

# 1 AKTUALIZÁCIA ROZPRÁVKY

(V kontexte spoločensko-humanitných a psychologických vied)

## 1.1 Mýtus, rozprávka a intencia

Mýtus (gr. mythos – rozprávanie, povest', báj) vyviera z dávnoveku a je pamiatkou najstaršej kultúry, ktorá odráža pracovné aj myšlienkové horizonty, sociálne aj mravné interakcie ľudí na samom počiatku ľudskej existencie.

Vo svojej konštrukcii je mýtus istým opisom, ako aj stvárnením pôvodu vecí a ich usporiadaním v prostredí, prírode a kozme. „*Primárne ním „nehýbe“ rozum, ale cit, vôľa, túžba, viera, strach a fantázia*“ (Dupkala, 1996, s. 6). Pochopenie poriadku sveta sa teda pokladá za jeho základnú funkciu. „*Hlavným poslaním každého výkladu sveta je ujistiť ľudí, že svet, ve ktorom žijú, má nepochybné svoj rád a poriadok*“ (Keller, 1997, s. 35). V literatúre sa môžeme stretnúť s definíciou mýtu ako určitého spôsobu bytia, vyrozprávania udalostí s hlbším zmyslom. Tie zaznamenávajú ľudské skúsenosti do modelových príbehov, ktoré sa vďaka symbolickým významom uplatňujú i v novovytvorených sociálnych podmienkach a kultúrnych kontextoch (porovnaj Zachová, 2002).

Medzi mýtom a ľudovou rozprávkou ako žánrom ľudovej slovesnosti existujú isté paralely a analógie, ako aj odlišnosti (mýtus napr. končí *pesimisticky* (zachytenie tragiky konečnosti ľudského života); rozprávka končí jasným *optimizmom*) (bližšie pozri Dupkala, 1998, Černoušek, 1990). Je známe, že ľudová slovesnosť je v literatúre pre dospelých do istej miery už prekonanou skutočnosťou a spravidla všetky folklórne žánre (vrátane ľudovej rozprávky) historicky prešli do čitateľskej a estetickéj pôsobnosti pre deti a mládež. Nič to však nemení na fakte, že podobne, ako to bolo v prípade mýtov, ktorými si zrelý človek nevyhnutne potreboval zdôvodniť a vysvetliť aj javovo-transcendentnú stránku života, aj ľudová rozprávka bola pôvodne tvorbou pre dospelých. Tu je potrebné hľadať pramene jej *symbolickosti, alegórie a multifunkčnosti*. Možno práve pre tieto vnútorné ložiská dnes nachádza žičlivých poslucháčov nielen v predškolskom a prepubescentnom veku, ale opätovne po nej siaha i adolescentná mládež a nezriedka – i cestou čítania vlastným deťom – dospelí, zrelí čitatelia. Parafrázujúc Z. Klátika (1975), rozprávka má pre zrelého čitateľa dvojaký význam: je jednoduchou formou, v ktorej sa nejaký estetický jav v podobe živého rozprávania koncentruje na minimálnom priestore a poskytuje trvalý a mocný zážitok; dospelému recipientovi zároveň pripomína nielen atmosféru vlastného detstva, ale aj samotné detstvo ľudského rodu.

Folklórna rozprávka ako žánr intencionálnej detskej literatúry zohráva zrejme najdôležitejšiu úlohu v genéze detského vývinu. Fantazijnosť a bohatá obraznosť rozvíjaná v paralele s jednoduchou formou rozprávkového sujetu akosi prirodzene zodpovedá túžbe dieťaťa po čarovnosti sveta a naplňa tým aj psychologické detské potreby. Má mu pomôcť vytvoriť si morálny kódex pre život s vierou, že všetko bude spieť k dobrému zavŕšeniu a zlo bude potrestané (pozri Černoušek, 1990).

V tejto relácii do popredia vystupuje najmä rodina ako socializačný činiteľ. Dieťa si totiž už z hľadiska vývinových dispozícií neuvedomuje a ani si nemôže uvedomovať faktor plyúceho času „*a už vôbec nevie, že niektoré emočné procesy a skúsenosti, ktoré môže nadobudnúť iba v detstve, sa už nikdy nevrátia, nikdy ich nie je možné plnohodnotne nahradiť*“ (Stoličný, 2002, s. 178). V ontogenéze dieťaťa (najmä v ranom vývine zážitkového sveta) je detská duša najzraniteľnejším priestorom. Ide teda v podstate o to „*ako vstupovať do veľkého sveta malých detí, aby sa ten svet nezrútil skôr, ako sa celostne sformuje, ako ho nasmerovať tam, kde sa stretne s vlastnou plnosťou, ktorú je azda schopný dosiahnuť*“ (Mihina, 2002, s. 10).

Najdôležitejšie obdobie v rámci budovania zážitkového sveta dieťaťa má nepochybne predškolský vek. Je to typické obdobie detských hier, ktoré naplňajú kontaktnú funkciu vo vzťahu k poznávaniu vonkajšieho sveta. Svet tradičných ľudových rozprávok v tomto štádiu detstva umožňuje dospelým uplatniť mnohé pozitívne výchovné prvky, ako náklonnosť k dobru, pracovitosti, čistote či spravodlivosti. Bolo by však omylom a skreslením oklieštiť funkcie rozprávky v tomto veku na rýdzo výchovné ciele, ktoré by tým činom premrhali aj estetický potenciál premeny detského sveta a zároveň by pohrdli nesmiernou vnútornou vybavenosťou malého dieťaťa v procese jeho osobnostného konštituovania sa (porovnaj Chaloupka, 1995).

Už v čase predškolského veku dieťa „*vstupuje do sveta tvarov a farieb, zvukov, tónov a podtónov, rovníc, noriem, pravidiel, do súkolia a zložitého vejára vplyvov. Jeho osvojením sa učí pohybovať sa v nekonečnom svete hodnôt, ktoré si postupne a pomaly, no ak už, potom naddlho, možno (pokiaľ ide o jeho život) naveky osvojuje*“ (Mihina, 2002, s. 10). V tejto fáze, ako sme už spomenuli, nezastupiteľnú úlohu socializačného činiteľa zohráva rodina so svojim zázemím. Stabilné rodinné prostredie je jednou z podmienok nielen šťastného detstva, ale aj celkového kreovania zdravej osobnosti detského jedinca. Do popredia sa dostáva najmä sústava hodnôt a životný štýl rodiny, ktorá sa výraznou mierou podieľa na socializačnom etablovaní malého dieťaťa v spoločnosti. Vychádzajúc z kontextu súčasných výskumov (napr. PIRLS 2001, 2006, Čítanie 2005, 2006) však nesmieme opomenúť ani paradoxný fakt, že

kým rodina stále plní nosnú funkciu pri rozvoji dieťaťa a jeho začleňovaní sa do spoločnosti, na druhej strane ho aj najviac ohrozuje. Inak povedané, „rodina vždy určitou základní úlohu při tvorbě životní cesty dítěte plní – i třeba tím, že ji neplní“ (Chaloupka, 1995, s. 25).

## 1.2 Socializačné očakávania a rozprávkový žáner

V súvislosti s etickým pozadím ľudovej rozprávky sme už zdôraznili významnú úlohu fungovania rodiny ako *socializačného činiteľa*. Bolo by namieste priblížiť si relevantný pojem *socializácie*. Práve v detskom veku sa totiž socializácia považuje za univerzálny kultúrny prostriedok, ktorý zabezpečuje kontrolu detského správania a myslenia (porovnaj Keller, 1997, s. 38).

Sociológia pod pojmom *socializácia* rozumie komplexný proces osvojovania hodnôt a noriem spoločnosti, ako i spôsobov správania sa a konania (zvykov, obyčajov i pravidiel). Podľa J. Kellera (1999) je jej cieľom sformovať bytosť, ktorá sa aj osamote bude správať tak, akoby bola pod stálym dohľadom ostatných členov skupiny. To možno dosiahnuť len vtedy, ak jedinec prijme za svoje aj hodnoty, normy a meradlá svojej kultúry.

V tomto zornom uhle je nutné nestrácať zo zreteľa aj vplyv rodiny na formujúcu sa mladú bytosť, ktorá v tradičných kultúrnych štruktúrach už od najútlejšieho veku pripravuje dieťa na rodičovstvo (porovnaj Heldová, 1985). Prvoradou úlohou rodiča je umožniť dieťaťu, aby pochopilo zmysel toho, čo sa okolo neho deje, pokúsiť sa prirodzenou cestou implantovať do detského sveta princíp poriadku a zmyslu, ktorý dieťa môže následne použiť v kontakte s jemu nejasným a nepochopiteľným svetom, ktorý ho od narodenia obklopuje. Ako poznamenáva Černoušek (1990), základnou funkciou rozprávky je práve vnášanie zmyslu a poriadku do deťom pôvodne nezrozumiteľného sveta, pretože každá nezrozumiteľnosť potrebuje zmysluplnú interpretáciu a výklad.

Aj u dieťaťa platí že „jestliže se má ... ve světě uspokojivě orientovat, musí mít dojem, že ví, co znamenají věci, které ho obklopují, jaký význam mají události, s nimiž se setkává, a jaké místo v tom všem zaujímá ... Má-li úspěšně manipulovat s věcmi, musí mít představu o tom, co znamenají, jaké je jejich určení. Dokonce se musí i domnívat, že bezpečně ví, proč jsou právě takové, jaké jsou“ (Keller, 1997, s. 34).

Za prijateľný a pochopiteľný preklad zložitého sveta do zrozumiteľných podôb sa teda pre dieťa považuje svet ľudových rozprávok – ich *jednoduchosť* (a pritom dynamickosť) deja, jasná *polarizácia postáv*, umožňujúcu vyobrazenie dobrých a zlých ľudských vlastností v čírej forme (čím sa neskôr uľahčuje aj adaptabilita v oblasti ľudských vzťahov), a v neposlednom

rade i nevyhnutné *vítazstvo dobra a spravodlivosti* nad zlom a bezprávím (Černoušek, 1990). Ide teda o orientáciu dieťaťa v rámci kontrapozície žiaducich – nežiaducich, vhodných – nevhodných, resp. pozitívnych alebo negatívnych predstáv spoločnosti o správnosti určitého konania a správania.

Tradičný folklór, z ktorého rozprávka vzišla, ponúka dlhodobé a pretrvávajúce hodnoty, pôsobiace spätne i na súdržnosť a celistvosť ľudstva ako neustále sa humanizujúcej spoločnosti. V nadväznosti na hodnoty nemožno opomenúť ani *normatívnosť*, ktorá sa v didaktickom uplatnení rozprávky od nej akosi prirodzene očakáva.

Pod *normami* rozumieme pravidlá, ktoré vymedzujú vhodnosť (nevhodnosť) správania v konkrétnych situáciách; vo vzťahu k *hodnotám* sú konkrétnejšie (predpisy, pravidlá či kódexy). Hodnotami vymedzené dobré správanie teda normy štandardizujú v kodifikovanej podobe. *Obyčaje* sú zas odovzdávané tradíciou a tým činom sú nekodifikované (nepísané a neformalizované). V kontexte rozprávok sú obyčaje zastúpené napr. v pomoci starším, osobnej hygiene či starších formách rustikálno-folklórnych zvyklostí jednoduchého dedinského človeka. Prispôbenie obyčajom sa nepovažuje za životne dôležité a nie sú vymedzené ani jasné prostriedky na ich vynútenie, čo znamená, že z ich porušenia nevyplývajú žiadne podstatné sankcie. *Mravy* sú na druhej strane už normami špecifikujúcimi správanie zásadného spoločenského významu. Zahŕňajú základné mravné hodnoty spoločnosti, z čoho vyplýva ich kodifikovanosť (písomnosť a formalizovanosť) prejavujúca sa v predpisoch, zákonoch ap. V rozprávkovom texte sa mravy odvodzujú najmä v súvislosti s hodnotou ľudského života a práva naň, ako i v relácii uplatnenia kategórií spravodlivosti a bezprávia, dobra a zla, či sily a slabosti (Kiczko et al., 1993, Keller, 1997, Čipkár, 2001).

Keďže ľudová rozprávka je žánrom zaraďujúcim sa do literárno-slovesného umenia, vyplýva z toho i jej umelecko-estetický charakter. Ako každé umenie i literárne je postavené na symbolickom (znakovom) postihovaní skutočnosti. Okrem hodnotovo-normatívnej funkcie teda rozprávka napĺňa i dôležitú *symbolickú funkciu*. Symbol v sebe nesie sémantický rozmer (zrozumiteľný a dešifrovateľný); má v hĺbke kódovanú znakovosť a tá ho vyčleňuje ako reprezentanta niečoho. Rozprávka „disponuje“ symbolmi *verbálneho* i *neverbálneho* charakteru: *neverbálny rozmer* je možné vnímať v symbolike úkonov a vecí; *verbálnym* a súčasne najvýznamnejším symbolickým systémom je však výrazný jazyk rozprávky.

Symbolickú silu jazyka vyjadruje J. Heldová slovami: „*Jazyk ... pohádky sytí dětskou obrazotvornost tónem, rytmem, líčením scén. A tyto scény se rodí nejen ze známých slov, ale také z těch, která jsou známa jen napolo, částečně nebo vůbec ne... Dítě je jednak očarováno zvuky, rytmem tak, jak přicházejí, jednak v onom valícím se přívalu, ve změti slov... Proces,*

*jímž se dítě učí jazyku, nelze vykládat příliš povrchně a zjednodušeně; nelze pominout, jak je důležité, aby ta jazyková koupel, do které je dítě ponořeno, byla výdatná; aby se kolem něho jazyk ‘mísil’“ (Heldová, 1985, s. 172).*

Dominantnosť rozprávkového jazyka vo vzťahu k obohacovaniu reči detského čitateľa postihol aj Július Noge (1988), keď vytvorenie komunikačného univerza u detí podmieňuje osvojením si fantastickosti a obrazotvornosti umeleckej literatúry, ako aj jej reči a bohatstva. Kopál (1991) za charakteristiky jazyka detskej literatúry považuje najmä výrazovú jednoduchosť, stručnosť a presnosť, ktorá však nesmie resignovať na pestrosť, spontánne vychádzajúcu z detského slovníka a frazeológie. Mal by zodpovedať detskému svetu, veku i chápatosti, pričom sa musí vyhnúť preexponovanej expresívnosti, sentimentálnosti i vyumelkovanosti. Dieťa teda dostáva priestor na to, aby sa nechalo jazykom rozprávok i čarom jednotlivých slov neustále prekvapovať a v týchto intenciách už hovoríme o psychickom prežívaní dieťaťa ako subjektu.

### 1.3 Psychologické dimenzie rozprávky

Hovoriť o detskom prežívaní znamená tiež hovoriť o vývine psychiky (resp. procesualnosti jej zmien), ktorá v priebehu ontogenézy kvalitatívne dozrieva. Vzájomnú prepojenosť psychológie so sociológiou možno postrehnúť práve v kooperácii oboch disciplín pri vysvetľovaní vývinu detskej psychiky – konkrétne ide o **socializačný vplyv** ako cieľavedomého pôsobenia socializačných činiteľov, usilujúcich sa o zvnútornenie socializačných vzorcov na jednej strane, a **personalizáciu** ako druhú stranu genézy psychiky.

Personalizáciu ako jav možno postrehnúť v individuálnom odlišení sa dieťaťa od iných detí, v priebehu ktorého sa zároveň stáva autonómnou osobnosťou so sebe vlastnými špecifickými črtami. Aspekt personálnej individualizácie je z pohľadu riešenia nášho problému významný z dôvodu nenapodobiteľného spôsobu detského vnímania a recipovania rôznych kódov rozprávkových textov. V kontexte uplatnenia rozprávok sa personalizačná tendencia dieťaťa kreuje najmä v rovine *predstavivosti* a *fantázie (imaginácie)*, teda v schopnosti vytvárať predstavy ako názorné formy zmyslového poznania.

Pod fantazijnými predstavami rozumieme schopnosť predstaviť si skutočné veci a javy len na základe slova. Na pochopenie rozprávkového deja, ako hovorí M. Havlínová, je nevyhnutné, aby „*dětská psychika zacházela už s poměrně značným počtem nasbíraných vjemů a byla schopna uchovat si je v představách. Každá představa však už musí být zároveň natolik dobře spojena se slovním pojmenováním toho, čeho je představou...*, aby ji bylo možné

*libovolně vyvolávat k životu pouhým slovem*“ (Havlinová, 1978, s. 61). Rozprávku produkovaná fantastika a predstavivosť je „neskutočno“ v estetickom zmysle, teda to, čo je možné si predstaviť a čo nie je priamo prístupné zraku všetkých (imagen – termín F. Mika). Je to niečo, čo vytvára sama individuálna obrazotvornosť v apercepčnej fáze literárnej komunikácie. Z racionálneho hľadiska preto existuje fantastika iba vo vzťahu k určitej skutočnosti, ktorú by bolo možné nazvať nefantastickou, a preto fenomén „skutočna“ by v tom prípade bol prvotným, kým imaginácia druhotná (Heldová, 1985).

Neskrotnej detskej fantázii a obrazotvornosti, primárne vyvierajúcej z rozprávkového univerza, sa zvyčajne vytýka, že u detského príjemcu spomaľuje proces adekvátneho vytvárania obrazu o skutočnosti. Tento zaužívaný názor však vypovedá o nepochopení základného psychicko-dialektického prepojenia medzi *skutočnosťou* a *obrazotvornosťou* (realitou a fantáziou), pretože racionálne rozumové chápanie a imaginatívna predstavivosť sa nevytvárajú v opozícii, ale viac v interakčnom pôsobení a koexistencii. Malé dieťa cez prizmu naivného realizmu vníma rozprávku ako skutočnosť, dieťa staršie už konfrontuje rozprávkovú fantáziu so skutočnosťou, ale v oboch prípadoch je zjavná súvislosť medzi rozprávku a detskou fantáziou na jednej strane a procesom poznávania na strane druhej (Chaloupka – Nezkusil, 1976).

Psychologicky sú detské fantazijné predstavy pamäťovými javmi, ktoré empirický materiál spracúvajú alebo rekonštruujú spôsobom, ktorý nevyplýva zo skúsenosti, a teda sú niečím novým, objavným a originálnym, čo znamená, že ide len o mieru ovládania a navádzania dieťaťa smerom, ktorý mu umožňuje v neustálej oscilácii medzi realitou a fantáziou prirodzene a nenásilne nachádzať miesto pre oba priestory. Rozprávkovú obrazotvornosť a fantáziu vo vzťahu ku skutočnosti niektorí odborníci vôbec nevnímajú ako nebezpečenstvo, skôr naopak – realitu vidia priamo v priestore rozprávok. Černoušek (1990) napríklad z psychologickkej stránky vidí zázračnú moc rozprávok aj v prerastaní do reality – na jednej strane sú totiž fantastické, ale na druhej aj tvrdo realistické, pretože deťom ukazujú limity vlastnej predstavivosti, čím naprávajú prirodvážne detské ideály. Zdôrazňujú fakt, že ideálne patrí do rozprávky a nie do skutočnosti. Navyše deti dokážu z nadprirodzeného deja derivovať aj realistický a pritom praktický význam, čo je podľa neho omnoho lepší variant osvojovania si poznatkov než memorovanie.

Aj Chaloupka považuje obrazotvornosť rozprávok za pozitívny jav, pretože má silný emocionálny náboj, ktorý je zložkou vývojovej dynamiky; nielen v konštruktívnej polohe (tvorivej), ale aj reproduktívnej (fantazijné predstavovanie si skutočností, ktoré neprešli priamym poznávacím procesom) (Chaloupka, 1982). Na rozdiel od predchádzajúcich autorov,

Čapek diskusiu o rozprávkovej fikcii a skutočnosti považuje za bezpredmetnú a irelevantnú, lebo podľa neho je rozprávkový svet v podstate postavený mimo aktuálnu a kontrolovanú skutočnosť, a z toho dôvodu je aj mimo jej dosah. „*Je to jako při dětské hře: hraje-li si dítě na vojáka nebo na maminku, vžívá se téměř náruživě do své role, ale přitom ví, že to „není pravda“. Oboje vědomí se prostupuje a střídá téměř bez konfliktu; mohli bychom říci, že v dětské hře je stav skutečnosti dočasně zrušen*“ (Čapek, 1984, podobne Doupalová, 1998).

Nepriamo o záľube fantazírovania a pretrvávajúcom pohybe na hraniciach skutočného a imaginatívneho vypovedá aj charakter detského myslenia v období okolo ôsmeho roku života, ktorý J. Piaget pomenoval *názorným* (Piaget – Inhelderová, 1993). V detskom recipientovi sa to prejavuje vo forme vedomím implikovanej otázky „prečo?“ a svedčí to o vývinovom psychickom napredovaní (postupné chápanie súvislosti). J. Pelán túto otázku chápe z hľadiska veku dieťaťa ako prvý signál snahy pochopiť princíp vecí a javov, pričom „*spíše jde o rozvíjení aktivního a nezávislého myšlení*“ (Kovalčíková et al., 2003, s. 158). Je preto prirodzené, že chýbajúce súvislosti i samotné uspôsobenie myslenia na vytváranie čarovných predstáv o svete a fungovaní vecí a javov v ňom (podobne ako v mytologickom myslení) dieťa nabádajú ku konštruovaniu fantazijných obrazných predstáv, ktoré však ontogeneticky iba nahrádzajú neskôr dozrievajúce pojmové myslenie. Hoci sa detské myslenie rozvíja rýchlo, predsa len nedokáže vyriešiť a pochopiť všetko, čo ho obklopuje. Práve preto si musí pomáhať tým, čo má „poruke“ – fantáziou. ňou si dokáže vyplniť každé vákuum, ktoré mu zo životnej skúsenosti chýba (porovnaj Havlínová, 1978).

Nachádzaniu pomyselných hraníc medzi skutočným a rozprávkovým iracionálnym výrazne napomáhajú najmä časté rozhovory s dieťaťom. Treba mu dopriať interakciu cez dialóg s dospelým, ktorý v jeho svete zastáva miesto autority (v priemere hovoria matky s deťmi len 9 minút denne, otcovia 7 minút a komunikácia sa často zužuje len na rozkazy typu: umy sa, najedz sa, uprac si izbu ap. (Združenie Orava, [online])). V tejto súvislosti je dôležité aj čítanie rozprávok nahlas. Hlas dospelého totiž dieťa nielen upokojuje, ak by sa prípadne niečoho obávalo, ale použitá intonácia a ďalšie suprasegmentálne javy mu tiež pomáhajú určovať tušenú hranicu medzi výmyslom a skutočným, ako aj postrehnúť vtipnosť textu (ak by bol náhodou vnímaný doslova); jednoducho pripravuje budúceho čitateľa, schopného čítať aj „medzi riadkami“ (porovnaj Heldová, 1985). Dieťaťu zároveň pomáha: 1. rozvíjať si slovnú zásobu, 2. vážiť si knihy a čítanie, 3. porozumieť novým myšlienkam a pojmom a 4. učiť sa o okolitom svete (Združenie Orava, [online]).

Keďže hlasné čítanie ako aktivita čítajúceho predpokladá na druhej strane počúvajúceho, znamená to, že aj u dieťaťa sa rozvíja umenie počúvať druhého. Zo štyroch

základných typov počúvania, ktoré rozlišuje J. Palenčárová (1. *sociálne počúvanie* (viac v sociálnych vzťahoch než na získanie informácií), 2. *informačné počúvanie* (získavanie nových informácií, počúvanie s porozumením), 3. *kritické (hodnotiace) počúvanie* (analýza, interpretácia, posúdenie informácie)), sa na hlasné čítanie rozprávok vzťahuje práve štvrtý typ – *počúvanie pre radosť* (zahŕňa počúvanie hlasného čítania poézie a prózy, počúvanie rozprávania príbehov alebo počúvanie hudby), ktoré by ako prvé malo podmieniť následné osvojenie si schopnosti nielen efektívne, ale aj kultivovane sa dorozumievať – vrátane esteticko-etickej komunikácie s textom tradičných rozprávok (Palenčárová, Liptáková, 2004). Koniec koncov, „*pohádka ... není původně literatura; pohádka je povídání*“ (Čapek, 1984, s. 104).

#### 1.4 Rozprávka v prieniku eticko-estetických úvah

Ak chceme hovoriť o etickom a estetickom rozmere rozprávky, vyžaduje si to najprv vyjasnenie otázky fungovania týchto pojmov v rozprávkovom priestore. Umelecké dielo je totiž objektom, ktorého kvalitu určujú etické, estetické a sociálne hodnoty, ktoré sú v ňom obsiahnuté (Kwiatkovska, 1981, podľa Germušková – Sedlák, 2003). V širšom chápaní pod etikou chápeme teoretickú disciplínu, ktorá sa ako vedný odbor (spolu s mnohými ďalšími vedami) vyčlenila z filozofického myslenia. Je disciplínou, ktorá do centra záujmu kladie jediný predmet, ktorým je *morálka*, slúžiaca súčasne ako objekt skúmania aj iným vedám (sociológii, pedagogike, psychológii, estetike, etnografii atď.). Morálka je duchovno-praktickým fenoménom, ktorý je možné charakterizovať ako systém základných hodnôt, noriem, pravidiel a požiadaviek, podľa ktorých by sa mali ľudia v každodennom živote správať a konať (funguje ako ideál, ku ktorému sa má človek približovať) (Klimeková, 1999). O uplatnení a používaní pojmu etika v žánri rozprávky je preto náležité hovoriť iba v súvislosti s jej predmetom – morálkou, ktorá je rozprávke blízkou nielen svojim duchovno-praktickým, ale aj hodnotovo-normatívnym spôsobom osvojenia si sveta. Reguláciou vzájomných vzťahov medzi ľuďmi sa podieľa aj na formovaní ľudskej osobnosti, na jej sebauvedomení. Preto „*je nesmierne dôležité, aby dieťa „uchopilo“ morálne obsahy a vedelo svoje konanie kontrolovať a regulovať v súlade s morálnym poznaním. Morálne poznanie zahŕňa v sebe celkové poznanie ľudstva (civilizácie) i poznanie danej komunity o sociálnych vzťahoch, sociálnej interakcii, o hodnotách pozitívnych i negatívnych*“ (Kolláriková, Pupala et al., 2001, s. 97).

Aktuálnosť a životaschopnosť rozprávkového žánru môžeme z pohľadu etiky (a jej záujmu o morálne hodnoty) zdôvodniť hodnotami všeľudskej neobmedzenej platnosti (obsiahnutými v rozprávkovom žánri), ktoré spoločnosť rešpektuje oddávna. Z tohto aspektu má rozprávka potenciú pozitívne pôsobiť aj na vytváranie hodnotového rebríčka detí a mládeže, ktorý sa raz v konaní prenesie a uplatní aj v ich reálnom živote (Kwiatkowska, 1981, podľa Germušková – Sedlák, 2003).

Pojem hodnoty môžeme v tejto súvislosti charakterizovať tromi spôsobmi:

1. Hodnota je čosi merateľné a porovnateľné; je to niečo, čo má pre nás určitú cenu (*kvantitatívne* chápanie hodnoty).
2. Hodnota je vec alebo znak, ktorému pripisujeme nejaký význam (*predmetové* chápanie hodnoty).
3. Hodnota je osvojená myšlienka, ktorá spôsobuje, že udalosti, predmety a znaky pre nás nadobudnú určitý význam (*axiologické* chápanie hodnoty).

Na recepciu umeleckých textov, rozprávky nevyvímajúc, sa vzťahujú práve posledné dve chápania hodnoty – predmetové a axiologické (pozri Germušková – Sedlák, 2003, s 80 – 81).

Hodnota a hodnotová orientácia vzniká vtedy, ak človek všetky svoje nádeje, zámery a city podriadi jedinému cieľu, ktorý sa potom pre človeka stáva hodnotou najvyššou (Čipkár, 2001). Na tejto úrovni hodnotovej orientácie aj rozprávka hlbšie preniká do citov i myslenia dieťaťa s cieľom vybudovať základy mravne usposobeného a kultivovaného životného štýlu na báze morálneho poznania, myslenia a hodnotenia tak seba, ako aj ostatných ľudí. Nie náhodou sa v rovine utvárania humánneho človeka etika kríži so socializačným a personalizačným snažením sociológie. Jednoducho povedané, z etického hľadiska rozprávka formuje pozitívne prosociálne správanie dieťaťa, ktoré je vyjadrením ochoty urobiť niečo nezištné pre druhého bez nároku na akúkoľvek pochvalu, protislužbu či nejakú formu odmeny. Etický kódex ľudových rozprávok (fixovaný v morálnych princípoch, vlastnostiach, vzťahoch a konaniach) je teda ako nemateriálna forma kódovanej tradície od útleho veku realizovaním hodnotového smerovania detského čitateľa, čím sa v živote prepubescenta napĺňa už spomínaná axiologická dimenzia.

Estetika rozprávok úzko súvisí s povahou žánru ako literárno-slovesného umenia. Estetika totiž ako veda o hľadaní, skúmaní a poznávaní krásna sa s pojmom umenie spája geneticky.

Ako uvádza M. Harpáň, estetika rozoznáva tri typy krásna: 1. krásno v prírode, 2. mimoumelecké krásno (vyplývajúce z činnosti ľudí) a 3. krásno v umení, ktoré považuje za najvlastnejší predmet estetických výskumov. Na jednej strane medzi nimi existujú značné rozdiely; na druhej strane môžu na seba aj úzko nadväzovať (Harpáň, 1994, s. 29). Čo je však krásne pre dieťa? Akým špecifickým spôsobom vníma detský čitateľ polohy krásna v literárnom umení? „*Pro dítě je krásné, co je v intenci života, a od umělecké literatury dítě očekává, že koresponduje s jeho vlastními zájmy, postoji, hodnotami a kritérii, s tím, jak ono samo rozšiřuje okruh svých konkrétních obsahových vztahů ke skutečnosti a svých poznávacích činností, jak v nich bojuje o vlastní autonomii a hledá své vlastní stvrzení ve vlastním chování i ve své prožitkovosti*“ (Chaloupka, 1982, s. 202).

*Estetická hodnota* teda nie je viazaná na niečo konkrétne, vecné; ide skôr o emocionálnu, bližšie nešpecifikovanú túžbu po vnútornom naplnení. Práve táto „túžba“ je vnútornou motiváciou i stimulom k dosiahnutiu estetickej hodnoty. Podľa Nezkusila je estetická hodnota výsledkom zbavenia skutočnosti praktických účelov, po ktorom človek už nezaťaženú skutočnosť vníma v jej podstate a jedinečnosti. V literatúre potom umeleckú hodnotu vnímame ako špecifický prípad hodnoty estetickej.

*Estetická norma* má na rozdiel od estetickej hodnoty spoločensko-historickú povahu. Rozumieme pod ňou súbor zvyklostí a postupov, reflektujúcich vzťah človeka k okolitému svetu. Práve porušenie estetickej normy môže literárnemu dielu v umeleckej literatúre nezriedka zabezpečiť trvalú platnosť (Chaloupka – Nezkusil, 1973). Mukařovský estetickú normu špecifikuje ešte viac. Chápe ju ako *normované estetično*, pretože estetický postoj človeka k predmetom a javom sa v nej istým spôsobom reguluje, kým estetickú funkciu definuje ako *estetično nenormované*, ktoré je viac späté s aktuálnym použitím jazyka. Estetickú hodnotu potom vníma ako syntézu dialektického protikladu estetickej funkcie a normy (Mukařovský, 1948, podľa Harpáň, 1994, s. 41).

Funkčne môžeme polohy krásna v súvislosti s rozprávkou vnímať v dvoch polohách. *V prvej (externej) polohe* môže krásna vyvieriť z esencie slova ako základného umelecko-výrazového materiálu slovesného umenia. *Druhá (interná) poloha* krásy je obsiahnutá v samotnom rozprávkovom fantazijnom svete, charaktere, zjave, ako i konaní hrdinov. Treba zdôrazniť, že krásne sa zviditeľňuje na pozadí škaredého, a preto je v spätosti s vekom detského príjemcu nutné upozorniť na skutočnosť, že rozlišovanie krásneho a škaredého

pochádza zo skúsenosti a túto schopnosť si musí dieťa vypestovať. Odhliadnuc od teoretických dišpút o povahe krásna je žáner klasickej rozprávky od útleho veku najvd'áčnejším modelom ukotvenia poznania, že (parafrázujúc slová D. Huma) krása nie je kvalita samých vecí, ale existuje iba v mysli toho, kto vníma. A keďže každá myseľ je vo vnímaní krásy vždy výhradne subjektívna, aj pre dieťa je krásne to, „*co odpovídá jeho základní životně aktivizující tendenci, co odpovídá jeho vnitřně pociťovaným bytostním potencialitám života, jež jako by samy chtěli být konfrontovány s vnějším světem a v této konfrontaci potvrzeny a ověřeny*“ (Chaloupka, 1982, s. 202).

### 1.5 Noetika žánru rozprávky

S rozprávkou ako textom sa začína plnohodnotne pracovať od 2. ročníka ZŠ. Každá činnosť učiteľa by v tomto období mala byť determinovaná individuálnym psychickým a telesným vývinom dieťaťa.

Po prvýkrát sa u dieťaťa stretávame s uvedomením si vlastnej existencie (ako nezávislej od iných) v období okolo tretieho roku života. Dieťa prestáva byť uzavreté do zdedených pudov a inštinktov, prekonáva ich a rozvíja psychiku do novej oblasti – oblasti *vedomia*, pričom dôležitý okamih nastáva práve v momente, kedy sa reč začne krížiť s myslením. Následkom tohto procesu je to, že myslenie sa verbalizuje a reč sa intelektualizuje.

Obsah vedomia je tak od prvopočiatku výhradne subjektívny, a preto prístupný iba vlastnému nositeľovi. Na sprístupnenie obsahu vedomia do zmyslovo vnímateľnej podoby však existujú prostriedky – a za ten najuniverzálnejší, ako sme už v súvislosti s verbálnou symbolikou rozprávkového textu upozornili, sa považuje práve *jazyk*. Neprekvapuje teda, že jazyk vzniká súbežne s vedomím a vedomie vzniká recipročne s jazykom. Pre oblasť čítania rozprávok je dôležitá skutočnosť, že materializácia, zhmotnenie vedomia, sa v slovesnom literárnom umení realizuje vo forme *slova*. V literárnom diele sa „*stretávame s rozmanitým predmetným svetom, ktorý sa predstavuje prostredníctvom slova. Kontakt s literárnou skutočnosťou nemá charakter bezprostredného styku, odohráva sa vo sfére myslenia, evokuje v predstavách svet vecí zmyslami bezprostredne nevnímaný*“ (Kwiatkowska, 1981, podľa Gerušková – Sedlák, 2003, s. 82-83).

U žiaka teda slovo predstavuje nástroj, ktorým sa usiluje zachytiť premenlivú realitu v jej mnohotvárnosti a rozmanitosti, čím sa mu podpisuje pod samotnú kvalitu pochopenia zmyslu a stáva sa tak prostriedkom poznávania – ide o dialektickú spätosť jazyka s poznaním. Dieťa sa teda učí ovládať jazyk ako prostriedok dorozumievania a nástroj myslenia

(i poznania) zároveň. Z toho dôvodu je nevyhnutné, aby žiaci mladšieho školského veku videli za čítaným slovom i jeho zmysel (čítanie s porozumením). V literatúre totiž nie je možné vytvoriť slovami bezprostredný vizuálny obraz – po porozumení prečítaného textu sa čitateľ musí spoľahnúť na vlastnú predstavivosť a obrazotvornosť.

Pre folklórny model rozprávok platí, že v sebe synkreticky sústreďuje prvky poznania v najrýdzejšej podobe – či už ide o *slovo*, *jazyk*, *system*, resp. *pojmem*. Práve obsiahnutie pojmu vo vedomí a jeho vnútorné uchopenie sa javí ako neľahké a zvlášť v učiteľskej praxi veľmi komplikované. U detí je charakteristické, že mať *slovo* ešte neznamená obsiahnuť *pojmem*, no nepopierateľným je aj fakt, že bez slovného zachytenia by ani samotný pojem nemohol existovať. Poznanie sa totiž rozvíja prostredníctvom myslenia. Hoci je v období mladšieho školského veku myslenie na najnižšej technickej úrovni (názorné, konkrétne myslenie), v neskorších obdobiach nadobudne plnohodnotnejšie kontúry na osi *myslenie – poznanie – svetonázor*. Už v prepubescentnom veku sa teda podporuje vzájomná väzba poznania s myslením a je v kompetencii školy upevniť vzájomnú podmienenosť týchto čisto duševných aktivít. Účinnou didaktickou interpretáciou literárneho žánru rozprávky dokážeme nielen systematicky rozvíjať myslenie a reč (ako aj etické a estetické cítenie detského čitateľa), ale v špecifickom mikropriestore žánru môžeme nájsť aj najzákladnejší zdroj poznania a poznávania vôbec.

## 1.6 Odraz filozofického myslenia v rozprávke

Čítanie je jednou z najvýraznejších aktivít príjemcu v literárnej komunikácii. Z hľadiska komunikačnej aktivity ide nielen o dekodovanie textu, ale súbežne aj o prvý stupeň interpretácie. Čítanie je teda jednou z nosných zložiek výučby materinského jazyka a kvalitatívna úroveň jeho zvládnutia následne do značnej miery ovplyvňuje efektivitu celého procesu vzdelávania sa – tak inštitucionálneho, ako aj individuálneho charakteru (porovnaj Popovič et al., 1981).

Čítanie rozprávkového textu je jedinečným osvojovaním si sémantických obsahov v literárno-slovesnom artefakte, čo v podstate znamená, že sa paralelne rozvíja nielen rovina percepcie, ale aj samotný skúsenostný komplex dieťaťa – čitateľa.

Ako sme už uviedli v spätosti s noetikou textu, pri kontakte dieťaťa so žánrom rozprávky je dôležitý fakt, že materializácia, zhmotnenie vedomia sa v slovesnom literárnom umení realizuje vo forme *slova*. L. Wittgenstein vo svojom diele *Filozofické skúmania* situáciu slova v jazyku prirovnáva k partii šachu, kde ak niekomu ukážeme figúrku šachového

kráľa a povieme: „Toto je šachový kráľ“, tak mu tým neobjasňujeme samotné použitie tejto figúrky v hre. Pod tvarom figúrky pritom treba rozumieť zvuk alebo tvar slova (podľa Fürstová – Trinks, 1996). Z toho vychodí, že ani dieťa, akokoľvek by sa usilovalo, nedokáže uhádnuť, ako slovo funguje. Cestou k pochopeniu jeho fungovania v jazyku sa dieťaťu môžu stať iba prostriedky, ktoré sú už charakterom svojho poslania spoluzodpovedné za všestranný detský vývin – a tými sú rozprávky. Detskému recipientovi sa bohatosť slovnej zásoby rodného jazyka najsuggestívnejšie predostiera najmä v literárnom artefakte rozprávkovej proveniencie, sprevádzajúcom ho od útleho detstva. Vďaka tomu potom mladý čitateľ v slove nachádza nástroj, ktorým sa usiluje zachytiť premenlivú realitu v jej mnohotvárnosti a rozmanitosti – a to i takým čarovným spôsobom, aký mu predostiera práve rozprávka, ktorej fantastickosť je mu geneticky blízka. „*Jestliže fantastika, oblast na rozhraní mezi skutečným a neskutečným, je tou nepostižitelnou hranicí, pološerem, hodinou smrákání, kdy se stírají obrysy, tou „druhou stranou snu“, o níž mluví Hugo, tím prostorem „za zrcadlem“ Lewise Carolla, průzorem, ve kterém všednost dostává jinou tvář, kterým vidíme všechno jinak – pak už tím má blízko k dětství*“ (Heldová, 1984, s. 25).

Tým sa slovo ako štartovacia čiara fantastiky a obrazotvornosti stáva zároveň manuálom poznávania. Je ontogenetickým faktom, že deti skôr, ako pochopia zmysel slov, musia si ich neustále opakovať, pretože im ešte nedokážu priradiť to podstatné – a to prislúchajúce pojmy.

*Pojem* (podľa Fürstová – Trinks, 1996) sa vo všeobecnosti vytvára odhliadaním od individuálnych znakov javu či predmetu. Je vecou dohody, aké meno bude pojmu prisúdené. Napríklad „rozprávkové“ kone, tátoše, vraníky, paripy či Sivkovia a Belkovia sú menami zastrešujúcimi jeden a ten istý pojem. Už v detskom veku je však riziko, že dôjde k nesprávnemu pochopeniu povahy pojmov (ich nenáležitému zamieňaniu s predstavami), ktoré sa môže preniesť až do dospelosti. Ako príklad možno uviesť pojem *kráľ*. Ten je sám osebe nenázorný – nie je ani bohatý, ani sivý, ani vysoký, ani nízky, ani starý, ani v červenom purpure, a dokonca ani s korunou na hlave. Náhodné vlastnosti kráľov, s ktorými je možné stretnúť sa v rozprávkach, sa do *pojmu kráľa* nepremietajú. V detskom názorno-konkrétnom myslení predstava kráľa ešte zastupuje neskôr sa generujúci pojem, no sama osebe nie je reprezentantom všetkých kráľov a preto ju nie je možné považovať za návod na vyčlenenie každého kráľa.

*Predstava* je teda vecou psychickou, kým *pojem* hranice psychiky prekračuje. Aj rodič si pri večernom čítaní rozprávok svojim deťom vytvára predstavu kráľa, pretože za predstavu sú spoluzodpovedné aj prirodzené psychické osobitosti človeka, a preto má každá predstava

jedinečnú emocionálno-názornú povahu, závislú na konkrétnom čase, priestore a atmosfére. Detská predstava má podobne rôznu intenzitu jasnosti, pričom v rôznych situáciách dieťa evokuje odlišné predstavy spojené s menom kráľ.

*Pojem* – na druhej strane – vôbec nezávisí od psychického podhubia človeka, má objektivizovanú povahu (c. d., 1996). Štruktúrne je teda rozprávka sústavou základných pojmov a tvorí základ myšlienkovej tradície, ktorá je dedičstvom vyvierajúcim z ľudovej slovesnosti. Z uhla európskeho filozofického myslenia problém definovania pojmu spadá už do dôb starovekého gréckeho vedenia počnúc Aristotelom, no otázka jazyka ako nástroja poznávania sveta je novovekou záležitosťou a odštartoval ju lingvistickým obratom práve L. Wittgenstein. S wittgensteinovskou optikou zaostrenou na rozprávku sa tento žáner javí ako jedna z mnohých foriem „jazykovej hry“, kde detský čitateľ jednotlivým vetám príbehu rozumie vtedy, ak porozumie slovám a ich parciálnemu zmyslu. Rozumieť totiž znamená vedieť si utvoriť obraz niečoho, pretože myslenie je vždy zobrazovanie a táto skutočnosť priamo zasahuje oblasť detskej percepcie. Vďaka nej je dieťa po procese vnímania schopné vytvárať si odrazy obrazov, t. j. z vnemov si individuálne generovať jedinečné fantazijné predstavy. Kým v analytickej, logicko-lingvistickej filozofii by rozprávka predstavovala iba akýsi špecifický prienik syntaktického, sémantického a pragmatického aspektu, hermeneutika, často vystupujúca v protiklade k analytickému spôsobu myslenia, ponúka vo vzťahu k rozprávke významný moment z hľadiska umenia chápať a vcítiť sa. Hermeneutický prístup, ktorý možno v rozprávke uplatniť v porozumení jej jazykovej podmienenosti, dejinnosti i rozumovom rozmere orientácie sa vo svete, v sebe nesie i relevantný fakt, ktorý v dnešnej multikultúrnej zjednocujúcej sa Európe možno dešifrovať v probléme sebadefinovania človeka i nachádzania zmyslu života. V zrýchľujúcom sa životnom tempe, nekontrolovateľnej informatizácii a skracovaní kedysi neprekonateľných vzdialeností človek totiž často stráca sám seba a podlieha znásobujúcemu sa tlaku mnohých sociálnych rol. Tie ho neraz presahujú. V tejto traumatickej skutočnosti nadobúda folklórna rozprávka aj pre dospelého nové dimenzie, o ktorých sme už v našej práci hovorili: pre zrelého človeka je emotívne silnou a esteticky skondenzovanou entitou; zároveň mu však pripomína aj vlastné detstvo i detstvo ľudstva ako rodu (Klátik, 1975). Z toho dôvodu je hermeneutické snaženie upriamené na pokus opätovne integrovať nesúrodú skutočnosť, aby si človek jasnejšie uvedomil svoju situáciu i vôľu zmeniť svoj život k sebaurčeniu. Detstvo je časom, kedy sa budujú základy sebadefinovania a rozprávky, v textoch ktorých sa šifrujú hodnoty kultúrnej tradície predkov, v sebe potenciál sebaurčenia obsahujú už esenciálne. A „*kultúrne hodnoty sú svojím spôsobom dokonalé*“ (Fürstová – Trinks, 1996, s. 205).