie nadobúdajú charakter presne naformulovaných výrokov. Nesúlad pohľadu dospelého a dieťaťa na život však nie je centrálnou témou, dôležitá je cesta za poznaním, ktorú podniká Dúhová princezná spolu s ostatnými rozprávkovými protagonistami (ženou z bieleho domu, Slnkom, Mesiacom, Hviezdou...).

Ján Uličiansky rieši vzťahy dospelý verzus dieťa takisto v prospech dieťaťa, ale len zriedka v explicitnej podobe (*Len deti vedia, čo hľadajú...*, s. 39); čistota detských úvah, ich etická prevaha nad výrokmami dospelých sa skrýva v otázkach, ktoré malá princezná kladie pri stretnutiach s rôznymi typmi ľudských pováh, alebo ich formuluje ako nevlastnú priamu reč. Polopriamu reč zasa nachádzame v pásme rozprávača:

„Vec na pamiatku by sa mala kupovať dvojmo,“ pomyslela si Malá princezná. „Jedna by bola ako darček, druhá by ostala tomu, kto ju daruje. Tak by sme možno menej zabúdali na ľudí, ktorí na nás čakajú.“ (s. 21)

Malá princezná sa zamračila:

„Myslíš, si, že to, čo si ty počul cez stenu izby, som ja nemohla počuť cez stenu maminho bruška?! Vy dospelí ste naozaj zvláštni. Ako je možné, že si nikto nepamätá to, čo bolo vo VNÚTRI? Každý myslí, že existuje iba to, čo je VONKU.“ (s. 68)

Meditatívna rozprávka

Filozofické pasáže sú v Uličianskeho texte súčasťou pásma rozprávača a kresťanské konotácie sa v nich nesprítomňujú cez biblické výroky ako v texte B. Čahojovej, text sa neposúva do výpovedí, ktoré by explicitne odhaľovali sakrálny priestor. Autor sa snaží o širšiu filozofickú platnosť výrokov, preto sú priame odkazy na kresťanstvo iba skryté:

Jasné, že človek, keď sa narodí, nastúpi na prízemí, a potom už len stúpa, stúpa a stúpa... až ho to vyťiahne rovno do neba. Samozrejme, iba v tom prípade, keď si to zaslúži. (s. 76)

Tu by sa môj príbeh mohol skončiť. Pre tých, ktorí dokážu čítať aj medzi riadkami, by to však bolo veľmi smutné. Dobre teda! Ak človek nestratí vieru, aj smutné veci sa môžu zmeniť na veselé. (s. 84)

V tom výťahu som celý čas veril, že si nájde svoju mamu a posteľku s nebesami. Veľmi som jej to prial. A som rád, že tú moju prosbu ktosi vyslyšal. (s. 84)

Vzala si do rúk náhrdelník s farebnými gulkami a začala ho preberať, akoby to bol ruženec. (s. 20)

V príbehu B. Čahojovej sa putovanie Dúhovej princeznej končí fyzickým stretnutím s Malým princom; Uličianskeho Malá princezná sa k motivickému prototextu síce nevracia, no sú tu evidentné iné konštrukčné paralely: v jednom i druhom prípade protagonisti putujú istou „planétou“ (v prípade Malej princeznej je to imaginárne putovanie ešte nenarodeného dieťatka bytmi v paneláku, ktorý sa má stať jej pozemským domovom). Obidva texty prinášajú porovnateľné zistenia, aký je svet dospelých, ako zložito odpovedajú na jednoduché detské otázky, aké plytké je ich „videnie“.

Dokazovali sme, že rozprávky s meditatívnym zámerom sa často viažu na známe texty, na texty, ktoré patria k svetovému rozprávkovému fondu, a začleňujú ich do nového fabulačného a noetického rámca. Nezmienili sme sa ešte o tvorbe Daniela Pastirčáka, o jeho knihách *Čintet*⁸⁰ a *Damianova rieka*⁸¹. M. Andričíková *Čintet* považuje za románovú ságu a radí ju medzi diela vysokej

⁸⁰ Pastirčák, D.: *Čintet alebo more na konci sveta*. Bratislava : Návrat domov, 2000.

⁸¹ Pastirčák, D.: *Damianova rieka. Rozprávky o láske a večnosti*. Bratislava : AF, spol. s r. o., 1993.

fantastiky (fantasy literatúru). Svojou makrokompozičnou výstavbou sa *Čintet* skutočne môže považovať za románovú ságu, v ktorej sa v kresťansko-filozofickom rozmere sprítomňuje (implicitne či explicitne) niekoľko zdrojov svetovej umeleckej spisby pre deti. M. Andričíková píše: „Ako na to upozorňuje autor pri predstavovaní postáv *Čintetu*, kniha je do veľkej miery aj akýmsi intertextovým nadväzovaním – či už na jeho predchádzajúcu knižku *Damianova rieka*, ... alebo na svetoznámu Carrolovu Alicu v krajine zázrakov, Andersenovu Snehovú kráľovnú či Sandburgove *Rozprávky z krajiny Rootabaga*, no predovšetkým na Tolkienovho *Pána prsteňov*. Okrem istej formálnej podobnosti pri členení jednotlivých postáv na potvory, kreatúry, osoby, neosoby, maličkého Jonatána je tu podobný práve duchovný náboj rozprávky. Tak ako u Tolkiena, aj tu sú postavy na ceste za poznaním, o ktorého nepredstaviteľnom dosahu v úvode ani len netušia.“⁸² Práve v súvislosti s recepciou textu hovorí M. Andričíková o nevysspytatelnosti a premenlivosti až do takej miery, že sa v ňom čitateľ môže spolu s postavami ľahko stratiť a hľadanie tej správnej cesty býva aj na strane recepcie veľmi často záležitosťou intuície.⁸³

Rozprávky z knihy *Damianova rieka* s podtitulom *Rozprávky o láske a večnosti* napriek zjavnej kresťanskej myšlienkovej základni prezentujú aj autorovu záľubu vo filozofii v napojení na širšie chápanú religiozitu. D. Fischerová vo svojich rozprávkach spracúva príbehy prezentujúce rôzne svetové názory, no každému rozprávkovému útvaru patrí jedna ústredná myšlienka. Pastirčákové texty potvrdzujú autorovu filozofickú erudíciu, ktorá je však realizovaná trieštením bazálnej myšlienky; tá vytvára náročné myšlienkové terasy, ktoré sa v texte spracúvajú v terminologizmoch a v zložitých vetných štruktúrach. Ponúkam pár ukážok z knihy *Damianova rieka*:

„Názorný príklad, ako extrémizmus vedie do konfliktov,“ ozvala sa jedna z dvoch strún, ktoré boli napäté presne cez stredovú os nástroja.

„Som rada, že vy ste iná. Skutočné umenie nepotrebuje hraničné polohy. Veď každý extrém je len pokus strhnúť pozornosť na seba.

Striedmosť a symetria sú cnosťami klasickej estetiky...

(Hvezdár a lutna, s. 30)

⁸² Andričíková, M.: Iracionalita a žáner fantasy (Daniel Pastirčák: *Čintet*). In: *Visnyk Lvivskoho universytetu*. Vypusk 48 : serija filolohična. Lviv : Lvivskij nacionalnyj universytet imeni Ivana Franka, 2009, s. 118 – 128. Dostupné aj na www.franko.lviv.ua/faculty/Philol/www/.../zmist.doc

⁸³ *Ibidem*, s. 9.

Meditatívna rozprávka

Vôňa, šíriaca sa z bledofialových pier orgovánového kvetu, mala v sebe zhustené esencie celého storočia.

...

„Prameň skutočného bytia je ukrytý za premenlivým tancom javového svetla,“ písal. „To, čo žijeme tu, je len odleskom, symbolom vecí, ktoré nás z druhého brehu volajú...“

(Orgován a muškát, s. 22)

Výrazová meditatívnosť rozprávkových útvarov je tu v područí poznania filozofického a odborného jazykového aparátu. V našom chápaní majú tieto útvary všetky atribúty meditatívnych rozprávok (spracúvajú rozprávkovým inventárom priestor sacrum), no možno ich vidieť tiež ako filozofické rozprávky (ak budeme o nich uvažovať v čisto filozofických reláciách, v ktorej je kresťanská platforma len jednou z mnohých). Literárna teória hovorí o filozofickej rozprávke ako najvyššom type rozprávky (Klátik, Obert – Zigová), kde „jedna rovina je vyjadrením aspektu dieťaťa, druhá zas aspektu dospelého“ (Rusňák). V Pastirčákových rozprávkach sa však pracovalo výlučne s aspektom dospelého, hoci s použitím rozprávkového inventáru; kategória „filozofické“ sa tak zmenila na kategóriu „filozofujúce“, čím sa text paradoxne posunul viac do didaktickej roviny (hoci ide o didaxiu vyššej úrovne). V detskej recepcii však vyvolal pri najmenšom rozpaky (bližšie budeme o tom hovoriť v nasledujúcich kapitolách). Ukazuje sa nám tak ďalšia možná žánrová varieta filozofickej rozprávky.

Spojenie žánru rozprávky a meditatívnosti výrazu možno chápať rôzne. Knižný trh v Čechách ponúkol tituly, ktoré nácvikom istých úkonov môžu detských čitateľov k meditatívnosti priamo viesť. Ide zväčša o texty pre najmenších, štvorveršíky, ktoré pomáhajú zvládať napríklad cvičenie jogy, vysvetľujú, ako pracovať s mandalou, na čo slúži a pod. Tento typ lektúry má pragmaticko-návodovú funkciu, a preto zostaneme len na úrovni evidencie týchto textov, pretože sa našej problematiky týkajú iba okrajovo.⁸⁴ Do okruhu nášho záujmu nepatrí ani prekladová literatúra, predsa sa však zmienime o pokusoch, ktoré do detskej literatúry výraznou mierou implantovali biblioterapeutický prvok. Ide o rozprávky na dobrú noc, ktoré z nemeckého originálu preložila Viola Lyčková.⁸⁵ Terapeutický účinok rozprávok *Stříbrný prach z hvězd* je zosilnený lyrickými

⁸⁴ Tejto problematike sa venuje vydavateľstvo Lali jóga v Prahe, za všetky spomenieme aspoň titul Hanky Luhanovej *Jak se zdraví sluníčko*. Praha : Lali jóga, 2012.

⁸⁵ Müller, E.: *Stříbrný prach z hvězd*. Z nem. originálu Silberstaub der Sterne preložila Viola Lyčková. Praha : Portál, 1998.

pasážami; dejová línia je potlačená, aby v rozprávkach synesteticky účinkovalo slovo, farebnosť či hudobnosť (súčasťou knihy je aj CD s audio nahrávkou). Aj túto lektúru by sme mohli nazvať „návodové“ rozprávky: textu, ktorý sa má prihovárať detskému čitateľovi, predchádza príhovor, ktorý je adresovaný dospelým a spĺňa funkciu návodu na správne zaobchádzanie s textom alebo jeho správne chápanie. Na ilustráciu uvádzame pár viet z úvodu knihy *Stříbrný prach z hvězd*:

Pohádky a příběhy na dobrou noc v knize Stříbrný prach z hvězd jsou určeny především pro menší děti, které už dokážou chvíli soustředěně poslouchat. ...

Děj není nijak zvlášť náročný a jak to už v pohádkách bývá, konflikt je v závěru vyřešen. Mnohé děti ovlivněné medií a působivými vizuálními podněty si budou nejprve muset na tyto spíše klidnější pohádky zvyknout. ...

Ke všem pohádkám ve Stříbrném prachu z hvězd jsou připojena terapeutická motivační povzbuzení s formulkami z autogenního tréninku. Osvědčené věty navozují uvolnění, klid a hřejivý pocit a formulky „šťastné dítě“, nebo „v bezpečí, pod ochranou a v teple“ by měly být předčítány vždy po skončení pohádky. Je však také možné, že se je dítě naučí jako autosugesci... (s. 6 – 7)

V predchádzajúcich výskumoch rozprávky s kresťansko-didaktickou tendenciou na prelome 19. a 20. storočia sme sa takisto stretávali s podobným typom pretextu; predhovor určený dospelým (rodičom, vychovávateľom, učiteľom) posilňoval práve didaktický aspekt spisby pre deti. Aj v súčasnosti sú príhovory rodičom (dospelým) v knihách pre deti silným signifikátorom, že ide o rozprávky s pridanou hodnotou v zmysle jej špecifického pôsobenia na dieťa.

Meditatívna rozprávka v recepcii detí

„Fakta, jež nám předkládá zkušenost, podrobuje věda analýze, v jejíž završení nelze doufat, neexistují hranice pozorování a v kterémkoli daném okamžiku si lze představit pozorování úplnější či přesnější.“⁸⁶

Tieto slová francúzskeho fenomenologického filozofa vkladáme ako úvod do ďalšej časti našich úvah o meditatívnej rozprávke. Sú sčasti mottom a sčasti i vysvetlením, že predkladaný materiál považujeme v tejto fáze takisto len za čiastkový, neúplný. Predpokladáme však, že jeho fragmentárnosť môže pomôcť dotvoriť mozaiku výskumov detského čítateľstva u nás.

Stretnutie detského čitateľa s meditatívnou či filozofickou rozprávkou nebýva bez komplikácií. Takáto rozprávka vyžaduje iný prístup, iný výklad; významová interpretácia býva rôznorodá a vymyká sa zo zaužívaného rámca hodnotiť konanie postáv v čierno-bielom videní, ako to poznáme z ľudovej rozprávky. Aj školské prostredie ponúka sumár umeleckých textov, ktoré majú bližšie k naratívnej estetickému príjmu. Samozrejme, prístup k umeleckému textu kopíruje aj špecifikum ontogenetických daností, charakteristických pre jednotlivé vývinové obdobia detského recipienta. V období predškolského veku sa napríklad od literatúry vyžaduje plnenie iných funkcií ako v neskorších obdobiach: dieťa literárnym dielom prijíma správu o svete v celej škále spoznávania, má byť preto v dobrom slova zmysle pragmatické, didaktické. A predsa sa práve tu, v období predškolského veku, začína v tichu formovať celoživotná potreba zdieľať umelecké slovo. Absenciu tejto potreby nazýva Otakar Chaloupka sekundárna negramotnosť a jej vznik vysvetľuje týmto reťazením: „A všichni chápeme, že schopnost či dovednost, která se nepoužívá, zakrňuje a uvadá. To, čemu se říká sekundární negramotnost, je důsledkem nepoužívání, samo nepoužívání je ale někdy důsledkem „nepotřeby používat“.“⁸⁷ A tak nie školské prostredie, ale ešte predtým predškolské a rodinné prostredie štartuje budúci záujem resp. nezáujem dieťaťa o knihu. Pedagogické fakulty vychovávajú odborníkov v aprobácii so slovenským jazykom a literatúrou, ktorí majú erudovane previesť žiakov priestorom umeleckých textov na 2. stupni ZŠ a na stredných školách. No oveľa väčší význam z hľadiska výchovy čitateľa má inštitucionálne pôsobenie na erudíciu učiteľov predškolákov a učiteľov primárneho vzdelávania, pretože práve oni stoja najbližšie k deťom (spolu s rodinou) v rozhodujúcom období ich čitateľskej formácie. Pod vplyvom televízie

⁸⁶ Merleau – Ponty, M.: *Svět vnímání*. Praha : Oikoymenh, 2008, s. 13.

⁸⁷ Chaloupka, O.: *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha : VICTORIA PUBLISHING, 1995, s. 64 – 65.

a ešte viac využívaním možností, ktoré prináša éra internetu, nastáva – celkom zákonite – proces zmeny postojov k čitateľským aktivitám. Internet prináša neohraničené možnosti získavania informácií pomerne jednoduchým prístupom a známy výrok „*všetko je na webe*“ získal štatút dobového motta mladej generácie. Výskumy ukazujú, že prichádza k nepriamej úmere medzi poznatkovým a tvorivým aspektom v živote detí: poznatkovo sú deti neporovnateľne vyššie ako pred desaťročím, no ich schopnosť predstavivosti klesá.⁸⁸ Negatívny vplyv elektronických médií sa však v takej miere, ako sa to všeobecne predpokladalo, výskumami nepotvrdil, dostupnosť technológií nemá zásadný vplyv na frekvenciu čítania. „Aj čítanie sa zmenilo, no zmenilo sa vnútorne, a to vo svojej tematickej štruktúre. Pre učiteľa primárnej školy je zaujímavým zistením skutočnosť, že čítanie je napriek obávaným elektronickým médiám čoraz intenzívnejšie.“⁸⁹ Školský systém sa snaží vychovávať kompetentného čitateľa, a to aj napriek nelichotivej skutočnosti, že čítanie ako domáca aktivita má zostupnú tendenciu. Učiteľ musí na hodinách literárnej výchovy rátať s nerovnakými čitateľskými návykmi, ktoré si žiak nesie z domáceho prostredia. Neraz sa škola pre žiaka stáva jedinou jeho spojnicou so svetom umeleckého textu. I. Gejgušová o tom píše: „Vždyť škole se nabízí šance svým působením alespoň částečně snížit rozdíly, které plynou z odlišné míry podnětnosti rodinného zázemí, případně z nevyhraněného vztahu konkrétní rodiny ke vzdělání a kulturním hodnotám. Škola se stává jakousi záchrannou sítí pro jedince s nedostatečnými rodinnými podněty, a pokud výuka mateřštiny přispěje k rozvíjení čtenářských aktivit těchto žáků, pak každý sebemenší posun k čtenářství je u uvedené skupiny žáků výrazným a potřebným úspěchem.“⁹⁰ Literárne vzdelávanie však nemôže byť iba strohou náukovou disciplínou. R. Bílik podstatu literárneho vzdelávania formuluje nasledovne: „Literárne vzdelávanie nie je náukou. Je to proces ľudskej kultivácie orientovaný na formovanie schopnosti „dourčiť“ zmysel diela v čitateľskom vedomí žiaka/študenta a následne transformovať tematizované životné obsahy diela do univerza vlastného života.“⁹¹

⁸⁸ Výskumy čitateľstva sú aktuálnou témou na Slovensku i v Čechách. V Česku sa táto problematika tradične spája s menom Otakara Chaloupku, ale významnou mierou rozšírili oblasť poznania aj výskumy Ladislavy Lederbuchovej z Plzne, Ivany Gejgušovej z Ostravy či Kateřiny Homolovej z Opavy. Na Slovensku sa problematikou čitateľstva zaoberá R. Rusnák a M. Andričíková z Prešova, Eva Pršová z Banskej Bystrice a mnohí iní.

⁸⁹ Rusnák, R.: Súčasné výskumy čitateľstva detí. In: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry*. Prešov : Prešovská univerzita, 2011, s. 487.

⁹⁰ Gejgušová, I.: *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava : PF OU, 2009, s. 14.

⁹¹ Bílik, R.: Interpretácia literárneho textu v školskom literárnom vzdelávaní. In: *Teoretické aspekty jazykového a literárneho vzdelávania*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2011, s. 87 – 88.

Táto citácia nás vracia k téme využitia meditatívnej rozprávky vo vyučovacom procese. Vnímanie filozofickej či meditatívnej rozprávky ponúka také texty, ktoré nestoja len o dramatické využitie fabulačného priestoru, ale vyžadujú od čitateľa aktivizovanie istých myšlienkových operácií vedúcich ak nie k odpovediam, tak iste k otázkam o základných ľudských potrebách a hodnotách. Hovorili sme už, že v rozprávkach s filozofickým (meditatívnym) zámerom sa odhaľujú dve vrstvy: jedna rovina je vyjadrením aspektu dieťaťa, druhá zas aspektu dospelého (Rusňák). Je ťažké určiť vekové ohraničenia recipienta, ide tu primárne o schopnosť preniknúť do istej myšlienkovvej štruktúry a vybrať si „tú svoju“ v zhode s individuálnymi možnosťami recipienta. Dieťaťu má byť literárnym textom umožnený „duševný a duchovný rast“; vo vysokoškolských textoch Prešovskej univerzity sa operuje Rakúsovým termínom interferenčné textové zóny, ktoré zahŕňajú

- podtextový priestor, t. j. čítanie medzi riadkami,
- nadtextový priestor, t. j. identifikácia druhého plánu,
- zatektný priestor, t. j. priestor katarzie, vrátane myšlienkového posolstva príbehu.⁹²

Žáner filozofickej či meditatívnej rozprávky však napriek tomu, že ponúka možnosť pohybov v každom z uvedených priestorov, nepatrí medzi aktuálnu školskú literárnu ponuku (okrem už spomínaného Exupéryho *Malého princa* a niektorých autorských rozprávok, ktoré sú okrem iného charakteristické aj istým skrytým filozofickým posolstvom).

Nezdá sa, že by súčasnosť podporovala meditatívny či filozofický aspekt umeleckých textov ako ich centrálnu výrazovú kvalitu, predsa však možno sledovať aj v tejto oblasti isté posuny: už na s. 19 sme hovorili, že práve tento typ literatúry pre deti sa často nachádza v hodnoteniach najlepších kníh vydaných pre deti. Svatava Urbanová sa v zborníku *Literatura pro děti a mládež na začátku tisíciletí* (2009) pokúsila o pragmatickú analýzu stavu a trendov súčasnej literatúry pre deti a mládež. Medzi charakteristikami sú mnohé formulácie, ktoré tézu o jej premenách potvrdzujú; a hoci ide o analýzu stavu českého literárneho prostredia, v plnej miere ho možno aplikovať i na to slovenské. Autorka si na príklad všimla, že:

- v próze se směřuje od ludus (zábavy, hry, zábavně-imaginativní větve) po agoru (vedení vážné rozpravy), od mytizace k demytizaci a vytváření nových mýtů (zájem o národní a historické pověsti a významné historické osobnosti),
- zaznamenáváme „kolaps věkovosti“, vymezování děl podle věkového určení,

⁹² Ibidem, s. 482

- v procese literární komunikace přestávají být rozhodující žánry a žánrové struktury, ty slouží spíše jen k orientaci. Rozhodující je modelový přístup (model směřující k přírodě, kosmu, universu a model biografický).⁹³

V tom istom zborníku sú tieto tendencie potvrdené mnoho ráz. V príspevku Lucie Markovej o súčasnej autorskej rozprávke čítame: „Současná autorská pohádka neoslovuje pouze dětského čtenáře, ale i dospělého. V pohádkové tvorbě z počátku tisíciletí dochází k narušení pomyslné hranice dělící literaturu na literaturu pro děti a literaturu pro dospělé.“⁹⁴

Keď sme sa podujali robiť prieskum o tom, ako vnímajú takúto rozprávku detskí čitatelia rôznej vekovej škály (od predškolského veku do cca 16. roku), vedeli sme (predpokladali sme), že sa stretne s rôznymi prístupmi. Poznáme tézu, ktorá tento rozprávkový typ definuje ako žáner, z ktorého si tí malí zoberú to malé, veľkí zasa to veľké. Chceli sme však vedieť viac o vnímaní umeleckého žánru, o ktorom sa tvrdí, že sa dá univerzálne ponúknuť každej vekovej skupine čitateľov.

⁹³ Urbanová, S.: Magnetická pole české literatury pro děti a mládež na začátku 21. století. In: *Literatura pro děti a mládež na začátku tisíciletí. Kontexty, problémy, trendy*. Praha : Obec spisovatelů, 2009, s. 19.

⁹⁴ Marková, L.: Cesty české autorské pohádky na začátku nového tisíciletí. In: *Literatura pro děti a mládež na začátku tisíciletí. Kontexty, problémy, trendy*. Praha : Obec spisovatelů, 2009, s. 115.

Metodika recepcie meditatívnej rozprávky

Jednotný postup pri zbere získaných spätných reakcií na jednotlivé texty nebolo možné uplatniť. Je to však logické. V našej výskumnej čitateľskej vzorke sa pohybovali deti predškolského veku (predčitelia), deti mladšieho i staršieho školského veku i gymnazisti. Niektorí boli s textom oboznámení v školskom prostredí, iní v pokoji domáceho prostredia. Niektorí si text čítali doma a analýzy prečítaného boli náplňou hodín literárnej výchovy, niektorým bol text čítaný učiteľkou alebo rodičom. Najnižšiu vekovú hranicu tvorili deti materskej školy (troj- štvorročné), hornú hranicu respondentov uzatvárali gymnazisti do 16 rokov.

Ani text, s ktorým sa pracovalo, nebol jednotný. Deťom v predškolskom veku a vo veku primárneho vzdelávania sa čítali texty E. J. Grocha (*Píšťalkár, Tuláčik a Klára*) alebo *Malá princezná* od Jána Uličianskeho. Čitatelia vyšších vekových kategórií boli zasa konfrontovaní zväčša s textami Daniela Pastirčáka z knihy *Damianova rieka* alebo – pre možnosť porovnania – s textom Grochovho *Píšťalkára*. Na 2. stupni ZŠ a v prostredí gymnázia bolo možné vytvoriť dotazník, ktorý dovolil porovnávať recepciu toho istého Pastirčákovho textu (rozprávka *Námorník a loďka*). Súčasťou výskumu bola aj diskusia, ktorá mnohé názory neuvedené v dotazníku spresnila a ozrejmla.

Cieľ nášho výskumu sa však nelíšil: tak ako v skupinách starších žiakov, ktorí vyplňali dotazník, tak aj v rozhovoroch o prečítanom v kolektíve mladších detí sme chceli získať odpovede na otázku, či je meditatívna rozprávka vhodným umeleckým textom pre všetky vekové skupiny. Chceli sme spoznať nielen odlišnosť recepcie mladších i starších čitateľov, ale ich konkrétne reakcie na tento typ rozprávky.

Výskumy recepcie Pastirčákových textov boli predmetom diplomovej práce D. Karasovej, odovzdanej a obhájenej v r. 2011.⁹⁵ Realizovali sa v triedach Trnavského gymnázia J. Hollého, kde boli k dispozícii aj triedy osemročného gymnázia a aj triedy klasického štvorročného gymnázia. Komparatívny charakter diplomovej práce som zvolila ako školiteľka cielene, pretože dané školské prostredie umožnilo súbežne porovnávať recepciu detí 2. stupňa ZŠ a aj gymnazistov.

Reakcie na meditatívnu rozprávku v prostredí materských škôl, školských klubov či tried detí v primárnom vzdelávaní sa však takýmto spôsobom zachy-

⁹⁵ Karasová, D.: *Možnosti recepcie tvorby Daniela Pastirčáka deťmi 2. stupňa ZŠ a SŠ*. [Diplomová práca]. Školiteľ: G. Magalová. Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2011. 89 s. Nепublikované.

tiť nedali, preto som využila spoluprácu externých vysokoškolských študentov Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity. Sú to zväčša učitelia spomínaných stupňov inštitucionálneho vzdelávania, ich znalosť prostredia a deťských kolektívov bola významnou devízou našej spolupráce. Upozornila som ich, aby hľadali vhodné prostredie i čas na čítanie meditatívnej rozprávky. Nelimitovala som ich počtom detí, čo znamenalo, že mohli pracovať s celým kolektívom alebo si vybrať niektoré deti, u ktorých zaznamenali zvýšený záujem o literatúru, o text. Keďže som chcela využiť vzácny prvok spontaneity prežívania a následných reakcií na text, žiadala som o opis nielen verbálnych, ale aj neverbálnych vyjadrení v priebehu čítania i pri samotnom rozhovore o texte. Pri tejto vzorke responzantov bola totiž metóda pozorovania jednou z hlavných metód. Išlo o spontánne, teda neštrukturované pozorovanie. Ak sa to dalo, cenila som si aj poznámky o tom, ako sa deti k samotnému čítaniu umeleckých textov stavajú, či sú ku knihám vedené už z domáceho prostredia a podobne. Tieto údaje však neobsahovali všetky analýzy, a preto pokladám tento údaj iba za ilustratívny.

Externí študenti boli vopred oboznámení o spôsobe práce s literárnym textom. Upozornila som ich na dôležitý fakt vytvorenia pokojnej atmosféry, možnosť synestetického vnímania literárneho textu (najmä v súčinnosti s hudobným sprievodom), na kvalitu samotného prednesu textu učiteľom. Keďže išlo o kratšie texty, vyhýbať sa mali najmä „didaktickým ruptúram“, ktoré sú ešte i dnes pre mnohé učiteľky čímsi prirodzeným. Ide o násilné prerušenie umeleckého textu otázkou, ktorou učiteľka zisťuje pozornosť žiakov. Neuvedomuje si, že zároveň ruší estetický príjem umeleckého textu, a to vo chvíli, keď dieťa emotívne spracúva samotný umelecký artefakt. Recipient potom pokladá čítanie textu za činnosť, pri ktorej má „dávať pozor, lebo sa ťa budem na niečo pýtať, a zároveň nevyrušovať, lebo na otázku nebudeš vedieť odpovedať“.

Pastirčákov rozprávkový text a jeho recepcia

(14-roční respondenti)

Náš výskum sa na Gymnázium Jána Hollého v Trnave realizoval v dvoch triedach. V triede 5. OA sa pracovalo so žiakmi, ktorých vekový priemer bol 14, 6 roka. Dotazník vyplnilo dvadsaťosem žiakov, z toho pätnásť dievčat a trinásť chlapcov. Súčasťou dotazníka bola priložená rozprávka Daniela Pastirčáka *Námorník a loďka* (Príloha č. 1A – 1D). Už na s. 45 – 46 sme hovorili o náročnosti Pastirčákových textov, ktorá okrem iného vyplýva z nadužívania filozofických a abstraktných termínov; tie môžu tvoriť veľkú prekážku v recepcii nedospelých (ba možno aj dospelých) čitateľov. Text, ktorý sme po dôkladnej selekcii vybrali, nebol presýtený terminologizmami ako ostatné, považovali sme ho za jednoduchší rozprávkový variant Pastirčákovy tvorby.

Na začiatku nášho výskumu sme si stanovili niekoľko hypotéz.

Hypotéza 1: možnosť recepcie a porozumenia Pastirčákovho textu meditatívneho charakteru bude lepší u starších žiakov.

Hypotéza 2: recepcia textu meditatívneho charakteru bude u žiakov pravidelne navštevujúcich knižnicu na vyššej úrovni v porovnaní so žiakmi nenavštevujúcich knižnicu. Tretia hypotéza vyplývala zo samotného charakteru výskumu málo frekvencovaného žánru, ktorý implicitne či explicitne spracúva priestor sacrum.

Hypotéza 3: študenti, ktorí navštevujú náboženskú výchovu, budú mať menšie problémy s recepciou tohto typu textu ako žiaci, ktorí náboženskú výchovu nenavštevujú.

Najprv budeme komparovať výsledky dotazníka 14-ročných a 16-ročných žiakov, ktorí mali k dispozícii iba Pastirčákovu rozprávku, a budeme sledovať, ako ovplyvní vek čitateľov recepciu filozofujúcej rozprávky.

Samotná práca s textom začala už pred hodinou literárnej výchovy, na ktorej žiaci vyplňali dotazníky. Ukážku rozprávky *Námorník a loďka* mali žiaci k dispozícii niekoľko dní vopred. Týmto činom sme chceli získať informáciu o tom, či si krátky rozprávkový text prečítajú, ak to nebola ich povinnosť delegovaná učiteľkou, alebo či ho dočítajú, ak zistia, že text rozprávky je iný, náročnejší. Z celkového počtu dvadsaťosem žiakov si ukážku doma prečítalo sedemnásť žiakov. Z nich štyria potvrdili, že textu nerozumeli, a preto ho iba začali čítať, ale nedočítali.

Na hodine literárnej výchovy pred vyplňaním dotazníkov prebiehala diskusia o rozprávke s tými žiakmi, ktorí mali ukážku už raz prečítanú. V uvoľnenej atmosfére sa text rozprávky prečítal znova a nastal čas na spontánne reakcie žia-

kov, ktoré boli dosť podobné. Najčastejšie zazneli názory, že text je ťažký a obsahuje veľa filozofických myšlienok. Väčšina žiakov sa zhodla, že by text už znova čítať nechceli.

Dotazník, ktorý bol vytvorený pre štrnásťročných a šestnásťročných recipientov, obsahoval 20 otázok (jeho presné znenie uvádzame ako prílohu č. 3).

Nasledujúce riadky budú ilustrovať odpovede štrnásťročných recipientov. Výsledky spracúvame naratívne, tabulkovo ich spracúvame v ďalšej kapitole, kde už je možné porovnať odpovede s odpoveďami 16-ročných recipientov.

Prvé tri otázky boli uzavreté, dalo sa na ne odpovedať iba áno – nie. Odpovede na prvú otázku, či respondent navštevuje knižnicu, ilustrujú fakt, že sa v triede nachádzalo viac žiakov navštevujúcich knižnicu (15, t. j. asi 53, 5 %) ako žiakov nenavštevujúcich knižnicu (13, t. j. asi 46, 4 %). Rozdiel nie je veľký, dá sa povedať, že sme pracovali s rovnakou vzorkou respondentov navštevujúcich knižnicu a nenavštevujúcich knižnicu.

Druhá otázka dotazníka znela: Čítaš knihy, ktoré nie sú povinné? Odpoveď áno si zvolilo 22 žiakov (22, t. j. 78, 6 %), odpoveď nie 6 žiakov (6, t. j. 21,4 %). Odpoveďou na túto otázku sa nám predostrela vzorka aktívnych čitateľov so záujmom o literárny text. Chceli sme vedieť, do akej miery je tento fakt ovplyvnený rodinnou výchovou. Na tretiu otázku: Máte doma knižnicu? - odpovedali všetci dvadsať osem žiaci kladne (28, t. j. 100 %).

Nasledujúca otázka bola kontrolná v tom zmysle, či si respondent pod pojmom domáca knižnica nepredstavuje napr. poličku s časopismi. Otázku č. 4 sme naformulovali takto: Čo čítajú Tvoji rodičia? Respondenti dostali na výber z niekoľkých odpovedí. Možnosť vôbec nič si nevybral nikto, takmer nič 1 respondent (1, t. j. 3,6 %). Iné možnosti boli zakrúžkované nasledovne: len knihy – (3, t. j. 10,7 %), knihy a časopisy – (19, t. j. 67, 9 %), zvyčajne len časopisy (5, t. j. 17,9 %). Dá sa z toho vydedukovať, že pojem domáca knižnica a čítanie takmer 20 % respondentov tejto vzorky spája s časopiseckým čitateľstvom (čítanie umeleckej literatúry v pravom slova zmysle v rodine absentuje).

Nasledujúci typ otázky už mieril na čitateľské aktivity respondentov, konkrétne nás zaujímalo, akému typu literatúry dávajú štrnásťroční žiaci prednosť. Výsledky boli nasledovné: dobrodružnú literatúru označil 1 respondent (1, t. j. 3,6 %), fantastickú 8 respondentov (8, t. j. 28,6 %), encyklopedickú štyria respondenti (4, t. j. 14,3 %), historickú traja (3, t. j. 10,7 %), psychologickú piati (5, t. j. 17,8 %). Možnosť „iné“ označili siedmi (7, t. j. 25 %) a spresnili, že čítajú odbornú a cudzojazyčnú literatúru.⁹⁶

⁹⁶ Išlo nám o žánrové vyčlenenie čitateľských preferencií. Pod pojmom cudzojazyčná litera-

Ďalšia otázka bola vzhľadom na náš výskum viac ako relevantná. Pýtali sme sa, či žiak navštevuje náboženskú výchovu. Z tohto ukazovateľa sa dá vyčítať väčší príklon k chápaniu meditatívnych textov. Odpoveď áno zakrúžkovalo 12 respondentov (12, t. j. cca 42,9 %), možnosť nie 16 (16, t. j. 57,1 %). Ak však respondent odpovedal na otázku kladne, zisťovali sme ďalej, či je jeho záujem o duchovnú sféru úprimný, formulovali sme to nasledovne: Chodíš na náboženskú výchovu rád? Áno odpovedali siedmi (7, t. j. 58,3 % z danej vzorky), nie zakrúžkovali piati (5, t. j. 41,7 % z danej vzorky).

Otázka č. 7 bola naformulovaná tak, aby sme mali ešte presnejší záujmový register žiakov: Ktoré činnosti počas voľna uprednostňuješ? Respondenti mohli uviesť najviac dve, výsledky boli nasledovné:

čítanie – 10

športovanie – 5

stretávanie sa s priateľmi – 14

sledovanie TV – 3

internet – 10

iné – 3 (túto možnosť doplnili slovné aktivitami: hudba, angličtina, učenie).

Ďalšie otázky už boli nasmerované bližšie k predmetu nášho výskumu.

Respondentov sme sa pýtali: Myslíš si, že človek v živote potrebuje filozofiu? Odpovede boli nasledovné:

áno, uvažovanie je potrebné – 21 (21, t. j. 75 %)

áno, ale osobne príliš „nefilozofujem“ – 3 (3, t. j. 10,7 %)

nie, je to zbytočná strata času – 1 (1, t. j. 3,6 %)

nie, pretože potrebuje iné veci – 3 (3, t. j. 10,7 %).

Od otázky č. 9 už boli všetky otázky nasmerované k vybranému textu *Námorník a loďka* od D. Pastirčáka. Najprv sme zisťovali zážitkovú sféru, bezprostredné pocity po prečítaní textu: Páčil sa Ti prečítaný text? Áno odpovedalo 14 respondentov (14, t. j. 50 %), nie 11 (11, t. j. 39,3 %) a možnosť nerozumel/a som zakrúžkovali traja (3, t. j. 10,7 %). Otázka č. 10 znela: Aké pocity v Tebe vyvolala táto ukážka? Respondenti si mohli zvoliť z niekoľkých alternatív, výsledky boli nasledovné: zmiešané – 11 respondentov (11, t. j. 39,3 %), smútok – dvaja (2, t. j. 7,1 %), rozčarovanie traja (3, t. j. 10,7 %), nepochopenie dvaja (2, t. j. 7,1 %), zmätok jeden (1, t. j. 3,6 %). Možnosť „iné“ zakrúžkovali až deväti a definovali svoje zážitky slovami: nezáujem, zbytočnosť, úzkosť, otrava (9, t. j. 32,1 %).

túra sa však môže skrývať vecná literatúra i beletria a celá škála ich žánrov. Respondenti tento fakt evidentne nerozlišovali.

Ďalšia otázka vyžadovala iba odpoveď áno alebo nie: Stretol/stretla si sa s podobným typom textu? Odpoveď áno zvolilo 19 respondentov (19, t. j. 67,9 %), nie 9 opýtaných (9, t. j. 32,1 %).

Veľmi zaujímavá bola reakcia na dvanástu otázku: Komu by si odporučil tento text? Odpovede boli nasledovné: dospelým 1 (1, t. j. 3,6 %), starším študentom 3 (3, t. j. 10,7 %), mladším deťom 8 (8, t. j. 28,6 %), nikomu 9 (9, t. j. 32,1 %), dôchodcom 2 (2, t. j. 7,1 %). Možnosť „iné“ zakrúžkovali šiesti (6, t. j. 21,4 %) a slovné ju doplnili: nepriateľovi, všetkým.

V následnosti na tieto výsledky sú však zaujímavé reakcie na otázku č. 13, ktorá znela: Máš chuť prečítať si ďalšie rozprávky tohto typu? Áno totiž odpovedal iba jeden respondent (1, t. j. 3,6 %), otázku nie však zvolili takmer všetci (27, t. j. 96,4 %).

Typ uzatvorenej otázky sme použili aj v otázke č. 14 a 15, pýtali sme sa: Pokladáš tento text za náročný na pochopenie? Áno odpovedalo 9 opýtaných (9, t. j. 32,1 %), nie 19 (19, t. j. 67,9 %). Otázka č. 15 znela: Myslíš si, že ukážka obsahuje ponaučenie? Odpoveď áno sme zaznamenali dvadsaťpäťkrát (25, t. j. 89,3 %), odpoveď nie trikrát (3, t. j. 10,7 %). Ak však respondenti odhalili ponaučenie (teda odpovedali na otázku č. 15 kladne), týkala sa ich ďalšia podotázka: Aké ponaučenie vyplýva z textu? Bol to otvorený typ otázky a odpoveď si mali respondenti sformulovať sami. Stretli sme sa s nasledujúcimi reakciami: potrebujeme rodičov; máme sa uspokojiť s tým, čo máme; najprv myslieť, potom konať; nemáme odmietať pomoc iných; lepšie je byť s priateľom ako sám.

Šestnástou otázkou sme zisťovali, či žiaci pochopili ponúkané poslanstvo v základných vzťahových kontúrach, a pýtali sme sa: O ktorej postave v ukážke by si povedal/a, že sa na záver poučila? Výber odpovedí bol jednoznačný, z ponúkaných možností (o námorníkovi, o lodke, neviem) všetci opýtaní jednoznačne zakrúžkovali loďku (28, t. j. 100 %).

Aký je podľa Teba odkaz autora ukrytý v tomto texte? Takto znela ďalšia otázka, ktorá bola v podstate variantom podotázky č. 15. Aj odpovede boli porovnateľné: pri napĺňaní vlastných túžob by sme mali myslieť na iných; každý niekoho potrebuje; ak máme niečo radi, zistíme to, až keď o to prideme.

Predposlednou otázkou sme zisťovali, či podľa respondentov obsahuje rozprávka náboženský motív. Odpoveď áno vybral iba 1 z respondentov (1, t. j. 3,6 %), nie všetci ostatní (27, t. j. 96,4 %). Respondent s kladnou odpoveďou mal potom slovné vyjadriť, aký náboženský motív obsahuje rozprávka. Jeho odpoveď znela: blesk, vietor, voda.

Devätnásta otázka smerovala k pochopeniu poslania daného textu, preto sme sa spýtali: Ako ovplyvnil vietor loďku? Žiaci slovné sformulovali dva typy veľmi podobných odpovedí: ukázal jej správny smer; vďaka nemu pochopil, že potrebuje námorníka.

Meditatívna rozprávka

Posledná otázka ponúkala možnosť výberu, pýtali sme sa: Ktorá postava v ukážke je ti z príbehu najsympatickejšia? Z možných alternatív respondenti zakrúžkovali vietor (11, t. j. 40,8 %), námorník (13, t. j. 48,1 %), loďka (3, t. j. 11,1 %). Jeden žiak túto otázku ignoroval.

Výsledky analýzy sa naplno ukážu v komparácii s odpoveďami šesťnásťročných gymnazistov. Na tomto mieste však pokladám za užitočné uviesť výsledky priameho pozorovania diplomantky D. Karasovej v triede 5. OA (štrnásťroční respondenti), ktoré doplnia štatistické údaje uvedené vyššie.

Navštívila som triedu a oboznámila ich (14-ročných žiakov – pozn. G. M.) so svojím zámerom. Rozdala som im ukážku rozprávky od Daniela Pastirčáka niekoľko dní vopred. Z celkového počtu dvadsaťosem žiakov si ukážku doma prečítalo sedemnást žiakov, z ktorých štyria tvrdili, že nerozumeli a ani nedočítali. Než som pristúpila k vypĺňaniu dotazníkov, diskutovala som s tými žiakmi, ktorí mali ukážku už raz prečítanú. Zhrnuli sme si základné informácie a načrtli dej. Potom som sa pokúsila vytvoriť žiakom uvoľnenú atmosféru a text rozprávky som im prečítala. Nasledovali ďalšie reakcie žiakov, ktoré boli dosť podobné, pričom najčastejšie zazneli názory, že text je ťažký a obsahuje veľa filozofických myšlienok. Rovnako sa väčšina žiakov zhodla, že by text znova už čítať nechceli.

Viac ako polovica detí navštevuje knižnicu, zároveň uviedli, že čítajú i knihy, ktoré nie sú povinné do školy. Najviac detí uviedlo, že číta fantastickú literatúru. Menej ako polovica detí navštevuje náboženskú výchovu, pričom piati uviedli, že ju navštevujú rady. Touto otázkou som zisťovala postoj detí k náboženstvu ako takému. Podľa činností uprednostňovaných počas voľného času si dovoľím tvrdiť, že v triede je viac extrovertov ako introvertov.

Všetci žiaci v dotazníku uviedli, že majú doma knižnicu a rodičia takmer všetkých opýtaných doma čítajú. Je zjavné, že to má vplyv na ich deti, pretože naozaj všetci boli dostatočne zorientovaní v literatúre a aj diskusia s nimi nasvedčovala tomu, že ide o relatívne vyspelých čitateľov. To, ako pôsobili navonok (otvorene, spoločensky), sa prejavilo aj v odpovediach v dotazníku ohľadom trávenia ich voľného času. Dvadsaťštyri žiakov uviedlo, že človek potrebuje v živote filozofiu. Štrnástim sa text páčil, trom sa nepáčil a zvyšní traja uviedli, že mu nerozumeli. Dozvedela som sa, že rozprávka v nich vyvolala skôr negatívne pocity (nezáujem, zbytočnosť, úzkosť). Jedenást z nich uviedlo, že ich pocity boli zmiešané. Potvrdiť to môže aj skutočnosť, že najviac žiakov uviedlo, že by text ni-

komu neodporučili. Na otázku, či majú chuť si prečítať ďalšie rozprávky tohto typu, odpovedal kladne len jeden. Skoro všetci žiaci uviedli, že sa v ukážke vyskytuje ponaučenie, pričom ho aplikovali na rodinný život. Lodku prirovnali k nespokojným deťom, ktoré sa aj tak vrátia naspäť k svojim rodičom (námorníkovi), ktorí ich príjmu naspäť. Globálne najčastejšie sa opakujúce ponaučenie vyplývajúce z odpovedí v dotazníku je, že človek by mal najprv myslieť, až potom konať a neodmietat pomoc iných. Pri vyhodnocovaní dotazníkov bolo zaujímavé pozorovať, koľko rôznych odkazov autora prezentovali žiaci. Už to nasvedčuje tomu, že sa nedá jednoznačne povedať, aký odkaz je ukrytý v texte, lebo nie je len jeden. Iba jeden žiak uviedol, že ukážka obsahuje náboženský motív, ale skôr vnímal prírodné živly (voda, vietor, blesky) ako znamenia z nebies. Zhodne sa vyjadrili aj na adresu vetra, ktorý bol podľa nich ten, čo ukázala lodke „správny“ smer.

Po vyplnení dotazníkov som so žiakmi diskutovala a ešte raz sme sa vrátili k najdôležitejším bodom, ktoré ma zaujímali. Bez toho, že by som chcela násilne presadiť myšlienku, že text obsahuje náboženský motív, som uviedla možnú spojitosť či podobnosť s biblickým príbehom o márnotratom synovi. Žiaci pripustili spojitosť, ale zároveň doplnili, že bez mojej poznámky by spojitosť nevideli a odporučili by text čítať niekoľkokrát.

Spolupráca so žiakmi v tejto triede bola dobrá, aj keď paradoxne na mňa pôsobilo, že práve oni, ktorí textu príliš nerozumeli, by ho odporučili ešte mladším deťom, ale s nutnou analýzou textu kvôli porozumeniu. Prijali fakt, že ide o rozprávky, a preto by ich odporučili deťom. Doplnili, že napriek tomu, že by ich odporučili deťom, tak ich považujú za náročné. Keďže v triede boli i deti vo veku 15 rokov, mala som možnosť konfrontovať ich mentálnu vyspelosť i správanie so študentmi v triede 1. B. Potvrdilo sa mi, že vek je v tomto prípade len orientačný údaj, pričom mentálna úroveň žiakov je ovplyvnená kolektívom, v ktorom sa pohybujú.⁹⁷

⁹⁷ Karasová, D.: Možnosti recepcie tvorby Daniela Pastirčáka deťmi 2. stupňa ZŠ a SŠ. [Diplomová práca]. Školiteľ: G. Magalová. Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2011, s. 78 – 80.

Pastirčákov rozprávkový text a jeho recepcia

(16-roční respondenti)

Pristúpme teraz k druhej časti. Uvedený dotazník s tými istými úlohami dostali aj šestnásťroční gymnazisti z Gymnázia J. Hollého v Trnave. Sledovali sme, ako dokážu s textom pracovať, interpretovať ho, ako ich v čitateľských preferenciách ovplyvňuje rodinné zázemie, duchovná orientácia a podobne. Hypotézy nášho výskumu sú zhodné s hypotézami, ktoré sme uviedli na s. 55. Do porovnávacích tabuliek budeme vkladať iba údaje, ktoré sú štatisticky relevantné pre náš výskum a dajú sa explicitne vyhodnotiť. Ostatné (zväčša sú to otvorené typy otázok) nespracúvame tabuľkovo, ale naratívne.

V triede 1. B vyplnilo dotazník dvadsaťsedem študentov, z toho pätnásť dievčat a dvanásť chlapcov. Väčšina študentov mala v čase výskumu 16 rokov. Metodika práce zostala nezmenená: text mali študenti k dispozícii niekoľko dní pred samotnou hodinou literárnej výchovy, na ktorej sa s textom pracovalo, a následne sa vyplňal identický dotazník. Otázky boli zhodné.

Prvé tri otázky, ktoré sú zaznamenané v tabuľke, nám poskytli akúsi vzorku čitateľských predpokladov v jednej i druhej výskumnej skupine.

Tabuľka 1 A – Čitateľské predpoklady respondentov (otázka č. 1 – 3)

		áno	nie
Navštevuješ knižnicu?	16-roční	44,4 %	55,6 %
	<i>14-roční</i>	53,5 %	46,5 %
Čítaš knihy, ktoré nie sú povinné do školy?	16-roční	63 %	37 %
	<i>14-roční</i>	78,6 %	21,4 %
Máte doma knižnicu?	16-roční	89 %	11 %
	<i>14-roční</i>	100 %	0 %

Na otázku č. 4 (Čo čítajú Tvoji rodičia?) sme mali k dispozícii nasledovné údaje šesnásťročných respondentov a ponúkame ich v tabuľke spolu s údajmi, ktoré sme zozbierali u štrnásťročných respondentov:

Tabuľka 2 A – Čo čítajú Tvoji rodičia?

16-roční	7,4 %	77,8 %	33,3 %	0 %	0 %
<i>14-roční</i>	10,7 %	67,9 %	17,9 %	3,6 %	0 %
	knihy	knihy a časopisy	zvyčajne len časopisy	takmer nič	nič

5. úloha – zakrúžkuj typ literatúry, ktorý čítaš najradšej – poukázala na žánrovú variabilitu čitateľských preferencií štrnásťročných a šesnásťročných respondentov.

Tabuľka 3 A – Typ literatúry, ktorý respondenti preferujú

16-roční	18,5 %	26 %	18,5 %	7,4 %	7,4 %	40,7 %
<i>14-roční</i>	3,6 %	28,6 %	14,3 %	10,7 %	17,8 %	25 %
	dobrodružná	fantastická	encyklopedická	historická	psychologická	iné

Možnosť „iné“ doplnili šesnásťroční recipienti slovne a spresnili ju odpoveďami: romány, sci-fi, knihy S. Kinga.

Na 6. otázku, či študenti navštevujú náboženskú výchovu, sme dostali odpovede a porovnávame ich s odpoveďami štrnásťročných respondentov.

Tabuľka 4 A – Navštevuješ náboženskú výchovu?

		áno	nie
Navštevuješ náboženskú výchovu?	16-roční	44,4 %	55,6 %
	<i>14-roční</i>	42,9 %	57,1 %

Meditatívna rozprávka

Z dvanástich žiakov, ktorí navštevovali náboženskú výchovu, sa 7 vyjadrilo, že ju navštevujú radi (7, t. j. 58,3 % z danej vzorky), nie odpovedalo 5 respondentov (5, t. j. 41,7 % z danej vzorky).

Na otázku o činnostiach, ktoré študenti uprednostňujú počas voľna (študenti mohli zakrúžkovať najviac 2), sme od šestnástročných respondentov získali nasledovné odpovede:

- čítanie – 3
- športovanie – 10
- stretávanie sa s priateľmi – 21
- sledovanie TV – 2
- internet – 17
- iné – 3 (hudba, posilňovňa).

8. otázka znela: Myslíš si, že človek v živote potrebuje filozofiu? Respondenti odpovedali takto:

Tabuľka 5 A – Myslíš si, že človek v živote potrebuje filozofiu?

16-roční	70,4 %	25,9 %	3,7 %	0 %
<i>14-roční</i>	75 %	10,7 %	3,6 %	10,7 %
	áno, uvažovanie je potrebné	áno, ale osobne príliš „nefilozofujem“	nie, je to zbytočná strata času	nie, potrebujem iné veci

Ďalšími otázkami sme už smerovali priamo k prečítanému textu. Na otázku: Páčil sa Ti prečítaný text? sme zaznamenali 14 kladných odpovedí (14, t. j. 51,9), 11 záporných (11, t. j. 40,7) a možnosť „nerozumel som textu“ uviedli dvaja (2, t. j. 7,4 %).

Tabuľka 6 A – Páčil sa ti Pastirčákov text?

		áno	nie	nerozumel som
Páčil sa ti Pastirčákov text?	16-roční	51,9 %	40,7 %	7,4 %
	<i>14-roční</i>	50 %	39,3 %	10,7 %

O svojich pocitoch, ktoré textová ukážka v študentoch zanechala, sa respondenti vyjadrili nasledovne: zmiešané – 21, smútok – 3, zmätok – 2, iné – 3 (pokoj, bezradnosť, žiadne). Percentuálny výpočet neuvádzame, pretože dvaja študenti zaškrtnuli dve možnosti, čo by štatistické ukazovatele skreslilo.

Na otázku, či sa štrnásťroční respondenti s podobným typom textu už v minulosti stretli, sme zaznamenali tieto odpovede:

Tabuľka 7 A – Stretol si sa niekedy s podobným typom textu?

		áno	nie
Stretol si sa s podobným typom textu niekedy v minulosti?	16-roční	48,1 %	51,9 %
	<i>14-roční</i>	67,9 %	32,1 %

Zaujímavá bola i škála odpovedí, komu by text odporučili:

Tabuľka 8 A – Komu by ste text odporučili?

16-roční	18,5 %	51,9 %	7,4 %	18,5 %	3,7 %	11,1 %
<i>14-roční</i>	3,6 %	10,7 %	28,6 %	32,1 %	7,1 %	21,4 %
	dospelým	starším študentom	mladším deťom	nikomu	dôchodcom	iné

Možnosť „iné“ označili traja (3, t. j. 11,1 %). Túto možnosť slovné doplnili pojmy: všetkým, feministkám.

Otázka č. 13 znela: Máš chuť prečítať si ďalšie rozprávky tohto typu? Na túto uzatvorenú otázku sme dostali takéto odpovede:

Tabuľka 9 A – Záujem čítať rozprávky takéhoto typu

		áno	nie
Máš chuť prečítať si ďalšie rozprávky tohto typu?	16-roční	18,5 %	81,5 %
	<i>14-roční</i>	3,6 %	96,4 %

Meditatívna rozprávka

Zaujímalo nás, či šesnásťroční respondenti pokladajú tento text za náročný. Porovnanie s odpoveďami štrnásťročných respondentov dokumentuje tabuľka.

Tabuľka 10 A – Pokladáte tento text za náročný?

		áno	nie
Pokladáte tento text za náročný?	16-roční	55,6 %	44,4 %
	<i>14-roční</i>	32,1 %	67,9 %

Na otázku č. 15: Myslíš si, že ukážka obsahuje ponaučenie? – dosiahli odpovede tieto hodnoty:

Tabuľka 11 A – Obsahuje ukážka ponaučenie?

		áno	nie
Myslíš si, že ukážka obsahuje ponaučenie?	16-roční	88,9 %	11,1 %
	<i>14-roční</i>	89,3 %	10,7 %

Od tých študentov, ktorí zakrúžkovali kladnú odpoveď, sme žiadali sformulovať konkrétne ponaučenie, ktoré z textu vyplýva. Odpovede boli nasledovné: nemali by sme odmietat pomoc druhých; vážiť si, čo máme; sloboda má aj svoje negatíva; máme si vážiť to, čo pre nás robia iní; potrebujeme pomoc druhých.

Otázka č. 16. znela: O ktorej postave v ukážke by si povedal/a, že sa na záver poučila? Porovnanie odpovedí štrnásťročných a šesnásťročných respondentov sa odlišovali.

Tabuľka 12 A – O ktorej postave by si povedal/a, že sa na záver poučila?

16-roční	3,7 %	92,6 %	3,7 %
<i>14-roční</i>	0 %	100 %	0 %
	námorník	lodka	neviem

Sedemnásť otázka sa pýtala na posolstvo, ktoré respondenti z textu včítali. Na otázku: Aký je podľa Teba odkaz autora ukrytý v tomto texte? – sformulovali respondenti nasledujúce odpovede: človek potrebuje niekoho, kto ho povedie; nemáme myslieť len na seba; sloboda prináša problémy; ak je nám súdené s niekým byť, nemali by sme sa tomu brániť.

Ďalšou otázkou sme zisťovali, či respondenti našli v texte náboženský motív. Výsledky sú v tabuľke:

Tabuľka 13 A – Obsahuje ukážka náboženský motív?

		áno	nie
Obsahuje ukážka náboženský motív?	16-roční	11,1 %	89,9 %
	<i>14-roční</i>	3,6 %	96,4 %

Ak sme žiadali, aby tí, čo odpovedali kladne, slovné opísali, aký náboženský motív v texte našli, dostali sme len jednu odpoveď: keď ľudia opustili Boha, neškôr sa k nemu vrátili.

Na 19. otázku – Ako ovplyvnil vietor loďku? – sme získali nasledujúce odpovede: ukázal jej, že potrebuje človeka; viedol ju, kam sa mu zachcelo; odviaľ ju.

Posledná otázka – Ktorá postava v ukážke je ti z príbehu najsympatickejšia? – bola zodpovedaná nasledovne:

Tabuľka 14 A – Ktorá postava ti bola najsympatickejšia?

16-roční	40,7 %	37 %	22,2 %
<i>14-roční</i>	48,1 %	11,1 %	40,8 %
	námorník	loďka	vietor

Tieto analytické porovnania dopĺňam ešte slovným opisom z pozorovaní D. Karasovej, ktorá bola v priamom kontakte s respondentmi:

Pri porovnávaní výsledkov v zásade boli smerodajné dve skutočnosti. Prvou bolo zistenie, že prevažne 14-roční percipienti mali väčší záujem o čítanie, knižnicu a veci s tým súvisiace. 16-roční percipienti neprejavili toľko záujmu o knihy, ani o knižnicu, ani o samotný text ukážky. Na

Meditatívna rozprávka

druhej strane však viac sympatií k textu prejavili 16-roční percipienti. Druhá skutočnosť bola, že v triede 1. B bolo viacero študentov navštevujúcich náboženskú výchovu, čo bolo v tomto prípade výhodou. Mohla by som konštatovať, že v tejto triede bola možná zrozumiteľnosť textu podporená práve počtom študentov navštevujúcich náboženstvo. Z rovnakého dôvodu si myslím, že i preto sa text páčil v triede 1. B viac ako v triede 5. OA. Väčší počet študentov považovalo filozofiu za dôležitú práve v 1. B. Rozdiel medzi triedami bol evidentnejší, ako by sa na prvý pohľad zdalo. Triedu 5. OA reprezentovali doslova deti, ale v 1. B bol citeľný rozdiel a jednoznačne stredoškolská úroveň. Je možné, že práve starší študenti pristupovali k výskumu serióznejšie, viac sa zamýšľali nad danou problematikou. Ich odpovede boli filozofickejšie ako u mladších percipientov, medzi ktorými sa našli aj takí, ktorí síce dotazník vyplnili, ale skôr ho bojkotovali a povpisovali hocičo. V triede 1. B bolo viacero študentov, ktorí tvrdili, že text obsahuje náboženský motív. Ak by som mala zhrnúť prácu v oboch triedach, jednoznačne sa lepšie pracovalo so staršími študentmi v 1. B. Zamýšľali sa nad ukážkou racionálne, nehľadali v nej motívy násilne, ich myšlienky boli prínosom pre moju prácu. Ich mentálna úroveň bola na zodpovedajúcej úrovni. V triede 5. OA bola spolupráca dobrá, ale recepcia textu nebola na takej úrovni ako u starších percipientov. U väčšiny 14-ročných percipientov som zaznamenala menší záujem o interpretáciu textu. Skôr sa vyjadrovali k ilustráciám v knihe, ktoré spôsobili, že o text nemali záujem.⁹⁸

⁹⁸ Karasová, D.: *Možnosti recepcie tvorby Daniela Pastirčáka deťmi 2. stupňa ZŠ a SŠ*. [Diplomová práca]. Školiteľ: G. Magalová. Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2011, s. 81 – 82.

Výsledky výskumov recepcie rozprávkového textu

D. Pastirčáka

Vychádzajúc z analýzy získaného materiálu, mohli by sme povedať, že sme pracovali so vzorkou respondentov, ktorí majú dosť podobné čitateľské návyky, hoci o čosi lepšie v tomto smere dopadli štrnásťroční respondenti. Tí potvrdili vyššiu návštevnosť knižnice (53,5 %) oproti šestnásťročným gymnazistom (44,4 %). Percento respondentov, ktorí čítajú aj nepovinnú literatúru, je takisto vyššie u štrnásťročných (78,6 %) oproti šestnásťročným (63 %). Z hľadiska čitateľských návykov, ktoré sa viažu na rodinné prostredie respondentov, možno hovoriť prakticky o rovnakých záveroch, iba traja gymnazisti označili, že doma knižnicu nemajú (teda relatívne lepšie podmienky na čítanie zasa vyšlo v prospech štrnásťročných respondentov). Následné odpovede však dávajú tušiť, že prítomnosť knižnice ešte nemusí znamenať záľubu v čítaní kníh, pretože vo vzorke štrnásťročných respondentov 17,9 % uviedlo, že rodičia čítajú len časopisy (jeden respondent zakrúžkoval odpoveď súvisiacu s čitateľskými aktivitami rodičov pojmom „takmer nič“), pričom domácu knižnicu majú všetci. Percentuálny údaj o rodičoch, ktorí čítajú iba časopisy, sa dokonca u gymnazistov vyšplhal až na 33,3 %. Údaj o domácej knižnici takmer v každej rodine potom môže ilustrovať aj fakt, že ide len o akúsi „nábytkovú dekoráciu“ domácností.

Literárne žánre, ktoré jedni aj druhí respondenti uvádzali ako najbližšie ich čitateľskému naturelu, sa v podstate líšili len veľmi málo, no pomerne vysoké percento respondentov označilo možnosť „iné“: u 14-ročných to bolo 25 % respondentov, u 16-ročných až 40,7 % respondentov. 16-roční však vedeli spresniť a skonkretizovať túto položku presnejšie ako 14-roční, čo svedčí o ich vyššom žánrovom povedomí. Medzi gymnazistami však na otázku o najobľúbenejších knihách evidujeme aj jednu odpoveď „žiadne“.

Čo sa týka náboženskej výchovy, v oboch prípadoch ide o porovnateľné percento žiakov, ktorí navštevujú náboženskú výchovu (u 14-ročných žiakov to bolo 42,9 % a u 16-ročných 44,4 %). Viac ako polovica z nich uviedla, že chodia na náboženstvo radi (57,1 % v každej vzorke). Z tohto ukazovateľa sa dalo predpokladať, že žiaci nájdu v texte alúzie na biblické príbehy či náboženskú symboliku, no výskum to v predpokladanej miere nepotvrdil. Iba jeden 14-ročný respondent uviedol, že v texte našiel blesky, vietor a vodu, čo pokladal za náboženské symboly. Medzi 16-ročnými sa našli traja, no len jeden z nich vedel svoj názor sformulovať: keď ľudia opustili Boha, neskôr sa k nemu vrátili.

V ďalšom type otázok sa nám predstavili respondenti so svojimi záľubami, z čoho bolo možno usúdiť, či ide skôr o žiakov extrovertov či introvertov, dyna-

mické či úvahové typy osobností. Čítanie ako aktivitu vo väčšej miere preferujú 14-roční respondenti (10) ako 16-roční (3), pričom u 16-ročných vo veľkej miere stretávanie s priateľmi prevyšuje všetky ostatné aktivity (dokonca aj internet). Aj u 14-ročných sa stretávanie s priateľmi teší vysokej obľube (14), hneď za tým však nasleduje čítanie (10) a zhodne s ním aj internet (10).

Filozofovanie však pokladajú za dôležité v oboch sledovaných skupinách (75 %); len jeden respondent z každej skupiny si myslí, že je to zbytočná strata času, traja 14-roční uviedli, že človek čas strávený filozofovaním potrebuje na iné veci. Traja 14-roční uznávajú potrebu filozofie v živote, no vyjadrili sa, že oni osobne túto činnosť nevykonávajú (10,7 %). Vyššie percento stotožnenia s touto odpoveďou sme zaznamenali u 16-ročných (25,9 %). Z toho vyplýva, že obe vzorky respondentov sú vysokým percentom pripravené vnímať filozofické texty, hoci predkladaný text hodnotili pomerne kriticky.

Z analýzy ďalej vyplynulo, že konkrétny Pastirčákov text sa polovici 14-ročných žiakov páčil, nepáčil sa 39,3 % žiakov a možnosť „nerozumel som“ zakrúžkovalo 10,7 % žiakov skúmanej vzorky. Odpovede 16-ročných respondentov sa percentuálne takmer nelíšili, iba možnosť „nerozumel som“ dosiahla o čosi menšiu hodnotu (7,4 %).

Ak sme skúmali škálu pocitov, mali študenti k dispozícii zvoliť si jednu z ponúkaných možností alebo sformulovať svoju. Najviac zakrúžkovaných odpovedí sme zaznamenali pri odpovedi „zmiešané“ pocity (u štrnástročných 39,3 %, u 16-ročných bola táto možnosť zakrúžkovaná až 21x), no až 32,1 % 14-ročných žiakov využilo možnosť pocit vyjadriť svojimi slovami: nezáujem, zbytočnosť, úzkosť, otrava. Kladné pocity vyjadril len jeden 16-ročný respondent slovom: pokoj. Rozprávky takéhoto typu by si rád prečítal iba jeden 14-ročný žiak (3,6 %, odpoveď „nie“ zvolili všetci ostatní, t. j. 96,4 %). U 16-ročných sme zaevidovali 18,5 % kladných odpovedí a 81,5 % záporných. Vidno, že sa recepcia textu gymnazistami takisto stretla so značnými problémami a výsledky naznačili komplikované, ba priam odmietavé stanovisko. Nedá sa to však v celej miere pripísať iba nepochopeniu textu – svedčia o tom závery vyplývajúce z otázky, či pokladajú text za náročný. Odpoveď áno zvolilo zo vzorky štrnástročných iba 32,1 % opýtaných, oveľa viac – až 55,6 % ich bolo u 16-ročných. Fabulačne však text nepatrí medzi najkomplikovanejšie texty, preto sa možno domnievať, že náročnosť mohla byť pocitovaná práve filozofickým rozmerom textu alebo jeho náročnými metaforami či štylizáciou.⁹⁹ Až

⁹⁹ Súčasťou textovej analýzy bol aj Mistríkov test textovej náročnosti. Začleňuje tri parametre textu: V – teda priemernú dĺžku viet, ktorá je príznakom zložitosti vyjadrovania; S – priemernú dĺžku slova vyjadrená počtom slabík (je príznakom pojmovej zataženosti textu); I – index opakovania slov. Hodnotu I dosiahneme podielom N/L, pričom L je počet všetkých lexikál-

32,1 % 14-ročných zakrúžkovala odpoveď, že by text neodporúčala nikomu, 10,7 % z nich by ju odporúčalo starším študentom, 28,6 % mladším deťom (!), 7,1 % dôchodcom a len 3,6 % dospelým. Pomerne vysoké číslo – 1,4 % opýtaných – zakrúžkovalo možnosť „iné“, ktorú slovne doplnili o údaj: nepriateľovi a všetkým. Aj 16-roční gymnazisti by tento text odporúčili starším študentom (až 51,9 % z nich), dospelým 18,5 %, ale aj nikomu (18,5 %). Medzi položku „iné“ sa objavili slová: všetkým a feministkám (11,1 %).

Takmer zhodne – cca 89 % z prvej a druhej vzorky opýtaných – potvrdilo, že v texte našli ponaučenie. 14-roční a 16-roční sa zhodli vo formuláciách „máme sa uspokojiť s tým, čo máme; nemáme odmietať pomoc iných“. Medzi odpoveďami 14-ročných však rezonovali i odpovede: potrebujeme rodičov; najprv myslieť, potom konať; lepšie je byť s priateľom ako sám. 16-roční doplnili túto položku o výrok: sloboda má aj svoje negatíva; máme si vážiť to, čo pre nás robia iní. Aj odkaz autora sformulovali 14- a 16-roční recipienti zhodne: potrebujeme pomoc iných. V odpovediach 16-ročných sme však našli zasa vyjadrenie o slobode: sloboda má aj svoje negatíva. 14-roční respondenti doplnili i tieto výroky: ak máme niečo radi, zistíme to, až keď o to prideme; pri naplňaní vlastných túžob by sme mali myslieť aj na druhých. Vidíme, že v texte sa nachádzalo mnoho možných filozofických premostení, ktoré boli vnímané rôznorodo a citlivo. Text má mnohoraké možnosti príjmu a z odpovedí percipientov je jasné, že myšlienkové poslanstvo rozprávkového príbehu bolo pochopené, aj keď text ako celok pozitívne prijatý nebol.

Z výsledkov si možno všimnúť, že medzi gymnazistami sa objavovali formulácie so slovom sloboda, čo sme u 14-ročných respondentov nezachytili. V tejto súvislosti je dobré všimnúť si aj výsledky z poslednej otázky: ktorá postava z príbehu ti bola najsympatickejšia? Kým 14-roční respondenti zakrúžkovali v najväčšom percentuálnom ukazovateli námorníka (46,4 %), 16-roční respondenti

ných jednotiek v texte, ktorý vydelíme počtom tých lexikálnych jednotiek, ktoré sa neopakujú. Pracovali sme so vzorcom $50 - V.S/I$, text mal 523 slov a 64 viet. Najťažšie texty majú v Mistríkovom teste hodnotu 40 – 50 bodov, najľahšie od 0 – 10 bodov. V prípade Pastirčákovkej rozprávky *Námorník a lodka*, ktorú sme považovali za jeden z ľahších textov zbierky *Damianova rieka*, sme pracovali s týmito údajmi: $V = 8,17$ (údaj priemernej dĺžky viet vzhľadom na počet slov), $S = 1,92$ (priemerná dĺžka slova v počte slabík), $I = 1,03$. Z týchto údajov sme dostali hodnotu 35,87. A hoci si spolu s Mistríkom uvedomujeme, že zrozumiteľnosť textu je do istej miery vecou subjektívnou, sú isté ukazovatele, ktoré možno vyvodiť z frekvencie daných lexikálnych a syntaktických prostriedkov. Tento test však nebolo možné použiť pri Grochovom *Píšťalkárovi*, text obsahoval iba 231 slov a najnižšia hodnota relevantnosti Mistríkovho testu je pri texte, ktorý má nad 300 slov. Priemerná dĺžka viet bola v Grochovom texte 9,6 slova a priemerná dĺžka slova 1,44 slabiky. Index opakovania slov bol podstatne vyšší ako u Pastirčáka, takže z týchto ukazovateľov sa dá usúdiť, že ide o text menej obtiažny.

dosiahli najvyššie skóre pri loдке (37 %). Dá sa to vysvetliť tým, že 14-roční žiaci pociťujú potrebu ochrany, istoty a vedenia oveľa intenzívnejšie ako stredoškólači, a preto si za najsympatickejšiu postavu zvolili námorníka. Ten tieto vlastnosti symbolizuje a vzťahovo vyžaduje také isté väzby k loдке ako deti k rodičom. Gymnazistom však bola sympatická loдка, ktorá sa napriek všetkým poučeniam a zákazom vyberie na plavbu sama a sama sa musí presvedčiť o istotách, ktoré jej predtým naformuloval niekto iný.

Hypotéza 1: možnosti recepcie a porozumenia Pastirčákovho textu meditatívneho charakteru bude lepší u starších žiakov.

Táto hypotéza sa nám potvrdila iba čiastočne. Svedčia o tom štatistické údaje: možnosť „neporozumel som textu“ uviedlo 10,7 % 14-ročných respondentov, v kolektíve 16-ročných sa takto vyjadrilo 7,4 %. Nie je to iba kvôli náročnosti. Prekvapilo nás, že Pastirčákov text za náročný považujú viac 16-roční (55,6 %) ako 14-roční (32,1 %). Ide teda o oblasť pocitov, ktoré boli skôr negatívne. Nerátali sme však s možnosťou negatívneho pôsobenia ilustratívnej zložky textu, ktorá ovplyvnila hlavne 14-ročných gymnazistov. 16-roční respondenti by text odporúčali poväčšine starším študentom a dospelým, medzi 14-ročnými sa však odpovede rôznili a nemalé percento (28,6 %) by text odporúčila napriek náročnosti aj menším deťom. Odpoveď „nikomu“ však zakrúžkovalo 32,1 % 14-ročných a 18,5 % 16-ročných gymnazistov.

Hypotéza 2: recepcia textu meditatívneho charakteru bude u žiakov pravidelne navštevujúcich knižnicu na vyššej úrovni v porovnaní so žiakmi nenavštevujúcich knižnicu.

Prevažne 14-roční percipienti mali väčší záujem o čítanie, knižnicu a veci s tým súvisiace. 16-roční percipienti neprejavili toľko záujmu o knihy ani knižnicu, na druhej strane však viac sympatií k textu prejavili 16-roční percipienti bez ohľadu na fakt, či navštevujú, alebo nenavštevujú knižnicu. Zarážajúci je údaj, že hoci okrem troch 16-ročných každý z respondentov doma knižnicu má, až 33,3 % ich rodičov číta iba časopisy, takže domáce čitateľské zázemie nie je pre nich veľmi motivujúce. Napriek tomu však možno konštatovať, že myšlienkové poslanstvo textu žiaci odhalili, aj keď v odpovediach 14-ročných rezonovali vyjadrenia potreby silnejšieho (rodičov) a v odpovediach 16-ročných sa zjavila väčšia schopnosť formulovať poslanstvo textu v širších konotáciách. Táto hypotéza sa nám nepotvrdila.

Hypotéza 3: študenti, ktorí navštevujú náboženskú výchovu, budú mať menšie problémy s recepciou tohto typu textu ako žiaci, ktorí náboženskú výchovu nenavštevujú.

Respondenti, ktorí uviedli, že navštevujú náboženskú výchovu, vedeli spojiť text s náboženským kontextom iba ojedinele (u 14-ročných 3,6 %, u 16-ročných

11,1 % opýtaných), a to zvyčajne až pri rozhovore o texte s dospelým. Téma o tom, že študenti, ktorí navštevujú náboženskú výchovu, budú mať menšie problémy s recepciou tohto typu textu ako žiaci, ktorí náboženskú výchovu nenavštevujú, sa nám v prípade Pastirčákovho textu potvrdila v oveľa menšej miere, ako sme predpokladali.

Grochov rozprávkový text a jeho recepcia

(14-roční respondenti)

V tejto kapitole budeme identickým dotazníkom skúmať reakcie žiakov 2. stupňa základnej školy. Ide o vzorku respondentov zo 6. základnej školy v Hlohovci, ktorá je vekovo porovnateľná so 14-ročnými gymnazistami v Trnave¹⁰⁰. V dotazníku sú pozmenené len záverečné otázky, pretože sondujú recepciu inej meditatívnej rozprávky. Tentoraz sme respondentom ponúkli text, ktorý mali k dispozícii aj žiaci na 1. stupni ZŠ a predškoláci – Grochovho *Píšťalkára* (príloha 2). Sčasti sme tak mohli overovať tézu o tom, že filozofické (a teda aj meditatívne) rozprávky nepoznajú vekovo vyhraneneného recipienta, pretože sa dajú čítať v niekoľkých rovinách a každá veková kategória si z nich zoberie to svoje. Overovali sme tiež, či je rozdiel v recepcii meditatívnej rozprávky v porovnaní s filozofujúcou rozprávkou, ktorú sme ponúkli v predchádzajúcom výskume štrnásťročným a šestnásťročným gymnazistom.

Spracovali sme 50 vyplnených dotazníkov. Odlišovali sa v nich len posledné otázky, ktoré sa týkali prečítaného textu Pastirčákovej rozprávky *Námorník a loďka* (otázky č. 16 – 20), tie boli nahradené otázkami smerujúcimi ku Grochovmu textu.

Odpovede respondentov v tejto kapitole nebudeme komentovať, iba uverejňujeme získané štatistické ukazovatele. Analýza získaných výsledkov bude súčasťou ďalšej kapitoly.

Hypotézy sú nasledovné:

Hypotéza 1: recepcia textu meditatívneho charakteru bude u žiakov pravidelne navštevujúcich knižnicu na vyššej úrovni v porovnaní s príležitostnými čitateľmi.

Hypotéza 2: študenti, ktorí navštevujú náboženskú výchovu, budú mať menšie problémy s recepciou tohto typu textu ako žiaci, ktorí náboženskú výchovu nenavštevujú.

Hypotéza 3: Pastirčákova rozprávka bude recipientmi tej istej vekovej kategórie ťažšie prijímaný text ako text Grochovej meditatívnej rozprávky.

¹⁰⁰ Pôvodne sme výskum textu Grochovej meditatívnej rozprávky robili v 7. a 9. ročníkoch. Výsledky však boli téměř identické, siedmcke odpovede. Vekový priemer skúmaných však bol nižší oproti vzorke gymnazistov z Trnavy (14 rokov 6 mesiacov) o niečo nižší (13 rokov a 11 mesiacov).

Prvé tri otázky smerovali k zisteniu, či žiaci navštevujú knižnicu, či čítajú aj tie knihy, ktoré nie sú povinné a či majú doma knižnicu. Z pohľadu čitateľských predpokladov sa nám ukázala vzorka respondentov s inými čitateľskými predpokladmi. V tabuľke uvádzame porovnanie so štrnásťročnými gymnazistami.

Tabuľka 1 B – Čitateľské predpoklady respondentov (otázka č. 1 – 3)

		áno	nie
Navštevuješ knižnicu?	14-roční ZŠ	16 %	84 %
	<i>14-roční gymn.</i>	53,5 %	46,5 %
Čítaš knihy, ktoré nie sú povinné do školy?	14-roční ZŠ	66 %	34 %
	<i>14-roční gymn.</i>	78,6 %	21,4 %
Máte doma knižnicu?	14-roční ZŠ	68 %	32 %
	<i>14-roční gymn.</i>	100 %	0 %

Tabuľka 2 B – Čo čítajú Tvoji rodičia?

14-roční ZŠ	4 %	62 %	32 %	2 %	0 %
<i>14-roční gymn.</i>	10,7 %	67,9 %	17,9 %	3,6 %	0 %
	knihy	knihy a časopisy	zvyčajne len časopisy	takmer nič	nič

V ďalšej otázke mali respondenti zakrúžkovať, aký typ literatúry čítajú najradšej.

Tabuľka 3 B – Typ literatúry, ktorý respondenti preferujú

14-roční ZŠ	36 %	28 %	12 %	8 %	2 %	14 %
<i>14-roční gymn.</i>	3,6 %	28,6 %	14,3 %	10,7 %	17,8 %	25 %
	dobrodružná	fantastická	encyklopedická	historická	psychologická	iné

Meditatívna rozprávka

Niektorí zo štrnásťročných respondentov ZŠ využili aj možnosť pripísať iný typ literatúry, medzi nimi sme našli 3x odpoveď nijaký typ literatúry, ale aj odpovede detektívka, knihy o hádzanej, knihy o športe a herectve.

Náboženskú výchovu zo vzorky 50 respondentov navštevovalo 32 žiakov (32, t. j. 64 %), 18 žiakov ju nenavštevovalo (18, t. j. 36 %). Údaje ponúkame v porovnaní s gymnazistami:

Tabuľka 4 B – Navštevuješ náboženskú výchovu?

		áno	nie
Navštevuješ náboženskú výchovu?	14-roční ZŠ	64 %	36 %
	<i>14-roční gymn.</i>	42,9 %	57,1 %

Vzorka 14-ročných respondentov zo ZŠ sa v záujmoch nelíšila od svojich rovesníkov z osemročného gymnázia v Trnave (z ponúkaných možností mohli vybrať najviac dve aktivity, ktoré vykonávajú počas voľna). Najviac respondentov uviedlo, že počas voľna sa najviac venujú internetu (zakrúžkované 27x) a stretávajú sa so svojimi priateľmi (zakrúžkované 25x). 16x bolo zakrúžkované športovanie, 10x čítanie a 9x sledovanie TV. V kolónke „iné“ boli nasledovné odpovede: spánok, oddych, komunikácia cez internetové siete, herectvo, PC hry, kreslenie, pomoc otcovi v záhrade.

Na otázku č. 8, či človek potrebuje v živote filozofiu, sme dostali nasledovné odpovede:

Tabuľka 5 B – Myslíš si, že človek v živote potrebuje filozofiu?

14-roční ZŠ	44 %	54 %	2 %	0 %
<i>14-roční gymn.</i>	75 %	10,7 %	3,6 %	10,7 %
	áno, uvažovanie je potrebné	áno, ale osobne príliš „nefilozofujem“	nie, je to zbytočná strata času	nie, potrebujem iné veci

Od otázky č. 9 sme začali klásť otázky súvisiace s recepciou textu. Pýtali sme sa, či sa respondentom Grochov text páčil. Porovnajme si údaje so štrnásťročnými respondentmi z gymnázia, ktorý čítali filozofujúcu rozprávku od D. Pastirčáka:

Tabuľka 6 B – Páčil sa ti predložený text?

		áno	nie	nerozumel som
Páčil sa ti predložený text?	14-roční ZŠ (Groch)	62 %	12 %	26 %
	<i>14-roční gymn. (Pastirčák)</i>	50 %	39,3 %	10,7 %

Pocity, ktoré v respondentoch zo ZŠ Grochov text vyvolával, vyjadrili výberom týchto alternatív: zmiešané – 30 respondentov (30, t. j. 60 %), nepochopenie 9 respondentov (9, t. j. 18 %), zmätok uviedli piati (5, t. j. 10 %), rozčarovanie štyria (4, t. j. 8 %) a smútok 1 (1, t. j. 2 %).

Ďalšia otázka znela, či sa s podobným typom textu už niekedy stretli. Dostali sme nasledujúce odpovede:

Tabuľka 7 B – Stretol si sa niekedy s podobným typom textu?

		áno	nie
Stretol si sa s podobným typom textu niekedy v minulosti?	14-roční ZŠ	22 %	78 %
	<i>14-roční gymn.</i>	67,9 %	32,1 %

12. otázka dotazníka znela: Komu by ste odporučili tento text? Žiaci si mohli vyberať z piatich možností alebo vyplniť slovnú možnosť „iné“.

Tabuľka 8 B – Komu by ste text odporučili?

14-roční ZŠ	12 %	58 %	16 %	6 %	6 %	2 %
<i>14-roční gymn.</i>	3,6 %	10,7 %	28,6 %	32,1 %	7,1 %	21,4 %
	dospelým	starším študentom	mladším deťom	nikomu	dôchodcom	iné

Meditatívna rozprávka

Respondent, ktorý označil možnosť „iné“, doplnil, že text sa hodí aj mladším, aj starším (2 %).

Máš chuť prečítať si rozprávky tohto typu? Tak znela otázka č. 13. Odpovede nám vyšli v zhode: polovica respondentov odpovedala áno, druhá polovica nie. Tabuľka to ilustruje v porovnaní s gymnazistami takto:

Tabuľka 9 B – Záujem čítať rozprávky takéhoto typu

		áno	nie
Máš chuť prečítať si ďalšie rozprávky tohto typu?	14-roční ZŠ	50 %	50 %
	<i>14-roční gymn.</i>	3,6 %	96,4 %

Text, ktorý žiaci ZŠ analyzovali, pokladali za náročný tridsiat tri (33, t. j. 66 %), sedemnásti ho za náročný nepokladali (17, t. j. 34 %). V porovnaní s Pastirčákovým textom a jeho recepciou vekovo zhodnými respondentmi sa nám ukazujú nasledovné hodnoty:

Tabuľka 10 B – Pokladáte tento text za náročný?

		áno	nie
Pokladáte tento text za náročný?	14-roční ZŠ (Groch)	66 %	34 %
	<i>14-roční gymn. (Pastirčák)</i>	32,1 %	67,9 %

Ďalšou otázkou sme zistovali, či textová ukážka podľa respondentov obsahuje poučenie. Ak respondent zakrúžkoval áno, žiadali sme, aby ho sformuloval slovne. Poučenie v texte našlo 32 respondentov (32, t. j. 64 %), osemnásti tvrdili, že v nej poučenie nie je (18, t. j. 36 %). V porovnaní s gymnazistami, ktorí čítali Pastirčákov text, sme získali tieto údaje:

Tabuľka 11 B – Obsahuje ukážka poučenie?

		áno	nie
Obsahuje text poučenie?	1-roční ZŠ (Groch)	64 %	36 %
	<i>14-roční gymn. (Pastirčák)</i>	89,3 %	10,7 %

Ak odpovedali respondenti na túto otázku kladne, žiadali sme o slovnú formuláciu poučenia a dostali sme nasledujúce odpovede:

- nikdy sa nechváľ, inak sa ti to nevyplatí; pýche predchádza pád; každý sa chváli, a tým klame sám seba; nemáme sa vychvaľovať; čím viac človek klame, tým viac očierňuje sám seba – svoj charakter; aby sme neklamali, pretože sa to nakoniec aj tak ukáže; nemáme sa zbytočne chváliť, samochvála smrdí; že sa nemáme chváliť; nepochopil som presne, ale myslím si, že ak máme nejakú dobrú vlastnosť a ukazujeme sa pred ostatnými, akí sme super, tak sa v nás vytvára zlá vlastnosť; neviem, nepochopil som, netuším; nemáme byť samochválni; nemá sa klamať a chváliť; nemáš sa chváliť, pokiaľ na to nemáš dobrý dôvod; nemáme klamať; človek by sa mal nad tým, čo robí, zamýšľať; neviem; nechváliť sa príliš; že by sme sa nemali nadradovať nad ostatných; že každý by sa nemal vychvaľovať, ale iných ľudí; ak niekto bude namyslený a bude hovoriť iba svoje dobré vlastnosti, tak bude potrestaný; že máme rozmýšľať o tom, čo robíme; neviem, len si myslím, že obsahuje ponaučenie; nemali by sme sa celé dni chváliť, pretože to nie je pekné; človek by mal rozmýšľať nad každým svojím činom; byť slobodný, mať voľnú myseľ; mali by sme sa prestať chváliť; mali by sme rozmýšľať; samochvála smrdí; človek by sa nemal chváliť; aby som sa nechválila tým, čo som nespravila, pravda vyjde najavo.

Aj otázka č. 16 bola otvorená. Žiaci mali sformulovať, čo ich v texte najviac prekvapilo. Ich odpovede sa opakovali, najčastejšie však uviedli, že ich prekvapila píšfalkárova nahota (17, t. j. 34 %). Ďalších prekvapil fakt, že si stále písal tú istú pieseň (5, t. j. 10 %) a že nad ničím neuvažoval (3, t. j. 6 %). Koniec príbehu prekvapil štyroch respondentov (4, t. j. 8 %), anjeli v príbehu (skutočnosť, že boli na zemi a aj fakt, že im zožltli krídla) prekvapila trinástich (13, t. j. 26 %). Piati na otázku, ktorá skutočnosť ich v texte prekvapila, odpovedali slovom „nijaká“ (5, t. j. 10 %) a jeden respondent napísal „neviem odpovedať“ (1, t. j. 2 %). Ostatní na otázku nereagovali.

Pýtali sme sa ďalej, aký je odkaz autora ukrytý v texte, žiaci ho mali sformulovať sami. Dostali sme nasledovné odpovede:

- je lepšie rozmýšľať; nemáme sa chváliť (7x); keďže bol text náročný na pochopenie a tiež veľmi krátky, je ťažké zistiť odkaz; nič nie je také, ako to na prvý pohľad vyzerá; aby sme sa nepozastavovali nad drobnými chybami, ale žili si svoj vlastný život; netreba sa chváliť, stačí aj málo, aby bol človek šťastný; nemáme byť pyšní; nikto nie je dokonalý a nad ostatnými sa nemusíme povyšovať; nemáme sa chváliť a povyšovať; nie je všetko zlato, čo sa blyští; človek nemá byť chváľitebný (v zmysle chváliť sa); člo-

vek má nad tým, čo robí, rozmýšľať; nechváliť sa a vážiť si veci; že by sme mali byť všetci rovní bez ohľadu na to, akí sme, pretože pekné je vnútro, nie vonkajšok; aby si každý užíval život; nemali by sme byť namyslení; že sa nemáme pýšiť, akí sme, a máme rozmýšľať o tom, čo robíme; máme si všímať veci okolo? Ale neviem na 100 %; že treba uvažovať nad svojimi skutkami; nemali by sme dbať na názory tých druhých; ľudia nad vecami nerozmýšľajú, konajú ich len tak, každopádne človek by nemal žiť svoj život len podľa logického myslenia; počúvať iba svoju vlastnú dušu a nič iné; nemali by sme sa chváliť, mali by sme sa uskromniť a byť vďační za všetko, čo máme; mali by sme o tom, čo robíme, rozmýšľať; že máme byť sami sebou. Neodpovedali však všetci respondenti, niektorí vpísali „neviem“, niektorí nechali kolónku prázdnu, bolo ich 19 (19, t. j. 38 %).

O tom, že rozprávka obsahuje náboženský motív, bolo presvedčených 38 respondentov (38, t. j. 76 %), náboženský motív nenašli 12 (12, t. j. 24 %). Medzi respondentmi, ktorí odhalili náboženský motív, bolo 11 žiakov, ktorí nenavštevovali náboženskú výchovu (11, t. j. 29 % zo vzorky). Ak sme chceli, aby slove vyjadrili, o aký náboženský motív ide, tí respondenti, ktorí nenavštevovali náboženskú výchovu, sa zhodli na tom, že je to prítomnosť anjelov. Iba jeden z nich uviedol, že je tam symbol Adama (nahý človek). Tento motív odhalilo 9 respondentov, anjelov 34 respondentov (neuvádzame štatistické výsledky, lebo mnohí respondenti našli obidva motívy).

19. a 20. otázka sa týkala postavy píšťalkára. Pýtali sme sa, prečo nereagoval na vonkajší svet a či respondenti našli niečo, čo im bolo na postave sympatické.

Na 19. otázku sme dostali nasledovné odpovede:

- nerozmýšľal; nechcelo sa mu rozmýšľať; nič ho nezaujímalo, bol hrdý na to, aký je a staral sa sám o seba a nikoho nepoučoval; bol zaujatý hrou na píšťalku; pretože z pískania ohluchol; pretože mu to nepripadalo dôležité reagovať; pretože je to jeho život... nech si robí, čo sa mu zachce; lebo bol skazený; pretože nebol ovplyvniteľný a išiel svojou cestou; asi ho okolie ničím nezaujalo; mal slobodný svet; pretože ho to nezaujímalo; žil vo svojom svete; lebo myslel len na svoj nos a píšťalku; bol akoby vo vlastnom svete, šiel v tónoch jednej hudby; nevšímal si svet; neuvažoval; bolo mu všetko jedno (4x); nepočúval; pretože mi prišiel zlý, nepríjemný; lebo jeho cieľ bolo iba kráčať a písať si; pretože bol zamyslený do seba a rozmýšľal nad niečím; lebo sa riadil vlastným rozumom; nepremýšľal nad tým; lebo si písal; nevšímal si svet; počúval sám seba a neriadil sa inými; počúval sám seba; okolitý svet ho nezaujímalo, život si spontánne užíval; nezaujímali ho názory okolitého sveta; išiel svojou vlastnou cestou a názory druhých nepočúval; robil si veci podľa seba; možno sa nechcel dať ovplyvniť, vedel, že nie je svätý. Ostatní odpovedali „neviem“ (13, t. j. 26 %).

Závěrečná otázka smerovala k sympatickým vlastnostiam píšťalkára. V tomto dotazníku sme však dali možnosť výberu:

Tabuľka 12B – Ktoré vlastnosti píšťalkára považuješ za sympatické?

14-roční ZŠ	66 %	18 %	14 %	2 %
	jeho sloboda	nikoho nepoučoval	nič	iné

Najväčší počet dostala možnosť „jeho sloboda“, potom fakt, že nepoučoval a možnosť celkom „nič“ označili siedmi (7, t. j. 14 %). Jeden respondent na túto otázku slovné dopísal: „jeho postoj“.

Výsledky výskumov recepcie Grochovho textu (14-roční respondenti)

Výsledky, ktoré sme získali analýzou štatistických údajov pri čítaní a recepcii meditatívnej rozprávky D. Pastirčáka a meditatívnej rozprávky E. J. Grocha v kolektívach 14-ročných respondentov, sú v mnohých ukazovateľoch zaujímavé.

Prekvapila nás vzorka 14-ročných respondentov zo ZŠ, kde až 84 % percent z nich uviedlo, že nenavštevujú knižnicu, u gymnazistov sa tento údaj pohybuje na úrovni 46,4 %. V oboch kolektívach čítajú aj nepovinné knihy (gymnazisti 78,6 %, ZŠ 66 %). Na otázku, či majú doma knižnicu, až 32 % respondentov zo ZŠ odpovedalo nie, z gymnazistov takto neodpovedal nikto. Rodinné čitateľské zázemie je tak slabšie u žiakov zo ZŠ ako u gymnazistov. Aj knihy a časopisy čítajú rodičia gymnazistov vo väčšom počte (67,9 %) ako rodičia žiakov ZŠ (62 %), no 10,7 % gymnazistov dokonca uviedlo, že rodičia čítajú iba knihy (v kolektíve ZŠ to boli iba 4 %). Výhodu pozitívnej motivácie k čítaniu majú teda viac gymnazisti ako deti zo ZŠ.

Pokiaľ ide o typ literatúry, v ZŠ žiaci čítajú najviac dobrodružnú (36 %), potom fantastickú (28 %), encyklopedickú (12 %), historickú (8 %) a jeden respondent psychologickú literatúru. U gymnazistov najväčší počet respondentov označilo fantastickú literatúru (28,6 %). Dobrodružná získala len 3,6 %, a encyklopedická literatúra dosiahla 14,3 %. Psychologická literatúra v kolektíve gymnazistov mala vzostupnú tendenciu (17,8 %) a historická v porovnaní so ZŠ takisto (10,7 %). Medzi gymnazistami sa nenašiel nijaký nečitateľ, na ZŠ boli traja respondenti, čo v kolónke „iné“ uviedli „nič“ (tzn. nič nečítajú). Vidíme aj výrazný rozdiel v žánrovom povedomí respondentov, oveľa širší záber majú gymnazisti. Žánrovou preferenciou možno dokázať, že ide o vyspelejších čitateľov s väčším sklonom k náročnejšej literatúre v porovnaní so žiakmi ZŠ.

V záujmoch sa však žiaci z oboch kolektívov neodlišujú, aj v jednej, aj v druhej vzorke najčastejšie trávajú čas stretávaním sa s priateľmi a činnostiam spojeným s internetom. V časti „iné“ však uviedli gymnazisti aj štúdium, žiaci zo ZŠ zasa spánok, oddych, PC hry a pomoc rodičom. Čítanie ako voľnočasovú aktivitu zakrúžkovali v každom kolektíve desiati, čo percentuálne predstavuje vyššie percento v kolektíve gymnazistov (27 respondentov) ako žiakov zo ZŠ (50 respondentov). V jednom aj druhom kolektíve však žiaci priznali dôležitú úlohu filozofovaniu a filozofii v živote, gymnazisti však v podstatne vyššej miere (75 % gymnazistov, 44 % ZŠ). V kolektíve ZŠ bolo zasa veľký počet odpovedí „áno, ale ja osobne veľa nefilozofujem“ (až 54 %, u gymnazistov len 10,7 %). V porovnaní

s rovesníkmi zo ZŠ pokladá oveľa viac gymnazistov filozofovanie za zbytočnosť (14,3 % oproti 2 % žiakov zo ZŠ).

9. otázka smerovala k analýze zážitkovej sféry pri recepcii Pastirčákovho a Grochovho textu. Grochov text sa páčil 62 % respondentom zo ZŠ, Pastirčákov text sa páčil 50 % respondentom. Kategorické „nie“ na takýto text odpovedalo len 12 % respondentov v ZŠ, pri čítaní Pastirčákovho textu gymnazisti odpovedali „nie“ až takmer v štyridsiatich percentách (39,3 %). Pastirčákovmu textu nerozumelo 10,7 % gymnazistov, Grochovmu 26 % žiakov zo ZŠ, no predsa bol Grochov text čitateľsky úspešnejší. Gymnazisti sa s podobným typom textu už stretli (uviedlo to 67,9 % respondentov), iba 32,1 % z nich s takýmto typom textu ešte nemá skúsenosť. Žiaci ZŠ odpovedali na túto otázku takto: kladne 22 % respondentov, no až 78 % uviedlo, že sa s takýmto typom textu ešte nestretli. Svoje pocity na oboch stranách deklarovali ako zmiešané (gymnazisti 39,3 %, ZŠ 60 %), 18 % respondentov zo ZŠ zakrúžkovalo nepochopenie, 10 % zmätok, 8 % rozčarovanie. Gymnazisti slovo rozčarovanie vybrali v percentuálnej hodnote 10,7 %, ostatné hodnoty boli minimálne, no až 9 z nich (32,1 %) vyjadrilo svoje pocity slovami: nezaujmem, otrava, zbytočnosť, úzkosť. Chuť prečítať si rozprávky tohto typu (Groch) deklarovala polovica respondentov ZŠ (50 %), medzi gymnazistami sa k takémuto typu textu (Pastirčák) kladne vyjadril iba jeden respondent. Text čítaný gymnazistom (Pastirčák) pritom nebol podľa respondentov náročný (vyjadrilo sa tak 67,9 % opýtaných). V ZŠ označilo Grochov text za náročný takmer taký istý počet respondentov (66 %), no chuť prečítať si podobný text vyjadrilo až 50 % z nich, z čoho sa dá usúdiť, že aj pri istých rozkolísaniach bol pre žiakov ZŠ text istým spôsobom príťažlivý (hoci išlo o žiakov so slabším čitateľským zázemím v porovnaní s gymnazistami).

Z uvedeného vyplýva, že text meditatívnej rozprávky v produkcii J. E. Grocha a v produkcii D. Pastirčáka nebol prijatý zhodne. Aj keď gymnazisti (vzorka respondentov s vyššími čitateľskými predpokladmi) pokladajú filozofovanie za potrebné, Pastirčákov text by už čítať nechceli (okrem jedného respondenta). Vzorka respondentov zo ZŠ má takisto kladný vzťah k filozofovaniu, hoci ich čitateľské návyky nie sú ani priemerné. Text E. J. Grocha sa páčil polovici z opýtaných, a to aj napriek tomu, že niektorí vyjadrili zmiešané pocity (nepochopenie, zmätok).

Hypotéza 1: recepcia textu meditatívneho charakteru bude u žiakov pravidelne navštevujúcich knižnicu na vyššej úrovni v porovnaní s príležitostnými čitateľmi.

Hypotéza sa nám potvrdila. Vo vzorke žiakov ZŠ sme našli len 16 % tých, čo navštevujú knižnicu. Môžeme potvrdiť, že u všetkých týchto respondentov (8) sme zaznamenali vyplnenie a slovný komentár k tým otázkam, ktoré sa týkali

pochopenia textu (otázky č. 15 – 20). Ich odpovede boli konzistentné a interpretačne prijateľné. Zo žiakov ZŠ, ktorí nenavštevujú knižnicu (84 % zo vzorky 50 respondentov, t. j. 42 respondentov) až v dvadsiatich štyroch dotazníkoch bola v otázke č. 15 – 20 aspoň raz (v mnohých prípadoch aj viackrát) odpoveď „neviem“ (zo vzorky 50 respondentov to tvorí 48 %). U gymnazistov bolo badať, že sú čitateľsky „zbehlejší“, najčastejšie zazneli názory, že text je ťažký a obsahuje veľa filozofických myšlienok (Pastirčákov text), no odpoveď „neviem“ sme nezažnamenali u žiadneho respondenta. Väčšina žiakov sa zhodla, že by Pastirčákov text už nečítala.

Hypotéza 2: študenti, ktorí navštevujú náboženskú výchovu, budú mať menšie problémy s recepciou tohto typu textu ako žiaci, ktorí náboženskú výchovu nenavštevujú.

Táto hypotéza sa potvrdila iba sčasti. Na s. 63 sme tento výsledok uviedli v súvislosti s Pastirčákovým textom a jeho recepciou 14-ročných a 16-ročných gymnazistov. Pri Grochovom texte bolo zo vzorky 14-ročných žiakov ZŠ 18, ktorí nenavštevujú náboženskú výchovu (36 %) a 32 navštevujúcich (64 %). Tí, ktorí odhalili náboženský motív v texte, však neboli len žiaci navštevujúci náboženskú výchovu. Z 18 žiakov nenavštevujúcich náboženskú výchovu až 11 odhalilo náboženský motív (teda až 61 % z nich!). Pováčšine im k tomu pomohol motív anjela, no našli sme aj odpoveď „motív nahého človeka, ako ho Boh stvoril“ a odpoveď „stúpanie vyššie a vyššie“.

Zo vzorky žiakov, ktorí náboženstvo navštevujú (32), 26 žiakov náboženský motív našlo (t. j. 81 %), ostatní z nich nenašli (19 % zo žiakov navštevujúcich náboženstvo). Medzi odpoveďami tých, ktorí náboženský motív našli, však už nebol iba motív anjelov, ale aj objavený motív Adama či „príroda ako biblický motív“.

Autorský odkaz v texte nevedeli (ani sa nepokúsili) sformulovať devätnásť žiaci ZŠ (38 %), z toho 11 žiakov bolo navštevujúcich náboženskú výchovu a 8 nenavštevujúcich. Na 19. otázku (Prečo píšťaľkár nereagoval na okolitý svet?) odpovedalo „neviem“ 13 študentov (26 %), z toho bolo 5 navštevujúcich a 8 nenavštevujúcich náboženskú výchovu. Nahota však v texte prekvapila až 17 respondentov, medzi nimi 5 žiakov nenavštevujúcich náboženskú výchovu a 12 navštevujúcich.

Vidíme teda, že recepcia meditatívnej rozprávky nie je prísne naviazaná na recipienta, ktorý má náboženské vzdelanie; je to tak preto, že ponúka široký interpretačný priestor a aj možnosť spoznať umelecký text v iných výrazových kategóriách, ktoré sa v školskej praxi vyskytujú len zriedka. Žiaci nenavštevujúci náboženskú výchovu reagovali na text porovnateľne so žiakmi navštevujúcich náboženskú výchovu.

Hypotéza 3: Pastirčákova rozprávka bude recipientmi tej istej vekovej kategórie ťažšie prijímaný text ako text Grochovej meditatívnej rozprávky.

Táto hypotéza sa nám potvrdila. Zároveň sa potvrdilo, že medzi meditatívnou rozprávkou, ktorú možno implantovať do lektúry rôznych vekových kategórií (Groch), a rozprávkou „filozofujúcou“ (Pastirčák), je rozdiel. 14-roční gymnazisti pociťovali prekážky v samotnej štylizácii textu, ale aj v akomsi „filozofickom tlaku“ na čitateľa, evidentnom v Pastirčákovom texte.

Grochov text napriek filozofickému (meditatívnemu) rázu vo svojej prieračnej štylizácii, slobode a nepoučovaní im poskytoval väčší interpretačný priestor. Iba jeden zo 14-ročných gymnazistov deklaroval vôľu prečítať si v budúcnosti Pastirčákov text, v prípade ponuky Grochovho textu sa na ZŠ našlo 25 respondentov (50 %), ktorí na otázku, či by si v budúcnosti chceli prečítať ďalšie rozprávky tohto typu, odpovedalo áno. Medzi nimi bolo 7 žiakov, ktorí nenavštevujú náboženskú výchovu (t. j. 28 % žiakov).

Meditatívna rozprávka a najmenší čitatelia (metodika, ciele, hypotézy)

V tejto časti budeme analyzovať materiál získaný metódou priameho pozorovania a rozhovoru s respondentmi. Nasledoval bezprostredne po prečítaní textu meditatívnej rozprávky staršou osobou (učiteľkou). Zaujímalo nás, aké recepčné špecifiká budú mať najmenší čitatelia (aj predčitelia) v strete s meditatívnou rozprávkou. Ako ukázali predchádzajúce analýzy, vyplývajúce z dotazníka, ktorý ilustroval recepciu žiakov 2. stupňa ZŠ a stredoškôľakov, nie všetky texty sa stretli s pozitívnymi ohlasmi. Problémy boli najmä s Pastirčákovým textom, ktorému žiaci síce zväčša porozumeli, ale vo vysokej percentuálnej miere ho odmietli. V 1. časti knihy sme Pastirčákovu rozprávku zaradili k filozofujúcim rozprávkam. V nich sa oveľa viac narába s terminologizmami, abstraktami, realizujú sa v nich zložité syntaktické konštrukcie a neraz sa stalo, že sa v jednej rozprávke objavilo niekoľko významových terás, ktoré spôsobovali recepčný zmätok. Index náročnosti textu z možných 50 bodov získal hodnotu vyššiu ako 30, preto sme vybrali iné texty meditatívneho charakteru, ktoré boli jednoduchšie v štylizácii a syntaktickej realizácii. Aj dĺžka textu musela zodpovedať príjmu predškôľakov a detí v predprimárnom vzdelávaní.

Z didaktiky vieme, že recepcia detí predškolského veku a predprimárneho vzdelávania má svoje špecifiká. O. Chaloupka hovorí o troch stupňoch prístupu k literárnemu dielu: prvý nazval útržkovitým, fragmentárnym: „Dítě nepocituje literárni výpověď jako umělecky sjednocenou strukturu, v její integritě, vytrhává z knihy pouze určité epizody, či ještě přesněji fragmenty epizod, úryvky, scény, momenty, takové detaily, které na ně nejvíc zapůsobily.“¹⁰¹ Pokročilejší prístup je naratívny prístup; dieťa si uvedomuje úplnosť príbehu, ale neuvedomuje si, že v knihe ide o myšlienkové posolstvo, o autonómny myšlienkový odkaz, nepreniká k hlbším významom. V treťom štádiu je už schopné chápať literárne dielo ako celistvý obraz, svojbytný tvar a aj jeho myšlienkové presahy. Toto štádium O. Chaloupka nazval integračným. Logicky sa dá očakávať, že najmenší čitatelia budú vo fragmentárnom alebo v naratívnom štádiu. Nás však zaujímala aj oblasť umeleckého zážitku, schopnosť vnímať metafory, formulácia pocitov a v konečnom dôsledku aj postoj k meditatívnemu textu spomenutých vekových kategórií.

Keďže sme prijali známu tézu, že tento druh rozprávok nemá špecificky vekovo vyhraneneného čitateľa, pracovali sme s takým istým textom E. J. Grocha ako

¹⁰¹ Chaloupka, O.: *Horizonty čtenářství*. Praha : Albatros, 1971, s. 80 – 81.

na 2. stupni ZŠ (*Píšťalkár*). K tomu sme dali na výber i ďalší text jeho meditatívnej rozprávky *Dievčatko so zápalkami* a Uličianskeho *Malú princeznú*. Robili sme tak zámerne, aby sa recepcia neviazala iba na tvorbu E. J. Grocha (a na text *Píšťalkára*). Učiteľky, ktoré výskum realizovali, poznali všetky tri texty a samy sa mali rozhodnúť, akej výskumnej vzorke ktorý text ponúknu. Vzhľadom na to, že nám išlo o pozorovanie, ich materiály obsahovali aj opis nálad, detskej pozornosti, záujmu resp. nezájmu počas čítania a pri rozhovore o texte. Na základe predpokladu, že väčšina respondentov patrí podľa Chaloupkovej klasifikácie do fragmentárneho či naračného štádia, formulovali sme si tieto hypotézy:

Hypotéza 1: Meditatívnu rozprávku prijmú deti predškolského veku s väčšími rozpakmi ako deti vo veku primárneho vzdelávania.

Hypotéza 2: Neuzatvorenosť príbehu meditatívnej rozprávky bude na predčitateľov pôsobiť rušivo, neoptimisticky, no zároveň vyvolá potrebu dovtvorenia príbehu podľa vlastných predstáv.

Hypotéza 3: Metafora v meditatívnej rozprávke, jej tajomnosť a možnosť mnohorakej interpretácie v napojení na životnú a čitateľskú skúsenosť respondentov odkryjú bohatý inventár reakcií detí na text.

Hypotéza 4: Deťom text meditatívnej rozprávky sťaží hodnotenie čierno-bielej polarity postáv na osi dobrý – zlý.

Ako sme už vyššie naznačili, analýza takýchto sond všímajúcich si recepciu meditatívnych rozprávok detí v predškolskom a mladšom školskom veku bola iná ako predošlé. Využívala metódu priameho pozorovania a metódu interview, kde sa od účastníkov vyžadovali ústne odpovede na kladené otázky. Súbor otázok mala každá učiteľka, ktorá s textom meditatívnej rozprávky v detstvom kolektíve pracovala, vopred premyslený, no netvoril nemennú štruktúru. Išlo o to, aby sa v samotnom rozhovore anketárka nedržala prísnej chronológie ňou pripraveného scenára, pretože by to mohlo viesť k stereotypnosti v krokoch a v prístupe k deťom. Učiteľky po prečítaní textu nechali, aby deti samy začali reagovať na text, až v nadväznosti na ich reakcie učiteľka začala rozvíjať rozhovor. Prejavy detí sa v mnohých prípadoch nevyznačovali konzistentnosťou, tento fakt sme však predpokladali a očakávali. Aj preto sme zvolili metódu face to face s osobou, ktorú respondenti (deti) dobre poznajú, a v prostredí, ktoré je im známe (škola, školský klub, domáce prostredie). Správne zvolenými otázkami tak mohla učiteľka dosiahnuť, aby odpoveď respondenta bola – pokiaľ to bolo možné – celistvá a ilustrovala v dostatočnej miere detský príjem textu a v bohatšej škále vyjadrenia aj reakcie naň.

K dispozícii sme mali 69 zápisov z pozorovaní, ktoré obsahovali znenie otázok, odpovede detí a aj opis prostredia a reakcií, ktoré sprevádzali danú čitateľskú aktivitu. Učiteľkám, ktoré sme do výskumu zapojili (anketárky), sme dali na

Meditatívna rozprávka

výber pracovať s tromi rozprávkami meditatívneho charakteru (od E. J. Grocha *Píšťalkár* alebo *Dievčatko so zápalkami* a od J. Uličianskeho *Malá princezná*). Uličianskeho text pri pozorovaní a analýzach využilo 11 z nich, 28 sa týkalo Grochovej rozprávky *Dievčatko so zápalkami* a 30 analýz sledovalo recepciu *Píšťalkára*. Z výsledných materiálov je zrejmé, že výskumné vzorky (kolektívy detí) boli kvantitatívne rôznorodé: niektoré anketárky pracovali s viacčlenným kolektívom v školskom prostredí, iné uprednostnili čítanie a rozhovor o prečítanom s jedným až piatimi deťmi v domácom prostredí.

Získaný materiál sme si rozdelili do troch skupín, podľa toho, s akým textom anketárka pracovala. Tak bolo možné porovnať odpovede detí na jednotlivé otázky týkajúce sa toho istého textu. Potom sme tieto materiály rozdelili znova podľa toho, či odpovede ilustrovali reakcie detí v školskom prostredí, alebo v domácom prostredí, čím sme mohli získať informácie o tom, či je čítanie takéhoto textu v kvantitatívne väčšej vzorke školského kolektívu rušivé a zabraňuje, respektíve brzdí uvoľnenosť detských reakcií po čítaní meditatívnej rozprávky, alebo táto skutočnosť nehrá až takú dôležitú úlohu.

V nasledujúcich kapitolách sa postupne budeme venovať trom výskumným vzorkám, každá z nich ilustruje odpovede detí na vybraný text meditatívnej rozprávky.

Analýza recepcie textu E. J. Grocha *Píšťalkár* deťmi predškolského veku a primárneho vzdelávania

Píšťalkára si ako vhodný text meditatívnej rozprávky vybralo tridsať anketárov. Na čítaní a rozhovoroch o texte sa zúčastnilo 230 detí vo veku od troch do 9 rokov. Údaj 230 detí však berieme ako ilustračný, pretože v kolektíve detí sa do rozhovoru o texte nezapájali všetky deti rovnako. Niektoré neprejavovali záujem o rozhovor ani o text, iné sa do rozhovoru zapojili iba raz, iné boli aktívne a nielen odpovedali, ale aj kládli otázky. Kvantitatívne najväčší kolektív, s ktorým učiteľka v školskom prostredí pracovala, bol kolektív dvadsiatich troch detí. Veľa anketárov využilo možnosť pracovať v domácom prostredí s jedným dieťaťom (9) či s dvoma deťmi (7). S viacčlenným kolektívom detí pracovalo 8 anketárov (skupiny tvorilo 15 – 19 detí), jedna pracovala s trojčlennou vzorkou, jedna so šesťčlennou vzorkou a jedna s osemčlennou vzorkou. Ukázalo sa, že pre tento typ výskumu boli vhodnejšie menšie kolektívy, pretože deti mali viac priestoru reagovať na text a učiteľka si stihla všimnúť aj ich nonverbálne reakcie pri čítaní textu a pri samotnom rozhovore. Práca v domácom prostredí sa takisto osvedčila, deti boli v rozhovore úprimnejšie, mali dostatok času na formulovanie myšlienok a menej rušivých elementov z vonkajšieho prostredia.

Prvú hypotézu učiteľky najčastejšie overovali otázkami: páčila sa vám rozprávka? Čo sa vám v rozprávke páčilo a čo nepáčilo?

V detských kolektívoch vo veku 3 – 7 rokov (MŠ a 1. ročníka ZŠ) sme zaznamenali najčastejšie tieto odpovede (v zátvorkách uvádzame vek dieťaťa):

- anjelici (6); že bol holý (5); mne sa páčilo všetko (7); rozprávka sa mi páčila celá (7); páčilo sa mi, že to bolo krátke a zaujímavé (5); anjel, ktorému sčerneli krídla (6); páčilo sa mi, keď sa človek stretol s anjelmi (5); nepáčilo sa mi to, lebo sa anjeli zle správali (7); krajšie sú tie rozprávky so šťastným koncom (7); príbeh bol smutný (4); mne sa nepáčil (4).

V domácom prostredí sa táto hypotéza overovala tými istými otázkami:

- páčila sa mi (5); podľa mňa bola zaujímavá (5); podľa mňa bola zvláštna a neskončila sa (6); mne sa páčilo všetko okrem tých zlých anjelov; (5); anjelici (7); táto rozprávka bola čudná, lebo kto by videl anjelov na lúke (8); nebavilo ma to (3); bolo to smutné, mne sa príbeh nepáčil (7); páčilo sa mi to (9); mne sa rozprávka páčila (8); mne sa veľmi páčila (8); mne sa najviac páčilo, že bol holý (6); páčil sa mi skrytý zmysel toho všetkého, obyčajný

človek bez šiat a žiadnych veľkých plánov, ktorý ide len tam, kde ho nohy zanesú. Takisto sa mi páčil ten tajomný koniec, ktorý ma núti domýšľať si, ako to nakoniec dopadlo. Nepáčilo sa mi, že rozprávka bola krátka, že sa v texte opakovalo, že píšťalkár o ničom nepremýšľa, tiež mohol byť podaný viac realisticky, nie každý má bohatú fantáziu (16);¹⁰² mne sa veľmi páčil, ale bol krátky (10); páčil sa mi ten ujo, čo pískal na píšťalke, ale mal sa obliecť, lebo sa ho budú deti báť. On nebol zlý, lebo sa s anjelmi nechválil. Nepáčili sa mi tí anjelici, lebo oni sa chválili a potom ten ujo s nimi ani nemohol ísť (6); páčilo sa mi, že ten človek sa vôbec nechválil, bol skromný (8); páčilo sa mi, že ujo – človek z príbehu – bol čudný, nevedel, prečo je nahý a nikdy o tom nepremýšľal... nepáčilo sa mi, že príbeh bol veľmi krátky, postavy nemali mená a nedialo sa v ňom nič zaujímavé. A príbeh nemal koniec (8); páčila sa mi veľmi táto rozprávka(7); mne sa nepáčil (7); ja čítam všetko, ale neviem, či sa mi to páčilo... je to ťažká otázka (9).

Druhá hypotéza: Neuzatvorenosť príbehu meditatívnej rozprávky bude na predčitateľov pôsobiť rušivo, neoptimisticky, no zároveň vyvolá potrebu dotvorenia príbehu podľa vlastných predstáv.

V analyzovaných materiáloch detí v kolektíve MŠ a 1. ročníka ZŠ (dva kolektívy boli zmiešané kolektívy školského klubu) sme zisťovali reakcie na (ne) ukončenosť príbehu, chceli sme vedieť, kam teda kráčal píšťalkár a ako by podľa nich mal príbeh končiť. Zaznamenali sme tieto odpovede:

- ja by som to skončil tak, že sa dostal sa až na líuku (6); tá hora bola konečná, preto nepadol (6); ja by som to dokončila tak, že potom stretol dievčinu s peknými zlatými vlasmi, veľkými očami, v ruke mala kvetinku a potom si vystrojili svadbu, mali sa radi a mali spolu deti (5); tvorili by vonku spolu rodinu (5); ja by som to skončil tak, že tam bolo dievčatko, ktoré malo krásne topánočky; on stúpал na horu (na kopec); a prečo je už koniec? (4); a nepadol potom z tej hory? (4); on išiel okolo sveta (5); možno niekoho hľadal a potom zabudol, koho hľadal (6); príbeh mohol skončiť tak, že spadol a zlomil si nohu (6); že si rozbije hlavu (5); zachytí sa na lane (5); išiel ďalej a nič, išiel dolu (5); išiel domov (6); išiel do hory a tá hora bola veľmi vysoko (6); odišiel na horu, nechal anjelov na líuke a odišiel (6); asi lietal do neba (6); ja si myslím, že sa rozlúčil a skočil dole (7); on stúpал balónom (5); pomáhal si takými kladivkami (5); vyjde na

¹⁰² V analýzach sa niekedy objavili aj reakcie starších detí, ktoré anketárka neodmietala, ak prejavili o činnosť záujem. Tieto reakcie starších respondentov sa vyskytovali v domácom prostredí, išlo zväčša o starších súrodencov rodiny. Ich názory nám pomohli ilustrovať plejádu pohľadov a recepčných špecifik starších čitateľov na text meditatívnej rozprávky.

tú horu, niekoho stretne a porozpráva sa s ním (6); alebo spadne (6); mohol by stretnúť víly (5); alebo by mohol stretnúť v tej hore medveda (6); ide dlho a možno chce zistiť, prečo vlastne nič nevie (7).

V domácom prostredí sme zachytili tieto odpovede:

- on išiel za svojim nosom, na horu a tá hora je možno až v nebi (9); išiel si pozrieť horu pri oblakoch (7); stúpал do neba (5), do oblakov (8); išiel na oblohu, hľadal poklad, tak išiel do neba, lebo tam nikto nebol, našiel zlatý prsteň, zobral si ho a potom bol bohatý (7); príbeh skončil šťastne, ujo by mohol prísť na lúku, kde by bolo ešte viac anjelov, boli by dobrí a dali by mu krídla, aby už nebol nahý, a tak by sa stal anjelom tiež, mal by už nových kamarátov a nebol by sám (8); človek stúpал do neba, nebo je nad kopcom, tam ľudia lietajú, nechcelo sa mu už žiť na zemi, mal dlhú bradu a bol chudý (8); išiel za svojim nosom, ale my máme nos všade, kde ideme, nedávame ho dole z hlavy, išiel všade (6); znamenalo to, že naozaj stúpa do neba? Alebo je v tom skryté čosi iné? píšťalkár ďalej žil svojim jednoduchým a skromným životom, až by jedného dňa odišiel do neba. Veď rozprávky by mali končiť šťastne, nie? (16); ten človek išiel hľadať anjelov, čo neklamú a pomáhajú dobrým ľuďom (4); ľahol si, lebo bol unavený a zaspal. A keď sa zobudil, išiel niekde inde, zasa do druhej hory sa ešte napapať a tam boli tiež stromy, ale zasa slivky, hríbiky a tam si postavil stan a zasa išiel spať. A keď sa zobudil, išiel do tretej hory a tam bola mrkva, mandarínky, pomaranče, zase jabĺčko a tam sa napapal a zaspal. A potom išiel do ďalšej hory a tam našiel opusteného psíka a tam už zostal s ním, aby mu nebolo smutno. A psík bol taký malý, biely, mal čierne fľaky všade a mal malé chlpy. A keďže tam mal aj jedlo, aj havoška, tak už nikam nemusel chodiť a mohol ostať tam s ním. A už nebol sám, stali sa z nich kamaráti (5); nerozmýšľal nad tým, kam ide, asi sa chcel dostať do neba ... v nebi by hral anjeličkom a tam by nikomu nevadilo, že je nahý, lebo v nebi sa už nenosí oblečenie (8); do neba, aby bol aj z neho taký anjel s krásnymi krídlami (8); na konci kopca išiel dolu kopcom, nekráčал nikde, on len tak šiel (8); ten človek išiel domov, išiel spinkať (5); stúpал ďalej, keď už bol na samom vrchu? (smiech) To sa nedá, to bol čudný ujo, keď to nevedel, on nič nevedel (smiech) (6).

Tretia hypotéza: Metafora v meditatívnej rozprávke, jej tajomnosť a možnosť mnohorakej interpretácie v napojení na životnú a čitateľskú skúsenosť respondentov odkryjú bohatý inventár reakcií detí na text.

V súvislosti s textom Píšťalkár sme skúmali reakcie na metaforickú nahotu hlavnej postavy a zaujímali nás pohľady na postavy chváliacich sa anjelov.

Odpovede delíme zasa podľa toho, či odznali v školskom kolektíve, alebo v domácom prostredí. V školskom kolektíve sme zachytili najčastejšie tieto reakcie:

- anjelikovia boli zlí, lebo sa chválili, ale zlý bol aj píšťalkár, lebo sa neobliekol; bol lenivý; dobrí boli anjelikovia aj píšťalkár, aj keď sa neobliekol (názory v tom istom kolektíve); anjeli sú takí ľudovia, ktorí majú krídla a sú bieli; anjeli bývajú dobrí, pekní, majú nad hlavou krúžok a sú bieli; človek bol nahý, lebo bol bezdomovec; bol chudobný; anjeli boli dobrí, ale keď klamali, stali sa z nich ľudia; ten človek nemal oblečenie, nemal si ho za čo kúpiť, lebo nikde nepracoval, nevedel odpovedať, nič nevedel; anjeli klamali, nie je pekné, keď klameme, lebo potom by sa nám mohlo stať to, čo tým anjelom, alebo nám by napríklad zožltol nos ako Pinokiovi; píšťalkár chodil nahý, ale ľudia nechodia nahí len tak; anjeli sa nemali chváliť, keď sú anjeli, mali si všimnúť, že sa im kazia krídla.

V domácom prostredí boli odpovede detí konkrétnejšie:

- Píšťalkár nemal oblečenie (8); mal ho, ale sa zabudol obliecť (5); anjeli majú krídla, aby mohli vyletieť nad oblaky, tam sedávajú (7); píšťalkár bol nahý preto, lebo bol anjel, anjeli sú nahí (7); bol nahý, lebo nemal peniaze (9); neviem, prečo bol nahý, ani on to nevedel, asi bol chudobný, oblečenie mu ukradli a už nemal peniaze na nové (5); krídla anjelom zožltli, lebo nevraveli pravdu, a boli z nich temní anjeli, alebo prestali byť anjeli (6); smial som sa, lebo ten človek bol nahý (7); človek bol nahý, lebo nemal peniaze (5); anjel má biele krídla a chodí s Mikulášom rozdávať sladkosti, nie sú zlí, lebo majú bielu farbu a sú takí nevinní, majú blondé vlasy. Anjel ma stráži, aby sa mi nič nestalo, keď som v škôlke (5); nemal asi veľa peňazí, keď bol nahý... neviem, čo mám k tomu povedať (8); lebo nemal korunky, lebo nechodil do roboty, lebo sa stále túlal... asi potom našiel nejaké oblečenie (5); ten ujo chodil nahý, bolo mu asi teplo (4); anjeli sú bieli, majú krídla ako sniežik a sú maličkí a dobrí. Bývajú na mojej poličke. V kúte. V nebi. V malinkom domčeku na strome, chránia ma, aby sa mi nesnívali škaredé sničky (4); píšťalkár je podľa mňa synonymum obyčajného človeka bez veľkých plánov, ktorý má určitú svoju vieru a ani nerozmýšľa o tom, že by sa zmenil, bol pozorovateľ (16); motív anjelov – neuvedomujú si, ako prichádzajú o krídla a aj o možnosť prísť do neba, pričom jednoduchý človek, nahý a nerozmýšľajúci, má k nemu bližšie (16); píšťalkár bol možno trochu hlúpy, lebo robil presný opak toho, čo robia ostatní, mal anjelov upozorniť (10); nie je dobré nepremýšľať o iných, dokonca ani o sebe, a nevedieť, kam kráčam (9); anjeli bývajú s Ježiškom v oblakoch, ale keď sa chválili, aj ten človek radšej išiel preč, lebo tiež nemá rád ľudí, čo sa chvália (6); to boli zlí anjeli (8); asi sa neobliekol, lebo nemal čas, keď hral stále na píšťalke

(7); krídla tým anjelom stmavli za trest, ak je niekto naozaj dobrý, tak to všetcividia podľa toho, čo robí (7).

Štvrtá hypotéza: Deťom text meditatívnej rozprávky sťaží hodnotenie čierneho-bieleho polarizácie postáv na osi dobrý – zlý.

Aj na túto hypotézu sme už čiastočne načrtli odpovede v predchádzajúcich ukázkach, doplníme ich však o ďalšie. Tu sú výroky detí skúmanej vekovej kategórie, ktoré sa vyjadrovali k textu v školskom prostredí:

- ten človek – neviem, aký je, možno je starý, možno mladý... bol nahý, keď sa ho spytovali, nevedel odpovedať nič (5); anjeli neboli dobrí, klamali, vystatovali sa (6); anjeli boli dobrí, ale klamali, stali sa z nich ľudia (7); ja by som sa s písťalkárom nevymenila, ja rada nosím šaty (7); ten dedko, ktorý si stále písal tú istú pesničku, bol chudý, chudobný a nemal čo jesť, nevedel, kde chodí, asi nemal auto (5); áno, anjeli boli dobrí ... (po úvahe)...nie, neboli, lebo sa chválili... (v kolektíve prvákov došlo k názorovej polarizácii); anjelom stmavli krídla, lebo mali byť dobrí, no oni sa tým chválili a boli zlí a horeli (5); anjeli boli dobrí, keď sa chválili – písťalkár bol strašne dobrý – bol lenivý, lebo chodil nahý a nechcel sa obliecť – nie, všetci boli dobrí – nie, anjeli boli zlí, lebo im odpadli krídla – zlí boli všetci, lebo sa chválili, a aj písťalkár, lebo sa neobliekol – zlý bol aj písťalkár, že bol nahý (názory v jednom kolektíve predškôlkov).

V domácom prostredí boli odpovede nasledujúce:

- anjeli sa nemali chváliť, ten človek im to mal povedať – nie, nemal im to povedať, mali na to prísť sami (rozhovor dvoch deväťročných po prečítaní textu); anjeli boli pyšní, a preto im zožltli krídla, to je zlé (7); anjeli sa vychvalovali a to nie je pekné (8); zašpinili sa, boli špinaví ako prasiatka, preto sa tomu človekovi nepáčili (5); vychvalovať sa nie je pekné, anjelom by zostali pekné krídla, keby sa nechválili (7); nie je správne, keď sa niekto chváli, je to zlá vlastnosť (8); ten človek je starý dedko, išiel za svojím nosom, ten nos mal veľký a plazil sa po zemi a bolo mu všetko jedno, bol unavený, bol už starý, nechcelo sa mu už žiť na zemi, preto išiel do neba (8); anjelici sa v oblakoch pozerajú na dobré a zlé deti, bývajú tam s Ježiškom, ale nie je dobré, keď sa chvália, ani v škôlke sa nechválime, lebo je to škaredé (6); ten ujo sa mi páčil, ale mal by sa obliecť, lebo sa ho budú deti báť, on nebol zlý, lebo sa s anjelmi nechválil (6); písťalkár je sympatický, lebo sa nechválil (9); písťalkár mal upozorniť anjelov, že nie je dobré chváliť sa, mal viac vnímať svet okolo seba, zdá sa, že bol hlúpy (10); každý z tých anjelov sa snažil zo seba spraviť niečo, čo nebol. A každým novým klamstvom si hatili cestu do neba, vlastnos-

Meditatívna rozprávka

ti písťalkára by asi chceli všetci: jednoduchosť, spontánnosť, úprimnosť, nezávislosť a určitá dobrota (16); anjelom začali žltnúť krídla, lebo boli klamári a vymýšľali si, narastú im dlhé nosy, ten človek išiel hľadať anjelov, čo neklamú a pomáhajú dobrým ľuďom (4); anjel sa chváliť nemá, keď je skromný (5); tie krídla sa im zmenšovali z toho vychvaľovania, aj mne maminka povedala, že je to škaredé vychvaľovať sa (8); zlí boli tí anjeli, ale okrem nich tam nikto zlý nebol, ten človek bol dobrý, lebo tam neurobil nič zlé (8); anjeli boli dobrí... aj zlí a ten človek bol dobrý, poslúchal maminku... aj ja mám maminku (3); anjeli spravili niečo zlé, boli od čerta potrestaní... ale anjeli nie sú zlí, majú bielu farbu a sú takí nevinní (5); anjeli boli zlí, chválili sa a ostali im škaredé krídla (4).

Tieto slovné vyjadrenia detí doplníme ešte opismi ich reakcií pri čítaní textu. Je to dôležité pre to, že niektoré deti sa v kolektíve nevyjadrovali slovné a svoj postoj vyjadrili nonverbálne.

Kolektív 17 detí (5 – 6 rokov) – deti učiteľku neprerušovali otázkami, odpovedali spontánne (väčšinou tí istí), bolo im smiešne, že písťalkár bol nahý, na niektoré dejové situácie nevedeli jednoznačne reagovať. Rozprávka však prebudila u detí veľké emócie, začali si dávať pozor, aby sa pred ostatnými nechválili.

Kolektív 8 detí (5 – 6 rokov) – deti počúvali veľmi pozorne, občas sa zasmiali (keď som prečítala, že bol nahý), občas boli zamračení. Boli zarazené, keď som čítať prestala a pýtali sa, či je už koniec.

Kolektív 19 detí (5 – 6 rokov) – z pozornosti detí som bola milo prekvapená, nečakala som to pri tomto type rozprávky. Bolo pre ne smiešne, že písťalkár bol nahý. Niektoré odpovede som nečakala, ale v dobrom zmysle slova ma prekvapili.

Kolektív zmiešaný 17 detí (6 – 9 rokov) – Rozprávka sa deťom jednoznačne páčila. Chichúňali sa pri zmienke o písťalkárovej nahote. Najprv tvrdili, že anjeli sú dobrí, no po chvíli, keď sme si to rozanalyzovali, tvrdili opak. Neboli schopné prísť na to bez pomoci, celkovo sa k textu stavali rozpačito.

Kolektív 16 detí (5 – 6 rokov) – Deti počas čítania sústredene počúvali a bolo vidno, že sa zamýšľajú nad určitými časťami príbehu. Nie sú zvyknutí na rozprávky tohto typu, možno preto vyvolala u nich takú pozornosť. Deti boli aktívne, s radosťou sa zapájali do rozhovoru.

Kolektív 19 detí (1. trieda ZŠ) – Deti moje čítanie zvládli bez akýchkoľvek reakcií. Nezasmiali sa, iba počúvali. Dovolila som im pri počúvaní ležať na položených rukách na lavici.

Kolektív 23 detí (5 – 6 rokov) – Deti sústredene počúvali rozprávku. Spočiatku boli prekvapené, pretože sú zvyknuté na iný typ rozprávky. Reakcie boli rôzne: smiech, údiv, zamyslenie... Rozprávky sa mi zdajú byť ťažké na pochopenie pre mladšie ročníky, vhodnejšie by boli pre deti od 12 rokov.

Kolektív 16 detí (5 – 6 rokov) – Reakcie boli rôzne. Niektoré deti nechápavo počúvali a čakali, čo bude nasledovať. Iné deti pokladali za smiešne, že človek bol nahý a že si stále píska tú istú pesničku.

Kolektív 16 detí (4 – 5 rokov) – Táto rozprávka pre tieto deti nebola veľmi vhodná, ich reakcie boli jednoslovné odpovede, smiech alebo odpoveď: úúúú-úúúúúú.

Niektoré analýzy boli odovzdané bez týchto pozorovaní. Oveľa presnejšie boli niektoré pozorovania reakcií detí v domácom prostredí:

- deti počúvali pozorne, ale otázok bolo priveľa, na záver sa už pýtali hrať sa (3 deti vo veku 5 – 6 rokov); deti rozprávka nezaujala, zaujali ich len niektoré veci, ktoré majú rady: sedemročné dievča zaujali anjeličkovia a osemročného chlapca hora, po celý čas kývali nohami a chceli odísť, odpovedal stroho jednoslovnými odpoveďami; rozprávka čitateľku zaujala, vedela porozprávať dej a začala mi klásť veľa otázok, žiadala vysvetlenie (1 dieťa, 5); osemročný chlapec počúva ticho, pevne zvierá pery, sústreďuje sa, pred rozhovorom žiada o chvíľu času - trojročné dieťa sa zapojilo, bolo vyrušené zo svojej činnosti, sedelo na kolenách a len postupne sa upriamila na text. Otázky ju nemotivovali k širším odpoveďami, po chvíli odišla so slovami, že sa musí hrať (2 deti, 8, 3); dievčatá boli pozorné, rozprávkou veľmi zaujaté a ticho počúvali (2 deti, 8); dcéra ležala na posteli a pozorne počúvala, odpovedala na každú otázku (1 dieťa, 4); pri čítaní deti sedeli na posteli vo svojej izbe, sústredene počúvali a chvíľami sa uškrňali, zmenili názor na píšťalkára, ktorý sa im spočiatku zdal dobrý, no napokon ho uznali za ľahostajného, mal by „uctievať zákony“ (2 deti, 9, 10); počas čítania sa dieťa zasmialo pri zmienke, že je píšťalkár nahý. Ležala v posteli pred večerným spaním a na záver povedala, že sa jej nepáčili anjelici, lebo sa chválili a ten ujo potom nemohol ísť s nimi (1 dieťa, 6); dievčatko sa počas čítania vôbec nezasmialo, pôsobilo smutne, lebo pochopila, že to bol príbeh o starom smutnom mužovi, ktorý sa utešoval iba píšťalkou, a keď už nevládal hrať, prišiel do neba (1 dieťa, 8); s dieťaťom sme sedeli na gauči, prikryté dekou, nikto nás nerušil, bola veľmi pozorná, ticho počúvala a usmievala sa (1 dieťa, 7).

Analýza recepcie textu E. J. Grocha *Dievčatko so zápalkami* deťmi predškolského veku a primárneho vzdelávania

Meditatívna rozprávka *Píšťalkár* nám odhalila plejádu detských reakcií na jeden z vybraných textov. 28 anketárov sa tým istým spôsobom podujalo zdokumentovať reakcie detí v kolektíve materskej školy, základnej školy, školského klubu alebo v rodinnom prostredí, ibaže im prečítali iný Grochov text – *Dievčatko so zápalkami*. Metodika bola taká istá, hypotézy sa nemenili. Tento text počúvalo a reagovalo naň 232 detí vo veku od troch do 10 rokov. Kvantitatívne najväčší kolektív, s ktorým učiteľka v školskom prostredí pracovala, bol kolektív dvadsiatich troch detí, dva kolektívy boli sedemnásťčlenné, jeden šestnásťčlenný, jeden osemnásťčlenný, jeden dvadsaťčlenný, jeden pätnásťčlenný, jeden dvadsaťjedenčlenný, ostatné mali 9 a menej respondentov. Prácu v domácom prostredí využilo z 28 anketárok 13.

Metodiku spracovania výsledkov sme použili rovnakú. Rozdelili sme si materiály na dve časti: na materiály zo školského prostredia a domáceho prostredia a overovali odpovede detí tak, aby ilustrovali pravdivosť, resp. nepravdivosť našich hypotéz.

Prvá hypotéza: Meditatívnu rozprávku prijmú deti predškolského veku s väčšími rozpakmi ako deti vo veku primárneho vzdelávania. Overovali sme reakcie detí otázkou: **Páčila sa vám rozprávka? Čo sa vám v rozprávke páčilo a čo nepáčilo?**

Deti v školskom kolektíve MŠ a ZŠ odpovedali najčastejšie takto:

– bola to smutná, veľmi smutná rozprávka – a deťom do rúk zápalky nepatria (5); nemám rád také smutné rozprávky (5); a ten ujo prečo bol sám, prečo jeho deti neboli s ním? Veď na Vianoce nemá byť nikto sám. Jeho deti ho nechceli? (6); najsmutnejšie bolo, že išiel ujo sám v snehu, že si mohol zobrat psa, aby mu bolo veselšie (6); mne sa páčilo, že anjeličok zostúpil z nebička, pretože mu tam bolo smutno za oteckom (5); ja som bol rád, že ten ujo nezomrel (7); mne bolo z tejto rozprávky do plaču (7); ja som nepochopil tie neviditeľné písmenká (7); ja som nepochopila, že dievčatko bolo v kolíske a potom tam už nebolo. Kde dala Ježiška, keď si tam ľahla ona? A kde potom zmizlo? (7); Bola to pekná rozprávka, ale smutná (7); smutné bolo, že ten ujo spadol na kolená v snehu (7); že sa ten ujo cítil osamelý, to bolo smutné (7); aj to, že už nevedel najst' to dievčatko (7); ja som bola smutná, že to dievčatko zomrelo (7); mne

bolo ľúto, že už nemohol ísť do kostolíka, pretože bolo na lístku napísané, že stále budem s tebou (7); mne bolo ľúto aj uja, aj dievčatka, lebo to dievčatko zomrelo a ujo ostal sám (7); rozprávka sa nám páčila, ale bola smutná (9); ujo bol na Vianoce sám, lebo deti boli v práci (9); deti nemohli prísť, asi umreli (9); rozprávka bola veľmi smutná, ale páčila sa mi a najviac sa mi páčilo, že ten ujo chcel dievčatko zachrániť a nevzdával sa (7); ja som tomu nerozumela, tým anjelom a jeho krídlam (6); mne sa nepáčilo, že to dievčatko tam bolo v snehu a zmrzlo (6); mne sa páčilo všetko (6); ja neviem, čo sa mi páčilo (6); mne sa páčilo, že tam boli Vianoce, aj ja mám rád Vianoce (6); ja som sa nudil, príbeh sa mi nepáčil (6); mne sa nepáčilo, že dievčatko muselo zomrieť, ale páči sa mi, že sa z nej stal anjel (6); prečo nám čítaš vianočnú rozprávku, keď je jar? (4); ujo bol smutný, lebo nedostal na Vianoce darčeky, aj ja som bol smutný, lebo som nedostal hokejku (5); mne sa páčila, je to veľmi pekná rozprávka (8); mne sa veľmi páčila, aj keď je smutná (8); rozprávka bola smutná, ale aj tak sa mi páčila (10); mne sa rozprávka nepáčila, lebo bola strašidelná (10); rozprávka sa mi páčila, lebo našiel to dievčatko so zápalkami a pomohol jej, aj keď potom zomrela (10); rozprávka sa mi páčila, lebo bola smutná aj veselá (10); rozprávka sa mi veľmi nepáčila, lebo bola smutná (10); mne sa rozprávka páčila celá (10); rozprávka sa mi celkom páčila, aj keď som ju nepochopil (10); pekná bola, páčila sa nám (viacerí sedemroční); mne sa nepáčila, lebo som jej nerozumel (7).

Najčastejšie odpovede detí na túto otázku v domácom prostredí boli tieto:

- páčila sa mi rozprávka, lebo v nej boli Vianoce (7); páčila aj nepáčila, páčilo sa mi, že ujo zobral dievčatko domov, aby mu nebola zima, ale bol som smutný, lebo dievčatku bolo zima a zamrzlo, bolo samé a bez kamarátov (5); mne sa páčili Vianoce a že bolo veľa snehu, aj u nás bolo a večer na Štedrý deň sme sa guľovali a stavali snehuliaka (4); mne sa páčil dedko, že zachránil dievčatko (7); mne sa páčilo všetko (8); rozprávka sa mi nepáčila, nerozumel som niektorým slovám (6, 7); to dievčatko pomohlo ujovi v samote tak, ako aj nám pomáha Ježiško (6, 8); z príbehu som smutná, ale páčil sa mi (11); rozprávka sa mi páčila, lebo ten starček dievčatko zachránil a nenechal ho tam (10); je to veľmi smutná rozprávka (10); mne sa páčili obrázky v knihe, ale bolo to... smutné... hlavne záver (8); rozprávka sa mi nepáčila, bola smutná (6); mne sa nepáčila, lebo bola dlhá (3); aj keď bola smutná, sa mi páčila, a najviac sa mi páčilo, že ten ujo to dievčatko chcel zachrániť a nevzdával sa (8); rozprávka sa mi páčila, ale bola veľmi smutná (5); bol to smutný príbeh, nepáčil sa mi, nemám rada smutné príbehy (9); nepáčil sa mi (7).

Druhá hypotéza: Neuzatvorenosť príbehu meditatívnej rozprávky bude na predčitateľov pôsobiť rušivo, neoptimisticky, no zároveň vyvolá potrebu dotvorenia príbehu podľa vlastných predstáv.

Ako by ste príbeh dotvorili vy? Túto otázku sme položili nie ako hypotézu, ale ako výskumnú otázku. Odpovede v kolektívoch detí boli takéto:

- ja by som zmenil začiatok, keď bol ujo sám, že by za ním prišli jeho deti a nebolo by mu tak smutno, a keby išli do kostola spolu, pomohli by mu dievčatko doniesť domov (7); ja by som napísal, že menej snežilo, nebolo by toľko snehu a išiel by domov rýchlejšie a zachránil by ju (8); ja by som chcela, aby mu prišli deti domov a on by nebol sám (8); ja by som chcel, aby sa jeho deti vrátili (8); jeho deti by mohli prísť domov a zobrali by ho niekam na dovolenku (10); ja by som to ukončil tak, že by prišli za ním deti (10); ja by som to zmenil tak, že by všetci spolu večerali a dievčatko by nezomrelo (10); keby som to mohla zmeniť, tak by dedko už nebol sám a bol by bohatý a mal by doma svoje deti (10); ja by som zmenila smutný koniec na veselý (10); ja by som zmenila koniec na šťastný a prišli by k nemu deti domov (10); ja by som mu kúpil psa, aby nebol nikdy sám (10); dievčatko by sa vyliečilo (5); našlo by svojich rodičov (5); deti by išli navštíviť svojho ocinka a on by nebol smutný a priniesli by mu darček(6); dievčatko by zostalo u dedka a on by sa o ňu staral a spolu by chodili do kostola a dali by si na Vianoce darčeky(6); dievčatko by ten ujo zachránil (5); ujo by Vianoce trávil so svojimi deťmi a bol by šťastný a veselý (5); dievčatko by neodletelo do neba, bolo by vyliečené (6); zobral by som dievčatko k sebe domov (5); starala by som sa o dievčatko, a to tak, že by som mu navarila čaj, zavolala 112 a našla jej rodičov (6).

V domácom prostredí sme nezaznamenali toľko výziev na dokončenie príbehu. Ak však deti dostali takúto úlohu, odpovedali nasledujúco:

- ja by som tomu dievčatku dala kabát, aby jej nebolo zima (4); v tom lístku by bolo napísané niečo tajné, aby to nikto nevedel prečítať, iba dedko (8); ja by som dala dedkovi hodinky a knižku (4); ja by som dala dedkovi prekvapenie s balónmi a aj obrázok, pekne by som to namaľovala a zabalila do škatule s masťou (4).

Tretia hypotéza: Metafora v meditatívnej rozprávke, jej tajomnosť a možnosť mnohorakej interpretácie v napojení na životnú a čitateľskú skúsenosť respondentov odkrývajú bohatý inventár reakcií detí na text.

V tejto súvislosti nás zaujímal najmä fakt, ako deti pochopia metaforu temných krídel, ktoré sa zjaví nad protagonistom v jednej epizóde príbehu.

Deti v školskom kolektíve MŠ a ZŠ odpovedali najčastejšie takto:

- tieň s krídlami – to bol asi anjel, lebo mal krídla (8); bol to duch, anjel (8); bol strašidelný, hrozný, je škaredý (8); neviem, čo to bolo (8); doletel tam veľký vták (8); boli to škaredé dračie krídla (10); neviem, čo to mohlo byť (10); ja si myslím, že to mohli byť konáre stromov (10); ja som si myslela, že to bol vták, čo preletel nad nimi (10); myslím, že to boli krídla anjela (10); bol to určite anjel smrti (10); boli to veľké uši psa, čo prebehol okolo nich (10); bol to veľký tieň (7); boli to mraky (8); mohol to byť Martin na bielom koni (7); mohli to byť nejaké krídla (7); ja si myslím, že je to ten Michalov drak (8); ja si myslím, že je to taký veľký vták (7); boli to krídla anjela (5); bol to zvuk vetra (6); jemu sa to len zdalo (6).

V domácom prostredí sme metaforu s krídlami zaznamenali v detských reakciách zaznamenali v takomto vysvetlení:

- spôsob opisovania ozrutných krídel vo mne vyvolávajú pocit, že patri-li spomienke na okamih, kedy prišiel autor o svoju dcéru. V momente smrti bol pri nej. Spomienky na túto udalosť v ňom vyvolávajú pocit zahalenia ozrutných krídel, keď sa udalosť stala (14); vzlietol k nim veľký vták s obrovskými krídlami (7); myslím, že tými krídlami zatrepotala jeho dcéra Barborka alebo nejaký anjel (10); ujo si myslel, že ho podvihol anjel (11); tie tiene, to boli strašidlá (6); ja neviem, čo to bolo (3); bol to duch (8); bol to netopier (5); bol to veľký vták (9); neviem (7).

Štvrtá hypotéza: Deťom text meditatívnej rozprávky sťažá hodnotenie čierno-bielej polarít postáv na osi dobrý – zlý.

V súvislosti s touto hypotézou sme pozorovali, ako deti hodnotili počínanie hlavného protagonistu. V detských kolektívoch vo veku 4 – 7 (MŠ, ZŠ a školský klub) sme zaznamenali najčastejšie tieto výroky:

- ujo zobral dievčatko k sebe, bol dobrý (5); ten ujo asi nemá meno, ale má tri deti, on bol smutný, lebo mu chýbali deti a aj potom bol smutný, lebo sa mu to dievčatko schovalo. A bol starší, lebo mal deti a išlo sa mu zle (7); ujo nerobil nič, sedel a dával pozor na stromček, nebol veselý, bolo mu smutno, že nemá darčeky (7); ujo urobil dobrú vec, zachránil dievčatko... nie, mal ho tam nechať, čo ak ho potom niekto hľadal a len na chvíľu odišiel? (8); ten pán bol starý a bol sám, bolo mu smutno (8); ten pán bol smutný (8); bol veľmi smutný, lebo mu chýbali jeho deti (10); ten pán bol smutný, lebo bol sám, mal halucinácie (10); bol starý a veľmi smutný (10); bol osamelý a smutný, chudobný a starý (10); bol smutný a sám (10); bol smutný, lebo nemal svoje deti doma, ale boli ďaleko v meste (10); bol sám a bolo mu smutno, bol starý a chorý (10); ten ujo spomínal na svoje deti, asi nežili... alebo on tatko ich opustil. A to dievčatko bolo jeho dievčatko a keď ich tatko opustil, ono zmizlo do nebička

Meditatívna rozprávka

a on sa polepšil a ono sa vrátilo (5); ten ujo sa chcel k nej správať dobre, zobral ju k sebe, prikryl duchnou, chcel jej uvariť čaj a ona sa mu stratila (6); či bol ujo dobrý? Asi tam nebol nikto dobrý, keď jej nepomohli skôr, asi už bola veľmi chorá, prišiel v noci, neskoro (5); ten ujo bol veľmi dobrý, keď jej pomohol zo zimy (6); ujo chcel dievčatku predĺžiť život, chcel spraviť dobrý skutok (7); ja som bol rád, že aj ten ujo nezomrel, pretože potešil Ježiška (8); v tej zime bolo aj pre toho uja ťažké pomáhať, odvážny bol (6).

V domácom prostredí reagovali na počínanie hlavného protagonistu deti takto:

- ujo asi neposlúchal, keď nedostal na Vianoce žiadne darčeky (7); ten človek bol dobrý (9); bol smutný (7); ten človek urobil dobrý skutok (8); nie som si istá, či mal ten človek dobrý pocit, lebo chcel dievčatku pomôcť a neviem, či sa mu to podarilo (10); ten príbeh hovorí o bezohľadnosti a nevšímavosti ľudí, iba ten ujo si ju všimol a zobral domov zohriať sa (11); bol to starček, ktorý bol bojazlivý, lebo sa bál o to dievčatko, cítil sa opustený, našiel dievčatko, ale nedokázal jej pomôcť (10); bol to starček, ktorý nechcel, aby dievčatko zomrelo, zobral ju domov, aby nezamrzla (11); ujovi bolo dievčatka ľúto (8); autor rozprávku poznal a bolo mu smutno tak ako dievčatku, chcel mu pomôcť, ale zároveň aj sebe v jeho samote (14); mne sa ten dedko páčil, lebo zachránil dievčatko, bolo mu ho ľúto (4); ten chlapec zobral dievčatko k sebe, lebo mu bola zima, prikryl ho všetkým, čo mal (7).

Aj v tomto prípade slovné reakcie detí doplním o úryvky z pozorovaní dospelých pri práci s meditatívnou rozprávkou.

Kolektív – neudaný počet detí (5 – 6) – Príbeh považujem za emocionálne citlivý, vhodný pre deti mladšieho i staršieho veku. No napriek tomu deti v našej MŠ zaujal a počúvali ho s veľkým nadšením. Vzhľadom k náročnosti dejovej línie je veľmi žiaduce, aby deti pred samým čítaním tohto príbehu poznali aj Andersenov príbeh. Príbeh sme čítali bez prerušenia. Do diskusie sa zapájalo málo detí, opakovali to isté – že sa dievčatko premenilo. Príbeh vnímali citlivo, boli smutné z toho, že hlavný hrdina bol na Vianoce opustený. Autorovo prirovanie smrti okrem jedného chlapca deti nepochopili, ale pochopili bezmocnosť hlavného hrdinu a jeho opis pochmúrneho času.

Kolektív 18 detí (5 – 6) – Po prečítaní prvej vety (úvodného motta – pozn. G. M.) som registrovala na tvárach detí prekvapenie. Jedno dievča si dokonca prekrylo ústa rukami. Niektoré deti mali zdvihnuté obočie, po celý čas boli deti sústredené. Pri zmienke o kostole mi jeden chlapec skočil do reči, že aj on chodí do kostola. Povedala som, že o kostole sa môžeme porozprávať potom, no jemu sa to nepáčilo a začal sa potichu hrať s prackami na papučkách. Dvaja chlapci

sa začali hrať na „zombie“ – úplne stratili o rozprávku záujem. Približne štyri dievčatá chceli počúvať, prisadli si ku mne bližšie, aby počuli, ostatní študovali svoje oblečenie a hrali sa s kobercom.

Kolektív 8 detí (7 – 8) – Po prečítaní a rozhovore som pozorovala deti. Táto rozprávka ich „vzala“. Bolo vidno, ako o rozprávke premýšľajú. Deti si vzali hračku, no stále nad rozprávkou premýšľali. Na niektorých deťoch, ktoré boli citlivejšie, bolo vidieť, že majú slzy na krajíčku. Aby som deti rozptýlila, začala som sa s nimi hrať spoločenské hry (školský klub).

Kolektív 23 (8 – 9) – Rozprávka sa deťom páčila, hoci na konci povedali, že bola smutná. Bola som milo prekvapená, že pochopili symbol krídel a aj to, že dievčatko zomrelo a premenilo sa na anjela.

Kolektív 7 (5 – 6) – Po prečítaní textu deti chvíľu ticho sedeli, nič nehovorili. Príbeh ich veľmi zaujal, rozmyšľali nad ním a triedili si svoje myšlienky. Ich nástojčivé otázky predbehli tie moje: rozprúdila sa taká diskusia, pri ktorej si deti kládli otázky a zároveň si na ne odpovedali medzi sebou. Ja som bola len pri riadení rozhovoru. Diskusia trvala asi 25 minút. V deťoch zostali silné emócie, uzavreli si to svojším spôsobom, že ľúbia svojich rodičov a sú rady, že majú svoj domov.

Kolektív 16 (5 – 6) – Pred čítaním sme si vysvetlili niektoré slovné spojenia (doštené vráta, osihotená vložka, navršené záveje...). Najskôr deti (sediace alebo ležiace na koberci) neprejavovali o príbeh záujem, obrat nastal, keď počuli zmienku o Martinovi na bielom koni (v triede máme Martina). Potom ich zaujal Michal s drakom, musela som im vysvetliť, že rozprávka nie je o koňoch a drakoch, a tak na chvíľu zasa záujem upadol. Vrátil sa, až keď sa v príbehu pred kostolom objavilo dievčatko. Zaujal ich tiež, jeden chlapec (zvyčajne nepozorný pri čítaní príbehov) vykrikoval, že to je anjel. Deti so záujmom počúvali, niektoré s otvorenými ústami. Nevstupovali s otázkami do príbehu, až nakoniec sa začali pýtať, ako je to možné, veď sa to nedá, aby niekto len tak zmizol. Najväčšiu zájavu mali z autorovho priezviska a volali ho „hroch“.

Kolektív 8 (4 – 5) – Už pri prvých stranách to prestalo tri deti baviť, začali hľadať, s čím by sa zabavili. Keď som vyberala tento príbeh, myslela som, že je tu symbolika, ktorej takéto malé deti nebudú rozumieť, ale vybrala som deti, o ktorých som si myslela, že by mohli mať zaujímavý pohľad. Do konca boli schopné počúvať iba tri deti. Mala som nachystaných veľa otázok, ale debata sa posúvala iným smerom.

Kolektív 11 (5 – 6) – Pracujem v MŠ a z môjho pohľadu je tento príbeh veľmi ťažký pre pochopenie detí predškolského veku. Hlavné záver, nedokázali ho pochopiť a stále sa ma pýtali, kde je to dievčatko a prečo ho ten ujo nezachránil.

Kolektív 9 (8 – 10) – Deťom som prečítala nadpis a hneď mi oznámili, že túto rozprávku už čítali. Keď som im rozprávku prečítala a porozprávali sme sa,

Meditatívna rozprávka

navrhla som, že im dám pár otázok, ku ktorým sa písomne vyjadria. Po dopísaní sme si prečítali odpovede, aj sme sa nasmiali.

Kolektív 9 (7 – 8) – Prvýkrát som prečítala príbeh vcelku, po skončení čítania deti identifikovali a pomenovali hlavné postavy. Dejovú líniu opísali takto: Bol tam ujo, ktorý išiel do kostola a našiel tam dievčatko, ktoré si zobral domov, ona však zmizla. Pri interpretácii dochádzalo k viacerým odpovediam a pohľadom na situáciu. Deti nielen odpovedali, ale aj komunikovali medzi sebou. Opierali svoje názory o fakty v texte, ale aj o vlastné vysvetlenia rôznych situácií. Podporovali sa, oponovali si navzájom, argumentovali a komunikovali medzi sebou. Atmosféra bola uvoľnená, nebáli sa vyjadriť svoj vlastný názor (školský klub).

Kolektív 17 (7 – 8) – Čítanie som zaradila počas odpočinkovej činnosti v školskom klube. Deti ležali na koberci na vankúšoch, boli prikryté dekou. Všetky deti boli zaujaté rozprávkou, počas môjho čítania boli pozorné, počúvali.

Kolektív 20 (5 – 6) – Podľa môjho názoru je príbeh E. Grocha náročný na pochopenie. Má hĺbku a dáva priestor fantázii, ale určite ho lepšie pochopia školáci. Bola som však sama prekvapená, aké boli niektoré deti vnímavé a chápané. Pre škôlkarov by som zvolila radšej príbeh od H. Ch. Andersena.

Pozorovanie recepcie meditatívnej rozprávky v domácom prostredí vyjadrili anketárky takto:

- sedemročného syna rozprávka nezaujala a aj na otázky odpovedal zväčša deväťročný synovec. Rozprávku obidvaja pochopili, len nepripustili, že by dievčatko zomrelo (2 deti, 7 a 9); počas čítania boli deti celkom pokojné, videla som im na tvárach sústredenie či začudovanie, bavilo ich dotvoriť a pretvoriť rozprávku (3 deti, 4 a 8 rokov); keď som spomenula, že si prečítame rozprávku *Dievčatko so zápalkami*, všetky deti prejavili záujem, dokonca aj moja štrnásťročná dcéra. Dielo však bolo ťažké na pochopenie detí v tomto veku. Mladšie deti sa pýtali na slová, ktorým nerozumeli, príbeh v nich vyvolal pocit smútku, ľútosti a nepochopenia (päť, šesťročné dvojčičky, sedemročné dvojčičky a 14); pri čítaní sa deti usmievali, no úsmev z tváre sa im vytratil a boli čoraz vážnejšie. Jednej z dievčat sa tisli slzy do očí. Myslím, že táto rozprávka je určená pre vyšší stupeň ZŠ (4, dve sedemročné a dve deväťročné deti); deťom sa rozprávka páčila, pozorne počúvali a sledovali ilustrácie k textu. V niektorých častiach boli smutné, dojala ich časť, keď sa dievčatko prestalo triasť, pochopili, že asi zomrelo. V závere však znovu nadobudlo svoju čarovnú moc a zmenšilo sa do jasličiek a prihovorilo sa ujovi. To deti priviedlo k zamysleniu, či bolo dievčatko skutočné, alebo si ho ujo iba predstavoval. V každom prípade mu pomohlo v jeho samote, a to tak, ako každému z nás pomáha Ježiš (2 deti, 8 a 10); čítala som a moje deti si kreslili, nevenovali textu veľkú pozornosť. Pri zmienke o objavení schú-

leného dievčatka pred kostolíkom syn prestal kresliť a prisadol si ku mne. Dcéra si kreslila ďalej, predpokladala vývoj deja (poznala Andersenovu rozprávku). Keď však hlavná postava zápasí s prírodou s dievčatkom v náručí, preruší kreslenie a sadá si ku mne. Úľavu v ich tvárach som postrehla, keď sa dievčatko konečne uložilo do postele, no po dočítaní príbehu som pobadala určité sklamanie. Najprv brali dej vážne, reálne, no keď sa dievčatko premenilo na bábätko v jasličkách, akoby stratili záujem. Položili mi otázku: „To znamená, že aj toto zomrelo?“ (porovnanie s Andersenom – pozn. G. M.). Syn to uzatvoril konštatovaním, že zomrelo a išlo za Ježiškom do nebička. Dcéra vyhlásila, že je to smutná rozprávka – a objala ma (2 deti, 8 a 10); šesťročný Samko pozorne počúval rozprávku, bol zvedavý a stále mi kládol nejaké otázky. Trojročná Natália zo začiatku tiež počúvala, ale rozprávka sa jej zdala dlhá, neobsedela tolko a začala sa vrtieť. Napriek tomu si myslím, že sa im rozprávka páčila (2 deti, 3 a 6).

Analýza recepcie textu *Malá princezná* od J. Uličianskeho

Poslednou analytickou časťou kapitoly budú pohľady detí na text J. Uličianskeho *Malá princezná*.¹⁰³ Vybralo si ho 11 anketárov a zaznamenali sme približne 120 respondentov, ktorí si text vypočuli a reagovali naň. Znova upozorňujeme, že počet respondentov nie je štatisticky relevantný údaj, pretože v kolektívoch detí sa k textu vyjadrovali iba tie deti, ktoré mali záujem svoje pocity vyjadriť. Kvantitatívne najväčší kolektív, ktorý si vypočul časť z rozprávkového príbehu o malej princeznej, bol kolektív dvadsiatich štyroch detí, jeden kolektív bol sedemnástčlenný, jeden šestnástčlenný, jeden pätnástčlenný, jeden štrnástčlenný. Dva kolektívy tvorilo 10 respondentov a traja anketári zvolili prácu v domácom prostredí s jedným dieťaťom. Budem sa pridržať predošlej koncepcie a dokumentovať reakcie detí vzhľadom na známe hypotézy.

Prvá hypotéza: Meditatívnu rozprávku prijímú deti predškolského veku s väčšími rozpakmi ako deti vo veku primárneho vzdelávania. Overovali sme reakcie detí otázkou: **Páčila sa vám rozprávka? Čo sa vám v rozprávke páčilo a čo nepáčilo?**

Takto odpovedali deti v kolektívoch materských škôl a 1. stupňa ZŠ:

- mne sa páčila bláznivá novinárka, ale kniha sa mi veľmi nepáčila, lebo som nechápala novinárkine otázky (6); mne sa to nepáčilo, ja nerozumiem, prečo je malá princezná malá princezná (5); mne sa to páčilo (6); malá princezná sa ešte nenarodila a už skúma svet, do ktorého má prísť? A to je ako možné? (6); mne sa páčilo, ako sa ujo zasekol vo výťahu (5); mne sa to nepáčilo, je to strašné (6); mne sa páčilo, ako sa malá princezná zjavila (5); a mne sa páčila posteľ s nebesami (6); mne sa páčilo úplne všetko (tri deti 6); ale bola to dlhá rozprávka, mne sa moc nepáčila (5); mne sa kniha páčila, budeme si z nej čítať aj zajtra? (6); mne sa veľmi príbeh páčil, najmä slová gýč, dokelu a baldachýn (8);

¹⁰³ *Malá princezná* je rozprávkový text zložený z niekoľkých kapitol, každá respondentka si mohla zvoliť kapitolu podľa vlastného výberu, preto nie je možné v prílohe uviesť znenie celého textu. Príbeh sa týka nenarodeného dievčatka, ktoré si hľadá svoju mamičku a putuje panelákom, aby našlo pripravenú postieľku s nebesami, o ktorej sa mamička s ockom rozprávali. Poznáva pritom charaktery ľudí (ako Exupéryho *Malý princ*) a ponecháva dost priestoru na úvahy o zmysle ľudského života a vzťah k nemu vo všetkých fázach od nenarodeného dieťaťa až po starobu.

teším sa na pokračovanie (7); aj ja sa teším, neviem, ako sa jej podarí nájsť si svoju mamu (7); ten príbeh bol trošku smutný a trošku veselý (3); smutný bol, lebo malá princezná nebola s mamičkou a princezná ju musela hľadať a pani učiteľka bola chorá, bolelo ju srdiečko a nikto za ňou neprišiel na návštevu (5); mne sa páčilo, že mohla prejsť cez zatvorené dvere, tak to by bolo husté, keby som to vedel (5); sľúb nám, že nám to budeš čítať ešte raz (4); ja tomu nerozumiem (4); ja to nechápem, ako sa dostala do bruška (5).

V domácom prostredí deti odpovedali takto:

- princezná sa mi nepáčila, bola smutná, a v knihe je napísané, že župan, ktorý mala teta oblečený, je taký istý ako gauč, ale na obrázku to tak nie je – ale rozprávka sa mi páčila, najviac ten ovládač a natáčky (7); mne sa to veľmi páčilo, prečítaj mi to celé, lebo teraz neviem, či tú postieľku našla (7); mne sa to páčilo a bolo to aj smiešne, keď sa tá pani nalakala princeznej (6).

Druhá hypotéza: Neuzatvorenosť príbehu meditatívnej rozprávky bude na predčitateľov pôsobiť rušivo, neoptimisticky, no zároveň vyvolá potrebu dotvorenia príbehu podľa vlastných predstáv.

V kolektívach MŠ a ZŠ bola táto skutočnosť overiteľná už samotnými žiadostami detí o dokončenie príbehu (čiastočne je to zdokumentované v predchádzajúcom odseku). Uvádzame teraz odpovede detí, ktoré sa viažu k pociťovaniu atmosféry príbehu:

- to bolo smutné, že sa malá princezná stratila, ja viem, prečo sa stratila, lebo nepovedala rodičom, kam chce ísť a teraz sa stratila a nevie prísť domov (6); ale aj pani Sklamaná bola smutná, nikto jej nevolal, nenapísal, nepomohol (7); nikto ju nemal rád, lebo bola zlá (7); ja by som jej poradil, aby išla na návštevu (7); a ja by som jej poradil, aby si našla nejakého uja, aby nebola sama a aby mali spolu deti (6); malá princezná nemohla byť smutná, lebo keď sú bábätká unavené, nevedia to ešte povedať a sú smutné (4); malá princezná mala u susedy zaklopať alebo zazvoniť a počkať, kým jej otvoria. A potom pekne pozdraviť. A potom čakať, či ju zavolajú dnu, lebo ak majú veľa práce, tak nás nepustia. Ale hlavne treba pozdraviť (4); mne bolo smiešne, že sa malým deťom nehovorí, ako sa ľudia dostávajú na svet (8); malo sa to skončiť tak, že by ten ujo zazvonil na zvonček a ujo opravár by ho stadiál vyslobodil (5); alebo výťah naskočí sám od seba (5); aj ja by som chcel bývať na deviatom poschodí, mne sa páčilo, ako sa zasekli vo výťahu (5).

Tretia hypotéza: Metafora v meditatívnej rozprávke, jej tajomnosť a možnosť mnohorakej interpretácie v napojení na životnú a čitateľskú skúsenosť respondentov odkrýjú bohatý inventár reakcií detí na text.

V tejto súvislosti nás zaujímal najmä fakt, ako deti pochopia metaforu nenarodeného dieťaťa a hľadania svojej postielky a aj typy jednotlivých postáv (novinárka, pani učiteľka, pani Sklamaná a pod.).

Deti v školskom kolektíve MŠ a ZŠ odpovedali najčastejšie takto:

- to je čudné, že tam bola a ten ujo sa s ňou rozprával, keď sa nenarodila a ako sa mohol ujo s ňou rozprávať, keď sa ešte nenarodila? To bol jej duch? (6); posteľ s nebesami znamená, že má na nej nakreslenú oblohu, aj ja by som takú chcela, spávajú tam princezné (6); novinárka sa stále ponáhľala, aj mama sa ráno ponáhľala s raňajkami a nemohla sa mi venovať (6); tak rýchlo sa nedá na otázky odpovedať, ako to robila novinárka, potom neviem, čo chce ten človek povedať (5); keby som mal poradiť malej princeznej, či sa má narodiť, tak by som jej povedal, že sa má určite narodiť ... aj ja, aj ja (všetky deti zo šestnásťčlenného kolektívu predškolákov); baldachýn je to, čo majú princezné nad postieľkou, videli sme taký na Bojníckom zámku, bol krásny ružový (7); malá princezná v rozprávke vyzerala ako šesťročná dievčatko, ale to je len v rozprávke, lebo bábo je vždy maličké a len blaboce a nevie rozprávať (4); pani učiteľka bola stará a slabá a nevládala chodiť, mala taký zvláštny náhrdelník, v ktorom mala lieky, aby jej pomohli proti chorobe (4); bola smutná, lebo ju bolelo srdiečko, nemala nikoho a stále bola sama (5); kde sa vzalo bábätko? No Ježiško videl, že teta nemá bábätko, zdvihol ruku a začalo rásť. Ja to viem, aj moja maminka chcela, aby sme mali dve deti (4); tá teta, čo mala bábätko v brušku, sa nebála šoférovať, lebo malá princezná jej bude pomáhať... ale to nie je pravda, bábätká nemôžu šoférovať, zoberú jej vodičák ako môjmu ockovi (4); a ešte nedočiahne na brzdu (5); on stretol vo výťahu dievčatko, ktoré bolo v brušku... ja to nechápem, ako sa dostala z bruška? (4); malá princezná ani nemohla byť smutná, nevie to povedať... ja tomu nerozumiem, ako sa to bábätko dostalo do výťahu (5); pani Sklamaná bola tučná, mala brčkavé vlasy (6); dobrá bola (6); nie, zlá, lebo nechcela pomôcť dievčatku (7); čo to znamená, že bola kráľovnou všetkých divákov? no že bola veľká herečka (6); ona pozerala stále televíziu a to sa nesmie, pokazíme si oči a môj brat má 4 roky a stále sa chce hrať na počítači alebo pozerat Disney chanel (6); deti nie sú zlé, ako to hovorila pani Sklamaná, ona to hovorila len preto, že ju malá princezná stále otravovala (7); alebo ju deti neposlúchali (7); tá pani Sklamaná mohla ísť na futbal, aby sa necítila sama (6); alebo niekomu na návštevu (6); alebo do obchodu, tam niekoho stretne a môže sa s ním porozprávať (7).

Deti v domácom prostredí tvrdili toto:

- nie je správne, že malá princezná behala pani Záhradníkovej po byte, mohlo by sa jej niečo stať, ja by som nebehal, iba k Duškovi (kamarátovi – pozn. G. M.) by som išiel (6); pani učiteľka mala na krku korále, ktoré jedla... nie, boli to lieky. Ale ona vraj bola dobrá, lebo to dievčatko povedalo, že má príjemný hlas. Ja by som tú pani učiteľku zobrala aspoň na chvíľu von na prechádzku. Vtedy by nebola sama a ani smutná, že na ňu všetci zabudli. Ale ja by som sa jej hneď opýtala, či nevie, kto v bytovke čaká bábätko. A potom by som išla rovno tam a keby ich bolo viac, pôjdem ku všetkým, niekto to už určite bude (7); pani Sklamaná malú princeznú nechcela, lebo ju nemala rada a chcela pozerat' televízor, vlastne chcela iba prepínať. Ja by som malú princeznú vzal k sebe a mali by sme bábätko (7).

Štvrtá hypotéza: Deťom text meditatívnej rozprávky sťažii hodnotenie čierno-bielej polaritv postáv na osi dobrý – zlý.

Na túto hypotézu sme už čiastočne načrtli odpovede v predchádzajúcich ukázkach, bolo by to duplicitné. Pri čítaní Uličianskeho textu sú však zaujímavé postrehy anketárov.

V detských kolektívoch bola atmosféra rôzna:

Kolektív 14 (4 – 5) – Zaujať príbehom deti nebolo jednoduché, rozprávka ich veľmi neoslovila. Odpovede ma však niekedy prekvapili, rozosmiali, ba aj privedli k zamysleniu. Myšlienkové pochody detí sú úžasné, považujem za čas strávený čítaním meditatívnej rozprávky za vzácnu skúsenosť, hoci by som si vybrala skupinu starších detí.

Kolektív 10, (3 – 6) – Tie najmenšie deti veľmi pozor nedávali, štuchali sa a vyrušovali, väčšinou na otázky odpovedali tie isté deti.

Kolektív 10, (3 – 6) – Deti sa aktívne zapájali, aj keď to pochopili po svojom, no musela som im sľúbiť, že im o malej princeznej budem čítať zas.

Kolektív 15 (6 – 8) – Mala som šťastie, lebo keď som v školskom klube čítala o tehotnej mamičke, vošla do triedy mamička jedného tretiaka, ktorá čaká bábätko. Deti zostali prekvapené, pýtali sa jej na jeho pohlavie, na meno, vypytovali sa, či dieťaťko kope, či bola na ultrazvuku a ako sa cíti, ponúkli jej stoličku. Niektoré deti trochu závideli, hovorili, že by aj ony chceli mať doma malú sestričku alebo bračeka. Bolo to krásne stretnutie.

Kolektív 16 (5 – 6) – Malá princezná sa z novinárkinho bytu vytratila a novinárka jej nestihla dať dôležitú otázku: keby sa mala malá princezná rozhodnúť, či sa majú narodiť do tohto sveta, ako by ste jej poradili? Deti kričali všetci do jedného ÁNO, ÁNO... Pýtala som sa ich, čo sa im na tomto svete páci a o čo by nechceli prísť. Deti hovorili o svojich rodičoch, o kamarátoch v škôlke, o koloto-

Meditatívna rozprávka

čoch, o svojich hračkách, ale aj o pani učiteľkách. Niektorým sa rozprávka zdala dlhá, no nikto mi nepovedal, že sa zdala nudná či škaredá, všetkým sa páčila. Po záverečnom rozhovore sa ma pýtali, či si zajtra prečítame z tej istej knihy. Pri kreslení dievčatá kreslili malú princeznú, chlapci výťah a panelák.

V domácom prostredí sme zaznamenali tieto reakcie detí.

- Dominik bol prevažne zamyslený, čudoval sa dvihnutím obočia pri vete, keď malá princezná prešla cez stenu. Pousmial sa, keď autor prirovnal diaľkový ovládač k žezlu a natáčky ku kráľovskej korune. Na text reagoval otázkami. Nerozumel, prečo je v texte zmienka o rovnakom gauči, ako sú šaty pani Sklamanej, keď to nebolo v súlade s obrázkom, nebola to vraj pravda. Všimol si, že aj pani, aj malá princezná boli smutné, ale malá princezná viac. Ukončil to svojsky: pani prestala plakať a malá princezná išla hľadať ďalej (7); rozprávka sa dieťaťu páčila, chcela, aby som jej príbeh dočítala celý, aby vedela, či malá princezná našla svoju postielku. Na otázky odpovedala, ale potom ju to už prestalo baviť (7); chlapec sa miestami smial, miestami divil, miestami na mňa hodil nechápavý pohľad. Ale rozprávku chcel čítať ďalej, musela som mu to sľúbiť (6).

Vyhodnotenie analýzy recepcie meditatívnej rozprávky v kolektívoch predškôľakov a detí vo veku primárneho vzdelávania

Práca s literárnym textom v spolupráci s detským príjemcom je vždy prekvapivá. Dieťa málokedy prijme text v kontúrach, v ktorých ho vidí dospelý čitateľ. To sú však veci, ktoré už nikoho neprekvapujú. Recepcia textu nepoukazuje len na postoj dieťaťa k textu, ale aj na jeho postoj k životu vôbec. Postoj dieťaťa vo všeobecnosti vnímame ako súčet rôznych podnetov, daností, náhod a predpokladov, ktoré sa v rozhovore (a správaní) dieťaťa odhaľujú.

V školskej praxi sme nútení eliminovať prvok náhody: postupujeme podľa plánov, zásad, metodických pokynov a odporúčaní, čo nám síce otvára možnosť v logike postupov hierarchizovať vzdelávanie detí, ibaže skutočné vlastnosti či pripravenosť každého z nás overí práve to nečakané, náhodné. V strete detského čitateľa s umeleckým textom ide do veľkej miery o akt náhody. Dá sa to vyčítať z pozorovaní, ktoré sme mali k dispozícii. Text meditatívnej rozprávky, s ktorou sa deti v predškolskom či primárnom vzdelávaní stretli vo veľkej miere po prvý raz, ovplyvňovali mnohé ukazovatele, ktoré sme pre nemohli odcitovať v plnom znení. No do veľkej miery mohli aj nečakané situácie spôsobiť, že sa text jednému dieťaťu páčil, inému nie. Do tejto kategórie – najmä u tých najmladších detí – možno zaradiť nevhodný čas na čítanie, prítomnosť mnohých „rozptyľovačov“, nedostatočný prednes učiteľky, pocit nudy vyvolaný štandardnými, neinovatívnymi postupmi pri čítaní, vyrušenie v triede počas čítania, nedôveryhodný typ učiteľa/ky; nedostatok predošlých návykov pracovať s literárnym textom a podobne. Naopak, tie ukazovatele, ktoré mohli posunúť činnosť s textom na vyššiu úroveň, boli zasa spúšťačom pozitívnych detských reakcií. Mohli to byť okolnosti vopred učiteľkou nepodceňované a pripravené: inšpiratívne otázky, podfarbenie hudbou, práca s ilustráciami, nepodcenenie výrazného prednesu a dramatického stvárnenia replík, vytváranie vhodnej atmosféry a pod. Mohli to však byť zasa veci náhody: v takejto situácii sa ocitla učiteľka, ktorá čítala v školskom klube rozprávku o nenarodenej malej princeznej a o obrázku dieťaťka na ultrazvuku, keď do triedy vošla skutočná tehotná mamička. Pozorovať, ako sa zmenilo správanie detí v školskom klube, aké boli pozorné, ako mamičke ponúkli stoličku, ako jej pomáhali hľadať meno pre dieťa, ako závideli spolužiakovi a priali si takisto malú sestričku či bračeka – to bol pre deti i pre učiteľku neopakovateľný zážitok. Vzácnu atmosféru vytvorila i jedna z anketárok, ktorá po čítaní príbehu o malej princeznej a novinárke položila deťom inšpiratívnu otázku: ak by ste mali

poradiť malej princeznej, či sa má narodiť, čo by ste jej poradili? O čom by ste jej rozprávali? Na čo sa môže tešiť? Nezabudnuteľné zážitky mala aj jedna z anketárov (nebola zaradená do tejto vzorky, išlo o prácu z roku 2010), ktorá čítala text *Píšťalkára* v domove dôchodcov. Klienti domova dlhú chvíľu neboli schopní slova, zakrývali, ba aj nezakrývali slzy a žiadali od sestričky, aby im stále čítala z takejto peknej knihy. V ich odpovediach sa zračila nažitá múdrosť spojená s láskavou detinskosťou, umocnená vianočným časom, v ktorom bol text čítaný.

Vráťme sa ale k výsledkom našich analýz a zhrňme dôkazy, ktoré sa týkajú vyslovených hypotéz.

Prvá hypotéza: Meditatívnu rozprávku prijímú deti predškolského veku s väčšími rozpakmi ako deti vo veku primárneho vzdelávania.

Táto téza sa nám potvrdila iba čiastočne. Bolo zrejmé, že deti primárneho vzdelávania vedeli z textu vyťažiť viac súvislostí, no nepotvrdilo sa celkom, že by text meditatívnej rozprávky prijímali s menšími rozpakmi. Analýza ukázala, že aj medzi predškolákmi a aj medzi žiakmi 1. stupňa ZŠ sa našlo dosť tých, ktorých vyrušovala ponurá atmosféra príbehu, no nie v takom rozsahu, aby sa práve z tohto nenaplneného stereotypu očakávania nevyťažil vzácny materiál pre otvorený rozhovor o osobitom a neopakovateľnom vnímaní detského príjmu.

Druhá hypotéza: Neuzatvorenosť príbehu meditatívnej rozprávky bude na predčitateľov pôsobiť rušivo, neoptimisticky, no zároveň vyvolá potrebu dotvorenia príbehu podľa vlastných predstáv.

Áno, táto hypotéza sa potvrdila. Otvorený koniec príbehu, ktorý je pre meditatívnu rozprávku typický, skutočne zaskočil čitateľov bez ohľadu na vek, no a zároveň ponúkol dostatočné množstvo dôkazov, že takýto text je inšpiratívny nielen tým, že sa na iné rozprávky nepodobá, ale aj tým, že priam vyzýva k úvahám a dotvoreniu podľa naturelu a skúsenostného komplexu každého detského recipienta. Práve reakcie na takýto text veľa odkrývajú. Bolo zaujímavé sledovať, ako sa otvoril priestor pre aktivizovanie kognitívnej zložky detského vnímania:

- *ja by som zavolať na 112, aby dievčatku prišli pomôcť nájsť mamičku; malá princezná mala pekne pozdraviť a počkať, kým ju pozvú dnu, lebo ak by mali veľa práce, tak ju nepustia; ja by som sa tej učiteľky opýtala, či nevie, kto v bytovke čaká bábätko a potom by som išla rovno tam a keby ich bolo viacej, pôjdem ku všetkým, niekto to už určite bude; tá teta, čo mala bábätko v brušku, sa nebála šoférovať, lebo malá princezná jej bude pomáhať... ale to nie je pravda, bábätká nemôžu šoférovať, zoberú jej vodičák ako môjmu ockovi; nerozmýšľal nad tým, kam ide, asi sa chcel dostať do neba ... v nebi by hral anjelikom a tam by nikomu nevadilo, že je nahý, lebo v nebi sa už nenosí oblečenie a pod.*

Oveľa viac sa však v práci s meditatívnou rozprávkou dalo vyťažiť v oblasti spoznávania a rozvoja nonkognitivity detí. Pozorovali sme, ako sa môže meditatívna rozprávka stať prostriedkom emocionalizácie či socializácie dieťaťa, ako nám umožní poznať jeho postoje. Práve najmladšie vekové kategórie nám v tejto súvislosti poskytli vzácny materiál, ktorý sa týka už nie racionálnej, ale ich osobnej etickej, morálnej participácie na príbehu:

- *keby anjeli boli dobrí, dali by pištalkárovi krídla, aby už nebol nahý, a tak by sa stal anjelom tiež, mal by už nových kamarátov a nebol by sám; ten človek išiel hľadať anjelov, čo neklamú a pomáhajú dobrým ľuďom; anjeli boli dobrí, ale keď klamali, stali sa z nich ľudia; jednoduchý človek, nahý a nerozmýšľajúci, má k nebu bližšie ako anjeli; anjelom môže byť každý dobrý človek; v nebi nikomu nevadilo, že je pištalkár nahý, tam sa už nenosí oblečenie; len dobrí ľudia majú svojho anjela, lebo zlí ľudia by mu robili zle; človek by nemal žiť podľa toho, ako chcú ostatní, ale hlavne podľa seba – a zbytočne o tom nepremýšľať; ten pištalkár radšej odišiel do neba, tiež nemal rád ľudí, ktorí sa chvália; nemáme sa chváliť, lebo ak je niekto skutočne dobrý, tak to všetci uvidia podľa toho, čo robí; pištalkárovi nevadilo, že je chudobný, bol šťastný; kto je dobrý, tomu narastú krídla; to dievčatko so zápalkami bol anjelič, ktorému bolo smutno za oteckom, preto prišiel na návštevu; dievčatko potom zmizlo späť do kostolíka, pretože Ježiško tam mal narodeniny; to dievčatko bol Ježiško; ujo mal na Vianoce stromček, všetci máme, aby Ježiško vedel, kam má dať darčeky; keby som ja mohol pomôcť tomu ujovi zachrániť dievčatko, prišiel by som na saniach a odtiahol ich domov; ja by som im priniesol teplé kakao; na ten papierik dievčatko napísalo: neplač, budem sa na teba dívať, mám Ťa rada; dievčatko sa zmestilo do malých jasličiek, lebo boli Vianoce a na Vianoce sa dejú zázraky; to neviditeľné písmo ujo videl srdcom, preto to iní ľudia nemohli vidieť.*

Tretia hypotéza: Metafora v meditatívnej rozprávke, jej tajomnosť a možnosť mnohorakej interpretácie v napojení na životnú a čitateľskú skúsenosť respondentov odkrývajú bohatý inventár reakcií detí na text.

Táto hypotéza – ako možno vidieť z predchádzajúcich odpovedí detí a aj odpovedí z predošlých kapitol, sa nám potvrdila. Hoci sa nedalo predpokladať, že symbolika nenarodeného dieťaťa, nahého človeka, anjela či zlovestných krídel bude v každej vekovej kategórii identická, materiál nám poskytol dostatok dôkazov, ako sa v závislosti od veku toto vnímanie mení. Emotívnosť príbehu ako najsilnejšiu kategóriu vnímali mladší recipienti; starším deťom (rozhranie 1. a 2. stupňa ZŠ) sa však darilo priblížiť sa k posolstvu príbehu, respektíve pochopiť posolstvo. Významové konotácie a skúsenostný komplex recipientov otvorili

v recepcii meditatívneho textu mnoho podnetov na úvahy a osobité vyjadrenia nielen estetických postojov, ale aj postojov morálnych, etických.

Hypotéza č. 4: Deťom text meditatívnej rozprávky sťaží hodnotenie čier-no-bielej polarity postáv na osi dobrý – zlý.

Táto hypotéza sa nám potvrdila. Do istej miery sme hľadali pri čítaní textu meditatívnej rozprávky odpoveď, či dáva žáner dostatok priestoru na uplatnenie rozvoja kognitívnych a nonkognitívnych vlastností a uplatňovania zákonov logiky. V Integrovannej didaktike sa v zhode s Piagetovými základnými charakteristikami logického uvažovania hovorí o decentracii, konzervácii a reverzibilitate.¹⁰⁴ Meditatívna rozprávka je žáner, ktorý ponúkol veľa možností rozvíjať každú z nich. V súvislosti s decentraciou dieťa poznávalo, že meditatívna rozprávka neponúkala iba príbeh vo svojej postupnosti, ale vyžadovala istú dávku osobnej participácie na príbehu, a tá môže byť u každého recipienta rôzna. Hoci sa recepciou a rozhovorom o rozprávke otvorila plejáda možných názorov a postojov, žiaden z nich nebol a ani nemôže byť hodnotený ako nesprávny, pretože posudzovanie skutočnosti – akási abstrakcia významov – podliehala skúsenosti, ktoré malo každé dieťa zažitú z minulosti, z rodinného prostredia a pod. Deti začínali chápať podstatu, že v texte je možné nájsť isté „nemenné“ a isté „premenné“ (princíp konzervácie), a to aj napriek rôznorodosti odpovedí a prežívania postojov. Nestretli sme sa s prípadom, že by text vyvolal hádku či vzájomné vysmievanie, no vo viacerých podkladoch máme zdokumentované, že prišlo k spontánnemu rozhovoru detí na jednotlivé dejové situácie, a to do takej miery, že učiteľkin predpokladaný scenár realizovania rozhovoru zlyhal a jej zásahy do rozpravy boli iba čímsi sekundárnym. V súvislosti s reverzibilitou deti spoznávali, že ide o trošku „iné“ rozprávky, na aké sú zvyknuté. Poznali totiž zásady kompozície rozprávkového textu, kde okrem zázračných ľudí a zázračných vecí musí byť splnená podmienka šťastného konca. Preto aj pri dotváraní otvoreného konca zvyčajne postupovali v logike tohto poznania. Nebolo žiadnou zriedkavosťou, že deti sa pri čítaní názvu rozprávky *Dievčatko so zápalkami* ozývali: to poznáme, to sme už čítali (stretli sme sa s tým u predškolákov v MŠ a medzi deťmi 1. stupňa, často však pri čítaní v domácom prostredí). O to viac boli prekvapené novým príbehom, spájajú ho s predlohou H. Ch. Andersena však vedeli iba nemnohí, zvyčajne jedinci starší ako 10 rokov (v domácom prostredí). V jednej z analýz sme zaznamenali reakciu, vyvolanú zmienkou o píšťaľkárovej nahote: ale také sme už čítali, volalo sa to Cisárovo nové šaty (kolektív 5 – 6 rokov).

¹⁰⁴ Liptáková, E. a kol.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry*. Prešov : Prešovská univerzita, 2011, s. 471.

V pozorovaní anketárov sa sme tiež žiadali vyznačiť, či čítanie a rozhovor o texte prebiehal v škole (v kolektívoch detí), alebo v intimnom prostredí doma. Zaujímalo nás, či tento fakt ovplyvní detské vnímanie textu a jeho recepciu. Deti v období predškolského veku reagovali bez zábran aj v rodinnom prostredí, aj v prostredí MŠ (samozrejme, za predpokladu, že ich text oslovil). Ani deti 1. či 2. ročníka ZŠ (+deti v školských kluboch) nemali problém vyjadrovať svoje myšlienky pred všetkými. Rozdiel bol badateľný v prístupe žiakov vyšších tried, najmä detí 2. stupňa ZŠ, ktoré sa „názorovo otvárali“ skôr v rodinnom prostredí ako školskom. V dotazníkoch boli štrnásťroční respondenti pri otvorených typoch otázok struční a možnosť vyjadriť svoj názor v závere dotazníka (bez obmedzenia akoukoľvek otázkou) nevyužil žiaden z nich. Napriek tomu možno s istotou tvrdiť, že zaradenie textu meditatívnej rozprávky do čítania detí odhalilo nepoznané polohy detského myslenia kognitívneho a nonkognitívneho rázu. Odhalilo nové možnosti práce s textom v inej atmosfére a ukázalo priechodnosť príjmu textu meditatívneho (filozofického) charakteru už v predškolskom období. „Literatúra je záležitosťou človeka ako takého, neoslovuje len čiastkové záujmy, nerozvíja čiastkové schopnosti, ale formuje vzťah ku skutočnosti v jeho celistvosti“ píše E. Vitezová a dodáva: „Čitateľ, ktorý prechádza svetom literatúry, prechádza zároveň svetom skúseností nazhromaždených počas dlhých rokov ľudskej existencie.“¹⁰⁵

¹⁰⁵ Vitezová, E.: *Súčasná literatúra a škola*. Nitra : UKF, 2009, s. 8.

Záver

Na začiatku našich výskumov týkajúcich sa žánru kresťansko-didaktickej rozprávky z rokov 2006 – 2011 stála snaha o dokazovanie istých literárnohistorických nadväzností. Autorská rozprávka na Slovensku sa vo svetle predchádzajúcich výskumov, ktoré vznikali v etape budovania a rozkvetu socialistického režimu, skúmala ako žáner v presupozičnej perspektíve: predpokladalo sa totiž, že výskum autorskej rozprávky má byť priamo naviazaný na sondáž prítomnosti tých atribútov, ktoré boli konštantné pre detskú literatúru až neskôr, v 60. – 90. rokoch 20. storočia. Touto metódou sa však dalo dokázať iba to, kedy sa začala literatúra pre deti konštituovať v zmysle kvalít, aké im prisudzuje súčasná literárna veda (využitie humoru, hry, nonsensu, akcentovanie prítomnosti vysokej estetickkej hodnoty a pod.). Podstata žánru autorskej rozprávky, sama motivácia vzniku žánru však na týchto atribútoch nestála a ani nemohla stáť. Spoločenská a kultúrna situácia na prelome 19. a 20. storočia si vyžadovala literárnu aktivitu jednotlivcov, ktorí by dokázali pracovať v duchu národnobuditeľských ideálov, vzdelávať mladú generáciu a zároveň ju aj morálne formovať. Takémuto cieľu v prvopočiatkoch autorského úsilia slúžila práve rozprávka s kresťansko-didaktickou tendenciou. Jej mohutný prienik do literárneho života nie je možné prehliadnuť hneď z niekoľkých príčin. Tá prvá je zrejmä: v histórii žánru autorskej rozprávky na Slovensku stojí kresťansko-didaktická rozprávka pred každým iným autorským žánrom určeným detskému percipientovi (autorské úpravy ľudových rozprávok sme do nášho výskumu nezaradili). Keďže bola prvovzorom autorskej spisby pre deti, práve z nej čerpali (a na nej „vyrastali“) tvorcovia novodobej línie v dejinách literatúry pre deti – tvorcovia, ktorých podľa periodizácie Ondreja Sliackeho¹⁰⁶ radíme do etapy klasickej umeleckej tvorby pre deti (L. Podjavorinská, J. C. Hronský a iní). Ich opusy svedčia o literárnej kontinuite, naviazanosti a vedomí konštruovať umeleckú literatúru pre deti spôsobom, ktorý neodmietal inšpiráciu kresťansko-didaktickou rozprávkou, ale ju posúval akcentáciou iných atribútov na vyššiu úroveň. Poslednou príčinou, prečo nemožno tento rozprávkový žáner vylúčiť z historického povedomia, je fakt, že ako žáner bola takáto rozprávka schopná rôznych modifikácií. Aj v súčasnosti evidujeme tvorbu, ktorá sa pridržala svojej kresťansko-didaktickej línie, hoci novodobý didaktizmus sa už tomu pôvodnému nepodobá. Tvorcovia súčasných rozprávok často podporia ich filozofickú platformu na úkor didaxie, a tak

¹⁰⁶ Sliacky, O.: Kontúry periodizačného procesu slovenskej literatúry pre deti a mládež. In: *Žánrové hodnoty literatúry pre deti a mládež IV*. Nitra : UKF, 1997, s. 109 – 121.

vznikla meditatívna rozprávka, ktorej sme venovali v tejto publikácii najviac priestoru. V súvislosti s posilnením didaktickej platformy rozprávok sme hovorili aj o rozprávkach návodových; tie takisto majú svojho predchodcu v žánri kresťansko-didaktickej rozprávky, no rozprávkový inventár je v nich iba dekoráciou, tento rekvizitár nebuduje fantazijný priestor ako priestor imaginácie a ideologický tlak je v nich najsilnejší. Charakteristické sú tým, že sa v príbehu sprítomňuje a aktualizuje istý sumár úkonov a postojov, ktoré sú pre danú náboženskú konfesiu typické.

Výsledky nášho prieskumu posilňujú tézu o tom, že žáner filozofickej rozprávky môže mať niekoľko podôb: v tomto rámci možno na základe istých špecifik vnímať rozprávku meditatívnu, ktorá posilňuje jej filozofický ráz v napojení na priestor sacrum. Sociálno-etický rozmer je v nej v rôznej škále vyjadrenia spätý s religiozitou alebo na ňu významovo odkazuje. Univerzum rozprávkového princípu dobra sa v nej viaže na sakrálny priestor, čím sa otvára viacero rovín textového významu. Ak sa v rozprávkovom útvere posilní jeho didaktická línia na úkor filozofickej, stáva sa rozprávkou návodovou. V súvislosti s didaktizmom sme však hovorili aj o rozprávke filozofujúcej. Tá na rozdiel od návodových rozprávok využíva tvorivosť autorského naturela a realizuje ho literárno-estetickými postupmi, spomínaný didaktizmus však tkvie v náročnosti výberu lexikálneho inventára. Vo filozofujúcich rozprávkach zároveň silnie aj filozofický tlak na čitateľa a ten sa neraz stáva recepcnou prekážkou v okruhu čitateľov detí a mládeže, čím sa komplikuje téza o čitateľskej vhodnosti filozofických rozprávok pre všetky vekové kategórie.

Meditatívnu rozprávku s jej atribútmi a variáciami predstavuje tvorba E. J. Grocha, D. Pastirčáka, B. Čahojovej-Bernátovej, J. Uličianskeho (a iných, ktorí neboli predmetom nášho výskumu v tejto práci). Porovnávali sme slovenskú i českú ponuku literárnych textov spomínanej proveniencie. Táto komparácia nám umožnila vnímať slovenský literárny priestor ako priestor realizujúci „sacrum“ zväčša len na kresťanskej filozofickej platforme. České prostredie je charakteristické názorovou variabilitou v chápaní priestoru „sacrum“, tento fakt sa sprítomňuje v tvorbe D. Fischerovej, I. Procházkovej a iných. Pojem „sacrum“ sme v línii myšlienkových postulátov rumunského religionistu M. Elia-deho aplikovali pri rozbere autorských rozprávkových textov. Pozorovali sme, že priestor, čas i cesta sú v meditatívnej rozprávke konštanty, ktoré majú svoju jasnú identifikáciu v napojení na tento pojem. V sakrálnom čase nejestvuje ani minulosť, ani budúcnosť, všetko sa deje teraz, všetko sa sprítomňuje. Princíp bezčasovosti či časovej neurčitosti (neohraničenosti) a sprítomňovanie istých archetypov postáv odkazuje v textoch na univerzálnu aktuálnosť morálneho posolstva. Toto je jeden zo základných atribútov meditatívnych rozprávok, ktoré svojším spôsobom tendujú k mýtickému, teda sakrálnemu priestoru. Cha-

rakterizuje ho atmosféra, ktorá je v literatúre pre deti málo preferovanou: je to atmosféra baladickosti, meditativnosti či výpovednej subtilnosti, ktorá vytvára umenie „stíšenej atmosféry“, záдумčivosti. Sme presvedčení, že ani túto výrazovú kategóriu netreba z recepcie detí vylúčiť, pretože čitateľom pomáha osvojiť si oslabené vedomie výpovednej mnohorakosti umeleckých textov. Je dôležité, aby sme výchovu čitateľov orientovali aj na tento prvok: v umeleckých textoch netreba vidieť iba oblasť zábavy, učenia či školských povinností, ale aj oblasť, kde sa ožívujú všetky bytostne ľudské emočné polohy, aj tie vážne, baladické, neveselé. Terapeutické účinky umenia „stíšenej atmosféry“ sa môžu prejavíť napríklad v práci s hyperaktívnymi deťmi, ale takisto otvára možnosť spoznať hodnotové postoje malých i väčších čitateľov.

V druhej časti práce prinášame analýzy recepcie detí rôznych vekových kategórií pri práci s meditatívnu rozprávku. Ukázali sme, že jej základné atribúty (tajomnosť, nejednoznačnosť, neveselá atmosféra, nutnosť hľadania odpovede v textových i mimotextových súvislostiach) sťažili recepciu umeleckého textu, no zároveň otvorili vzácnu možnosť poznať myšlienkový svet respondentov od 3 – 16 rokov. Štatistické údaje potvrdili, že sa s týmito textami väčšina respondentov – aj tých starších – nestretla vôbec. Tie texty, ktoré sme označili pojmom filozofujúce rozprávky (Pastirčák), sa s kladnými čitateľskými reakciami nestretli ani u šestnásťročných čitateľov (gymnazistov), ani u štrnásťročných študentov. Náboženské motívy v nich odhalilo veľmi malé percento respondentov, a hoci takmer všetci vedeli sformulovať posolstvo rozprávky, na otázku, či by sa v budúcnosti k čítaniu takéhoto textu chceli vrátiť, sme u štrnásťročných žiakov zaevidovali 96,4 % záporných odpovedí, u šestnásťročných 81,5 % záporných odpovedí. Porovnali sme tieto zistenia s odpoveďami štrnásťročných respondentov, ktorí čítali Grochovu meditatívnu rozprávku. Ich odpoveď na otázku, či by si niekedy v budúcnosti radi prečítali takýto typ textu, odpovedalo kladne 50 % z nich, pričom sa kladná odpoveď týkala aj detí, ktorí navštevujú náboženskú výchovu a aj tých, ktorí ju nenavštevujú. išlo pritom o čitateľov, ktorí mali v porovnaní s gymnazistami vzťah k čítaniu oslabený.

S textami E. J. Grocha, ktoré sú priezračné a jednoduché, sme pracovali aj s deťmi v predškolskom veku, s deťmi v primárnom vzdelávaní a aj na 2. stupni ZŠ. Najživšie na text reagovali deti vo veku 5 – 10 rokov, text sa im napriek ponure atmosfére páčil a provokoval ich k hľadaniu odpovedí. Oveľa intenzívnejšie reagovali na tajomno, neurčitost, nedokončenost príbehu a snažili sa ju dotvoriť v duchu ľudovej rozprávky. Hľadali klasickú polarizáciu osôb na osi dobrý – zlý a ich pohľady boli inšpiratívne, hoci pocity zmiešané.

Meditatívna rozprávka priniesla do života detí nové podnety, na ktoré respondenti reagovali celou škálou postojov. Veľmi často rozprávka navodila diskusiu o zmysle ľudského života, rôznorodosti ľudských postojov a aj o literatúre

samotnej. Presvedčili sme sa, že meditatívna rozprávka je jedným z typov filozofickej rozprávky, ktorá má silu otvoriť málo poznaný priestor mnohým vekovým kategóriám. Učí recipientov prijímať množinu interpretačných rovín a akceptovať ju vzhľadom na osobnostné nastavenie každého jednotlivca.

Vynára sa otázka: je nutné žánrologicky vyčleňovať ďalšie podkategórie autorských rozprávok? Je nutné vnímať meditatívnu rozprávku v opozícii k filozofickej a zamýšľať sa ešte nad jej ďalšími žánrovými formami? Odpoveď na túto otázku môže byť vecou individuálneho autorského pohľadu, ten je napokon – ako sme ukázali – silne prítomný už pri samotnej klasifikácii autorských rozprávok. Filozofická rozprávka takisto ako meditatívna využívajú esteticko-literárne prostriedky na to, aby v sémantickej mnohoznačnosti výpovede nastoľovali otázku o zmysle života. Z tohto hľadiska je termín meditatívna rozprávka len ako pomocná kategória, ktorá toto hľadanie spája s priestorom „sacrum“. Ak sa však chceme na problematiku vzniku autorskej rozprávky pozrieť v historicko-spoločenských súvislostiach, odhaľuje sa nám reťazec modifikácií pôvodného žánru rozprávky s kresťansko-didaktickou tendenciou a jej postupných modifikácií. Po 40. rokoch 20. storočia žáner vo svojej „klasickej podobe“ zaniká: v zmysle dobových požiadaviek sa explicitný didaktizmus tlmí a modifikuje sa aj pôvodná kresťanská platforma rozprávok. Z desiatich Božích prikázaní sa už neakcentuje prvé z nich (velebiť Boha), ale tie, ktoré v rozprávkovom texte spracúvajú všeobecne platné zásady: nemôžeš zabíjať, klamať, nemôžeš mať v neláske rodičov a svojich blízkych a pod. V symboloch a umeleckých postupoch sa sprítomňujú isté archetypy postáv, ktoré odkazujú na sakrálny priestor; a v tomto reťazení sa už javí meditatívna rozprávka ako síce príbuzný, ale predsa svojbytný typ autorskej filozofickej rozprávky.

Resumé

My interest in the genre of meditative tale was bound to researches that took place in 2011 – 2013. This effort was continually bound to the research of the genre of a tale with Christian-didactic tendency, i.e. a tale that has been overlooked and not fully appreciated in Slovak literary history. The aim was not to overestimate the esthetic qualities of a tale with Christian-didactic tendency, but to rehabilitate it in historical context. At the end of the 19th and the beginning of the 20th century, in Slovakia, literary fairy tale was constituted in a direct proportion to social needs. Social and cultural situation at the turn of the 19th and 20th century demanded literary activity of individuals who would manage to work in the spirit of national-revivalistic ideals and who would not only educate, but also form the young generation morally through their literature. At the very beginning of the authorial effort this goal was followed by the tale with Christian-didactic tendency. However, literary history of modern times assessed it through the criteria formulated only in the second half of the 20th century and thus, it was pushed aside en bloc as a genre connecting the undesirable ideology with didacticism: after the 1960s (in the period of the generation of children aspect) both of these attributes signaled unacceptable attributes of the works for children. However, in the case of the tale with Christian-didactic tendency it did not regard only a few artistic attempts that could be historically bypassed. It formed a great flow of authorial production and fundamentally, the whole generation of creators was growing up on it, who suppressed some of its features and developed the others of them, thus creating a space for real artistic creations for children (Ľ. Podjavorinská, J. C. Hronský).

As a genre the tale with Christian-didactic tendency is capable of various modifications. After 1989 many authors of the newly originated social conditions strived for continuation of this genre; several tendencies can be observed in their effort. Some of the authors strengthened the didactic polarity of texts; the others strengthened the Christian (philosophical) platform of the tale. Those who strengthened the Christian platform, in opposition to their predecessors, started to accentuate Biblical truths that had the all-human character. Therefore, if the First Commandment (to praise God) was stressed at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century, the modern times tales emphasized other appeals of God's Commandments: you must not kill, steal, sin, lie or dislike your parents or neighbors... They, as it can be said, are universally valid. The face of the original Christian tale started to change: it moves forward to the accentuation of all-human truths and life principles, which makes it closer to other tale genres.

If the creators supported the Christian-philosophical platform of tales and suppressed didacticism, it gave rise to meditative tale, which was devoted the most space to in this publication. It is related to philosophical tale (some authors prefer the term symbolic tale). In my perception, philosophical tale is a subgenre of literary fairy tale, which makes use of fairy tale-like composition-stylistic inventory and enables to perceive the story in the plane of several meanings. The expected line in the sense of plot ending is often replaced by the necessity of searching for subjective answers in the extra-textual reality. Personally, I favor the term philosophical tale to the term symbolic tale, because in a way the symbolic (sign) character is an inherent feature of each artistic text.

Meditative tale has a lot in common with philosophical tale, but at the same time, I perceive it as a specific genre that treats the “sacral” space. The social-ethical dimension is on a various scale of explicitness of its expression connected to religiosity – or semantically refers to it. The universe of a fairy-tale principle of the Good is linked to sacral space, which opens up several planes of the meaning of a text.

Meditative tale with all its attributes is represented by the work of E. J. Groch, D. Pastirčák, B. Čahojová-Bernátová, J. Uličianský. We compared Slovak and Czech offer of literary texts of this provenience. The comparison enabled to perceive the Slovak literary space as a space realizing “sacral” mostly only on the Christian philosophical platform. Czech environment is typical for opinion variability in the perception of the “sacral” space; this fact is embodied in the work of D. Fischerová, I. Procházková, L. Uhlířová and others. I tried to reveal the term “sacral” in fairy tale texts in the line of the idea postulates of a Romanian religionist M. Eliade. It was discovered that in a meditative tale, space, time and pilgrimage, too are constants which have their own clear identification in connection to the term “sacral”, where certain archetypes of characters become present. There is no past, no future in sacral time; everything is taking place right now, everything is becoming present. The principle of timelessness or time uncertainty, indefiniteness refers to universal currentness of moral message. It is one of the basic attributes of folk tales, which are also close to a myth, the mythical, i.e. to sacral space. However, meditative tale defines its sacral space also by another atmosphere, little preferred in literature for children: the atmosphere of the balladic, the meditative or the subtlety of expression. The art of “calmed atmosphere”, contemplativeness can help children acquire the awareness of the multiplicity of the usage of artistic texts, not to see only a field of entertainment in them, study or school duties, but a field where all emotional positions, fundamentally human, the serious ones, balladic ones, cheerless ones, too, become alive. This kind of literature and its therapeutic effects may be demonstrated in the work with hyperactive children.

The second part of the work brings analyses of reception of children of various age categories regarding the work with meditative tale. It was shown that

its basic attributes (mysteriousness, ambiguousness, uncheerful atmosphere, the necessity of the search for the answer in textual and extra-textual connections) made the reception of the artistic text more difficult in all age categories, but at the same time, it opened up a precious possibility of acquaintance with the world of ideas of the respondents, aged 3 – 16, while working with a meditative tale. Statistical data confirmed that majority of respondents hadn't met with such texts before. Those texts that aimed to be explicitly philosophical, didn't mostly meet with positive reactions, not even in the case of 16-year-old readers (grammar school students) or the 14-year-old readers. Such texts of meditative tale can be found in the work of D. Pastirčák. Religious motifs were discovered by a very low percent of respondents and although almost all of them could formulate the message of the tale, after asking them whether they would like to read such a text in the future, the following negative answers were noted; 14-year-old respondents: 96,4 %, 16-year-old students: 81,5 %. Half of the 14-year-old students who read an "easier" text by Groch answered to the same question positively; while the positive answer concerned children attending religious education as well as children who do not attend religious education.

The texts by E.J. Groch that are clear and simple were worked with in the group of pre-school age children, children in primary education as well as children in the second grade of primary school; and the outcomes are interesting. Children aged 5-10 displayed the most lively reactions to the text, they liked the text much more and it provoked them to the search for answers, they reacted more intensively to the mysteriousness, indefiniteness, the unfinished story and they tried to finish it in the spirit of a folk tale. They searched for the traditional polarization of good – bad characters and their perspectives were inspirational, though their feelings were mixed.

It is not possible to deal with all statistical findings at this place, however, it can be surely stated that meditative tale brought new discoveries and stimuli to the life of children, which the respondents reacted to with the whole range of attitudes. It initiated a discussion on the meaning of human life, diversity of human attitudes and the literature itself. Meditative tale is one of the types of philosophical tales that opens a space for many age categories to accept a set of interpretation planes and to accept it from the perspective of personal settings of each individual. Its genre determination is just an assisting category.

Do anglického jazyka preložila
Marína Trnková

Literatúra

- ANDRIČÍKOVÁ, M.: Iracionalita a žáner fantasy (Daniel Pastirčák: Čintet). In: *Visnyk Lvivskoho universytetu*. Vypusk 48 : serija filolohična. Lviv : Lvivskiy nacionalnyj universytet imeni Ivana Franka, 2009. s. 118 – 128.
- BACHELARD, G.: *Poetika priestoru*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1990. 356 s. ISBN 80-220-0005-1
- BACHTIN, M. M.: *Problémy poetiky románu*. Red. Vincent Šabík. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1973. 301 s. ISBN 72-085-73
- BÍLIK, R. a kol.: *Teoretické aspekty jazykového a literárneho vzdelávania*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2011. 114 s. ISBN 978-80-8082-497-6
- BOBULOVÁ, I. – POKRIVČÁKOVÁ, S. – PRELOŽNÍKOVÁ, E. – PŘIBYLOVÁ, I.: *Children's and Juvenile Literature* : (Written in English). 1. vyd. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2003. 192 s. ISBN 80-8050-628-0
- Cesty súčasné literatury pro děti a mládež : tradičnost – inovace*. Ed. J. Poláček. 1. vyd. Slavkov u Brna : BM Typo/Ladění, 2003. 76 s. ISBN 80-903-339-07
- ČAHOJOVÁ-BERNÁTOVÁ, B.: *Pútnici a tuláci v umení 20. storočia*. Bratislava : Tatran, 2009. 186 s. ISBN 978-80-222-0567-2
- ČEŇKOVÁ, J.: *Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury*. Praha : Portál, 2006. 171 s. ISBN 80-7367-095-X
- ELIADE, M.: *Mýtus a skutečnost*. Praha : Oikoymenh, 2011. 157 s. ISBN 978-80-7298-462-6
- ELIADE, M.: *Dejiny náboženských predstáv a ideí I*. Bratislava : Agora, 1995. 398 s. ISBN 80-967210-1-1
- GEJGUŠOVÁ, I.: *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava : PF OU, 2009. 117 s. ISBN 978-80-7368-729-8
- GENČIOVÁ, M.: *Literatura pro děti a mládež: ve srovnávacím žánrovém pohledu*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 245 s.
- HAMAN, A.: *Literární dílo a soudobá literární věda*. Praha : Nakladatelství ARSCI, 2012. ISBN 978-80-7420-027-4
- HOLÝ, J.: Jak psát a nepsat dějiny české literatury. In: *Česká literatura*, roč. 57, 2009, s. 775 – 801
- HUIZINGA, J.: *Jeseň stredoveku*. Bratislava : Tatran, 1990, 377 s. ISBN 80-222-0211-8
- CHALOUPKA, O.: *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha : VICTORIA PUBLISHING, 1995. 103 s. ISBN 80-85865-40-8

- CHALOUPKA, O.: *Rozvoj dětského čtenářství*. 1. vydání. Praha : Albatros, 1982. 572 s. ISBN 13-824-82
- HRONSKÝ, J. C.: *O literatuře pro mládež*. In: *Pedagogický sborník*, 1934.
- CHALOUPKA, O.: *Horizonty čtenářství*. Praha : Albatros, 1971. 126 s. ISBN 13-718-71
- IGGERS, G.: *Dějepisectví ve 20. století*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2002, 177 s. ISBN 80-7106-504-8
- International Companion Encyclopedia of Children's Literature* : Vol. II. Editor Peter Hunt. 2. vyd. London : Routledge, 2004. 1374 s. ISBN 0-415-29055-4
- JACOB, F.: *Hra s možnostmi*. Praha : UK, Nakladatelství Karolinum, 1999. 78 s. ISBN 80-71845-816-6
- KARASOVÁ, D.: *Možnosti recepcie tvorby Daniela Pastirčáka deťmi 2. stupňa ZŠ a SŠ*. [Diplomová práca]. Školiteľ: G. Magalová. Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2011. 89 s. Nepublikované.
- KIERKEGAARD, S.: *Rovnováha medzi estetickým a etickým pri utváraní osobnosti*. Bratislava : Kalligram, 2006. 203 s. ISBN 80-7149-802-5
- KOPÁL, J.: *Literatúra pre deti v procese*. Bratislava : Mladé letá, 1984. 221 s. ISBN 66-162-84
- KOPÁL, J. – TARCALOVÁ, Ž.: *Literatúra pre deti a didaktika literárnej výchovy na 1. stupni základnej školy*. Bratislava : SPN, 1985. 224 s.
- KOPÁL, J. – TUČNÁ, E. – PRELOŽNÍKOVÁ, E.: *Literatúra pre deti a mládež*. Bratislava : SPN, 1987. 208 s. ISBN 067-257-87
- KUBEALÁKOVÁ, M.: *Literatúra z okraja. Knižky ľudového čítania mladšej proveniencie v kontexte slovenskej národnej kultúry. Dobrodružno-lúbostné prózy*. Ostrava : FF Ostravskej univerzity, 2011. 278 s. ISBN 978-80-7368-949-0
- KUBECZKOVÁ, O.: Filozofizace existenciálních problémů v tvorbě pro děti. In: *Slovo o slove*. Zborník katedry komunikačnej a literárnej výchovy. Prešov : PF PU, 2001, s. 173 – 177.
- LIBA, P.: *Dostředivé priestory literatúry*. Nitra : FHV VŠPg, 1995. 236 s. ISBN 80-88738-65-2
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry*. Prešov : Prešovská univerzita, 2011, 579 s. ISBN 978-80-555-0462-9
- Literatura pro děti a mládež na začátku tisíciletí. Kontexty, problémy, trendy*. Red. Luisa Nováková. Praha : Obec spisovatelů, 2009. 271 s. ISBN 978-80-904218-3-7
- MAGALOVÁ, G.: *Rozprávky s kresťansko-didaktickou tendenciou*. Nitra : FF UKF, 2007. 125 s. ISBN 978-80-8094-165-9

- MAGALOVÁ, G.: *Cesta rozprávky*. Trnava : Spolok sv. Vojtecha, 2010. 119 s. ISBN 978-80-7162-861-3
- MARKOVÁ, L.: Cesty české autorské pohádky na začátku nového tisíciletí. In: *Literatura pro děti a mládež na začátku tisíciletí. Kontexty, problémy, trendy*. Praha : Obec spisovatelů, 2009, s. 115.
- MERLEAU-PONTY, M.: *Svět vnímání*. Praha : Oikoymenh, 2008. 79 s. ISBN 978-60-7298-287-5
- MIKO, F.: *Umenie lyriky*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1988. 289 s. ISBN 072-016-88
- NOVÁKOVÁ, L.: *Proměny české pohádky. K historii žánru ve čtyřicátých letech 20. století*. Brno : Masarykova univerzita, 2009, 200 s. ISBN 978-80-210-5026-6
- OBERT, V.: *Výchovné tendencie detskej literatúry*. Nitra : KSL FF UKF, 1999. 226 s. ISBN 80-8050-243-9
- PLESNÍK, L. a kol.: *Tezaurus estetických výrazových kvalit*. Nitra : FF UKF, 2011. 486 s. ISBN 978-80-8094-942-2
- Pravidlá slovenského pravopisu*. Tretie, upravené a doplnené vydanie. Bratislava : Veda, 2000, 590 s. ISBN 80-224-0655-4
- PROPP, V. J.: *Morfológia rozprávky*. Bratislava : Tatran, 1969, 189 s. ISBN 61-176-71
- PROKŠA, M. a kol.: *Metodológia výskumu v didaktikách prírodovedných predmetov*. Interný materiál. Dostupné na: metodologia_text_prirucky.pdf
- RÉDEY, Z.: *Elegickosť ako výrazový archetyp lyriky*. Nitra : ÚLUK FF UKF, 2010. 86 s. ISBN 978-80-8094-583-1
- RICOEUR, P.: *Život, pravda, symbol*. Praha : Oikúmené, 1993. 255 s. ISBN 80-85241-32-3
- RUSNÁK, R.: Súčasný výskumy čitateľstva detí. In: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry*. Prešov : Prešovská univerzita, 2011, s. 485 – 492.
- SEDLÁK, J.: *Epické žánre pre mládež*. Bratislava : SPN, 19723, 265 s. ISBN 67-086-72
- SLIACKY, O.: Kontúry periodizačného procesu slovenskej literatúry pre deti a mládež. In: *Žánrové hodnoty literatúry pre deti a mládež IV*. Nitra : UKF, 1997, s. 109 – 121. ISBN 80-8050-163-7
- ŠIMONOVÁ, B.: *Žáner v pohybe. Reflexie o rozprávke*. 2. vyd. Banská Bystrica : PF Univerzity Mateja Bela, 1997. 70 s. ISBN 8085162652
- ŠUBRTOVÁ, M.: Patří myši do nebe? In: *Ladění*, roč. 11, 2006, č. 3, s. 13 – 14.
- URBANOVA, S.: *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století. (Reflexe české tvorby a recepce.)* Ostrava : Votobia, 2004. 457 s. ISBN 80-7042-668-3

- URBANOVÁ, S.: Magnetická pole české literatury pro děti a mládež na začátku 21. století. In: *Literatura pro děti a mládež na začátku tisíciletí. Kontexty, problémy, trendy*. Praha : Obec spisovatelů, 2009, s. 19.
- VITÉZOVÁ, E.: *Súčasná literatúra a škola*. Nitra : UKF, 2009. 98 s. ISBN 978-80-8094-662-3
- VOLOŠINOV, V. N. – BACHTIN, M. M.: *Marxizmus, freudizmus, filozofia jazyka*. Bratislava : Nakladateľstvo Pravda, 1986. 386 s. ISBN 75-662-86
- WELSCH, W.: *Estetické myslenie*. Bratislava : Archa, 1993. 168 s. ISBN 80-7115-063-0
- ZIGOVÁ, E. – OBERT, V.: *Literatúra pre deti a mládež s metodikou*. Bratislava : SPN, 1981. 227 s. ISBN 67-155-81
- ŽILKOVÁ, M.: *Dieťa v kontexte postmodernity*. Nitra : ÚLUK FF UKF, 1999. 130 s. ISBN 80-8050-223-4

Knižné pramene

- ČAHOJOVÁ-BERNÁTOVÁ, B.: *Cesta za Malým princom*. Bratislava : Don Bosco, 2009.
- FISCHEROVÁ, D.: *Duhová jiskra*. Praha : Vyšehrad, 1998.
- FISCHEROVÁ, D.: *Jiskra ve sněhu*. Praha – Euromedia Group – Knižní klub, 1999.
- GROCH, E. J.: *Tuláček a Klára*. Košice : Tichá Voda, edícia Knižná dielňa Timotej, 2002.
- GROCH, E. J.: *Píšťalkár*. Prešov : Občianske združenie Slniečkovo, 2006.
- GROCH, E. J.: *Ábé, Aha a spol.* Prešov : Občianske združenie Slniečkovo, 2009.
- LUHANOVÁ, H.: *Jak se zdraví sluníčko*. Praha : Lali jóga, 2012.
- KLÍMA, I.: *Jak daleko je slunce*. Praha : Portál, 2011.
- MÜLLER, E.: *Stříbrný prach z hvězd*. Z nem. originálu Silberstaub der Sterne preložila Viola Lyčková. Praha : Portál, 1998.
- PASTIRČÁK, D.: *Čítet alebo more na konci sveta*. Bratislava : Návrat domov, 2000.
- PASTIRČÁK, D.: *Damianova rieka. Rozprávky o láske a večnosti*. Bratislava : AF, spol. s r. o., 1993
- PROCHÁZKOVÁ, I.: *Jožin jede do Afriky*. Praha : Amulet, 2000.
- PROCHÁZKOVÁ, I.: *Myši patří do nebe ... ale jenom na skok*. Praha : Albatros, 2006.
- ŠIKTANC, K.: *Královské pohádky*. Praha : Albatros, 1993.
- ŠIKTANC, K.: *O dobré a zlé moci*. Praha : Albatros, 2000.
- ŠIKTANC, K.: *Hrad Svícen*. Praha : Karolinum, 2009.

Meditativna rozprávka

UHLÍŘOVÁ, L.: *Velká cesta Malého pána*. Praha : Meander, 2008.

ULIČIANSKY, J.: *Malá princezná*. Bratislava : Perfekt, 2009.

ZINNEROVÁ, M.: *Princezna z třešňového království*. 3. vydání. Praha : Albatros, 2001.



Príloha 1A – úvodná ilustrácia k rozprávke *Námorník a loďka*

Námorník a loďka

Brieždenie sňalo z neba nočné závoje. Odhalené nebo bolo modré a skaly pod ním biele ako soľ, ktorou sú po tisícročia obmývané.

- Nevystupuj na mňa, námorník, - riekla loďka. Jeho mocné ruky, ktoré prali siete v plytkej vode medzi skaliskami, na chvíľu znehybneli.

- Nedotýkaj sa ma. Mám vlastné túžby. Mám vlastné sny. Hnusia sa mi tvoje ťažké dlane, tvoje násilnícke ramená. Dlhو si ma ponižoval. Nechaj ma dnes odísť samotnú.

Keď rozprestrel siete oproti slnku, zostúpil do mora. Hrdzavú kotvu vymanil zo skalnej rozsadliny, vyhodil ju na palubu a pomaly odchádzal mokrými chodidlami po hrejivom piesku. Loďka bola voľná.

Lakový trup sa v miernych vlnách prevažoval ťarbavo ako kačka. Už uplynul deň a loďka ešte stále nestratila pevninu z dohľadu. - Prečo to ide tak čertovsky pomaly? Hej, čierna noc, keď prichádzaš, príď na divých víchroch! Rozdúchaj moru sipiace krídla vln! Ako dlho ešte budem čakať, kým ochutnám závratnú slasť slobody?

Noc však prišla pokojná, dôstojným tichým krokom kráčala po lesklej dlažbe oceánu. Na čiernom saténovom rúchu jej žiarili briliantové náhrdelníky. Z nadmračnej výšky osvetľovali plachetnicu, knišucu sa ako príznak pod bezoblačným nebom.

- Kam ťa máme zaniest? - šelestili vlny nad ránom, keď sa z juhu zdvihol tichý vánok.

- Konečne, - pomyslela si loďka. Obzrela sa napravo, obzrela sa naľavo, potom dopredu a dozadu, no uzrela len nespočetné brázdy vln.

- Neviem, - povedala bezradne. - Je to tu všetko také rovnaké, také pusté...

A dni sa míňali. Všetky boli rovnako dlhé, rovnako mokré, rovnako belasé a slané.

- Kam ťa mám zaniest? - opýtal sa vietor. Tak dlho očakávaný. Tancoval zrazu vedľa nej po spenenej vode. V diaľke zazrela úzky tmavý pás, jediný záchytný bod v tej vodnej pustatine.

- Tam, vietor, drahý priateľ, dopredu, k neznámej zemi v diaľke pred nami.

- Rozprestri teda plachty, loďka, a ja sa do nich opriem svojím chladným hrudníkom.

- Nemôžem rozprestrieť plachty, vietor, veď nemám ruky človeka. Zodvihni vlny a na ich dlaniach ma vezmi k pevnine.

- Uchop teda kormidlo a ja zobudím vlnobitie.

- Nemôžem uchopiť kormidlo, veď nemám dlane ľudí.

- Ako ti mám pomôcť? - riekol vietor. - Ja musím ísť vlastnou cestou. Nemôžem letieť s tebou k pevnine, a vlny, tie pôjdu so mnou. Ak nemáš ani plachty, ani kormidlo, iní vyberú smer, ktorým poplávaš.

Pred súmrakom sa mraky sklonili k hladine. Na krvavých čelách niesli znamenie búrky. Odrazu jazyky bleskov oblízali prázdnu palubu. Rachotiaci jazdci neba hnali loďku čiernou dialavou, kým nenarazila na bralo a sácaná vetrom neuviazla v piesčitej plytčine.

Tak plynuli dni, spájali sa v týždne, a tak plynuli mesiace. Z blízkej pevniny doliehali k loďke slabucké ozveny spevu. Nikdy sa už odtiaľ nepohne! To je koniec vysnenej cesty? Čajky a kormorány sa zahniezdili v dierach vraku. Každé ráno ich videla odlietať. Trepot ich slobodných krídel bol pre ňu výsmechom.

- Keby tu bol námorník - vzdychla si loďka.

Prišiel. Zviazal ju lanami a odtiahol k pevnine. Dlhé týždne opravoval diery v trupe. Vymieňal palubné dosky, tmelil smolou a obnovoval starý lakový náter.

Jedného rána sa znovu ocitla na vode. Ako šťastne sa cítila hojdaná vlnami, ale aká neistá... Námorník zložil ťažké vence sietí na provu. Ale až keď na ňu doľahla ťarcha jeho krokov, začala sa cítiť slobodná.

- Už nikdy ma neopustíš, námorník, - riekla .



Príloha 1D – ilustrácia k rozprávke *Námorník a loďka*

Bol raz jeden človek.
 Bol celkom nahý,
 chodil za svojím nosom
 a písal si stále tú istú pieseň.
 Ale keď ho voľakto stretol,
 hneď sa ho opýtal:
 „A prečo sa neoblečieš?“
 „Nikdy mi to nenapadlo,“
 odvetil človek.
 „A kam ideš?“ pýtali sa ho.
 „Neviem,“ povedal človek.
 „A prečo si píšeš stále
 tú istú pieseň?“
 vypytovali sa znova a znova.
 „Nikdy som o tom nepremýšľal,“
 hovoril človek.
 A písal si ďalej.



Jedného dňa prišiel
 na jedno miesto
 a na tom mieste bola lúka
 a uprostred lúky sedeli anjeli.
 Máli veľikánske snehobiele krídla.
 Človek si sadol do trávy
 a pozeral sa na anjelov.
 „A mne preto narástli krídla,
 lebo som bol veľmi dobrý,“
 povedal jeden anjel.
 V tej chvíli mu krídla
 trochu zožltli.

„A mne preto narástli krídla,
 lebo som bol veľmi skromný,“
 povedal druhý anjel.
 No len čo to dopovedal,
 aj jeho krídla stmavli a zožltli.
 „No a mne preto narástli krídla,
 lebo som bol veľmi tichý,“
 chválil sa ďalší anjel.
 V tom okamihu mal krídla
 škaredé a temné ako ostatní.



Celý deň sa anjeli chválili
 a ich krídla boli čoraz tmavšie
 a žltšie a menšie.
 Človek sa pozeral na anjelov,
 ale nepremýšľal o tom.
 Vstal, zobral píšťalku
 a vykročil za svojím nosom.
 A keď prišiel k úpätiu vysokej hory,
 ani mu nenapadlo zastaviť sa.
 Iba kráčal a písal si a stúpaj,
 až bol odrazu celkom hore,
 na samom vrchu hory.
 Ale pretože o tom nikdy nepremýšľal,
 stúpaj ďalej.

DOTAZNÍK

škola

trieda.....

vek

Na nasledujúce otázky odpovedz zakrúžkovaním.

1. Navštevuješ knižnicu? ÁNO NIE

2. Čítaš aj knihy, ktoré nie sú povinné? ÁNO NIE

3. Máte doma knižnicu? ÁNO NIE

4. Čo čítajú Tvoji rodičia?

a) len knihy

b) knihy a časopisy

c) zvyčajne len časopisy

d) takmer nič

e) celkom nič

5. Zakrúžkuj typ literatúry, ktorý čítaš najradšej (alebo doplň, ak sa v ponuke nenachádza):

a) dobrodružná

b) fantastická

c) encyklopedická

d) historická

e) psychologická

f) iné (napíš aké.....)

6. Navštevuješ náboženskú výchovu? ÁNO NIE

Ak si odpovedal/a na otázku č. 6 ÁNO, odpovedz na nasledujúcu otázku:

Chodíš rád na náboženskú výchovu? ÁNO NIE

7. Ktoré činnosti počas voľna uprednostňuješ? (zakrúžkuj najviac dve odpovede)

- a) čítanie
- b) športovanie
- c) stretávanie sa s priateľmi
- d) sledovanie TV
- e) internet
- f) iné (napíš aké.....)

8. Myslíš si, že človek v živote potrebuje filozofiu?

- a) áno, uvažovanie je potrebné
- b) áno, ale osobne príliš „nefilozofujem“
- c) nie, je to zbytočná strata času
- d) nie, pretože potrebuje iné veci (napíš aké.....)

9. Páčil sa Ti prečítaný text? ÁNO NIE NEROZUMEL/A SOM

10. Aké pocity v Tebe vyvolala táto ukážka?

- a) zmiešané
- b) smútok
- c) rozčarovanie
- d) nepochopenie
- e) zmätok
- f) iné (napíš aké.....)

11. Stretol/stretla si sa s podobným typom textu? ÁNO NIE

12. Komu by si odporučil tento text?

- a) dospelým
- b) starším študentom
- c) mladším deťom
- d) nikomu
- e) dôchodcom
- f) iné (napíš komu.....)

13. Máš chuť prečítať si ďalšie rozprávky tohto typu? ÁNO NIE

14. Pokladáš tento text za náročný na pochopenie? ÁNO NIE

15. Myslíš si, že ukážka obsahuje ponaučenie? ÁNO NIE

Ak si odpovedal/a na otázku č. 15 ÁNO, odpovedz na nasledujúcu otázku:

Aké ponaučenie vyplýva z textu?

.....
.....

16. Ktorá skutočnosť ťa v texte najviac prekvapila?

.....
.....

17. Aký je podľa Teba odkaz autora ukrytý v tomto texte?

.....
.....

18. Obsahuje rozprávka náboženský motív? ÁNO NIE

Ak si odpovedal/a na otázku č. 18 ÁNO, odpovedz na nasledujúcu otázku:
Aký náboženský motív obsahuje rozprávka?

.....
.....

19. Prečo podľa teba píšťalkár nereagoval na okolitý svet?

.....
.....

20. Čo ti bolo na postave píšťalkára sympatické?

a) jeho sloboda

b) to, že nepoučoval

c) celkom nič

d) iné (napíš konkrétne).....

NEPOVINNÁ ČASŤ

Ak by si sa chcel v súvislosti s textom o niečom vyjadriť, tu je tvoj priestor:

.....
.....
.....

Ďakujem za vyplnenie dotazníka.

Gabriela Magalová

Meditatívna rozprávk

Zodpovedný redaktor PhDr. Jozef Molitor

Grafická úprava a zalomenie: Oľga Svetlíková

Návrh obálky

Vydalo vydavateľstvo TYPUS UNIVERSITATIS TYRNAVENSIS, spoločné pracovisko Trnavskej univerzity v Trnave a VEDY, vydavateľstva Slovenskej akadémie vied, ako 130. publikáciu.

Vytlačila VEDA, vydavateľstvo SAV.

ISBN 978-80-8082-731-1

EAN 9788080827311