2 DETSTVO A ROZPRÁVKY

2.1 Deti, dospelí a rozprávka

Každý človek vo svojej individuálnej ontogenéze prechádza špecifickými vývinovými štádiami (narodenie, detstvo, adolescencia, dospelosť, staroba), v ktorých postupne dozrieva a stáva sa plnohodnotným, zrelým a aktívnym členom danej spoločnosti. Z naznačených vývinových etáp nás v súvislosti s našou problematikou zaujíma najmä vymedzenie detstva z perspektívy dospelosti a jeho miesta v štruktúrnej stratifikácii ľudskej spoločnosti.

V odborných úvahách sa dnes stretávame s dvoma rôznymi prístupmi konštituovania detstva v priestore modernej spoločnosti. Prvým prístupom je prístup kopírujúci paradigmu detstva z hľadiska jeho *vývinových špecifík*; druhý detstvo vníma na základe jeho sociálneho kreovania ako sociálny, resp. *socio-kultúrny fenomén (konštrukt)*.

V prístupe, cez ktorý presvitá dnes už prekonaná *vývinová paradigma detstva*, chápajúca detstvo ako ontogeneticky nerovnocenné obdobie k obdobiu dospelosti, sa spoločnosť stáva synonymom dospelosti, ktorá na detský vek nazerá len ako na prechodný čas. Dieťa je iba niečím malým, rastúcim a vyvíjajúcim sa; je niečím (nie niekým), čo treba mať neustále pod kontrolou ako radikálny a neproduktívny úkaz; treba ho najprv podľa šablóny vychovať a socializovať. Z tohto dospelostného aspektu je aj kultúra detí vnímaná menejcenne – možno povedať, že vo vzťahu k produktívnemu svetu dospelého človeka zaujíma pozíciu subkultúry (porovnaj Kolláriková, Pupala et al., 2001), ktorej podstatu výstižne vyjadril J. R. R. Tolkien: *„Pohádkové příběhy byly v moderním vzdělaném světě odkázány do dětského pokoje, stejně jako je tam přemístěn otlučený nebo staromódní nábytek, a to především proto, že dospělí je už nechtějí a nevadí jim, když se s nimi špatně zachází“* (Tolkien, 1992, s. 143). Práve preto sa sujetový priestor rozprávkových príbehov v zrelom veku môže javiť ako veľmi priehľadný a naivný, pretože v jednoduchej podobe prináša fakty, ktoré sú v dospelosti prvoplánovo vnímané ako už dávno známe a nažité. Tento úzky okruh možností a jednoduchosť danú vekovými determinantmi chápe J. Kopál (1991) skôr ako výzvu, motiváciu pre spôsob tvorivého modelovania sveta a reality v umeleckom zobrazení, čím môže vyniknúť to, čo je pre autorskú umeleckú výpoveď dominujúce a čo zároveň vystihuje podstatu zobrazovanej skutočnosti. Kopál v detskom živote vidí aktívny proces v smere dopredu, ktorý je takto určený najmä detskou potrebou a túžbou spoznať svet a plne si ho osvojiť, porozumieť mu, čo sa podľa neho odráža práve vo fyzickej a psychickej dynamike detského subjektu. Dynamika sa v detskom uspôsobení pretavuje do túžob, snivosti

a ilúzií a tejto ceste poznávania je vlastná tak fantázia, ako aj zmysel pre humor a dobrodružstvo.

Spoločnosť však nie vždy rešpektuje detstvo s jeho odlišnosťami od dospelostnej koncepcie sveta a jeho vnímania umeleckej reality slovesného obrazu. V optike vývinovej paradigmy detstva sa postoj dospelého čitateľa k rozprávkovému príbehu kryštalizuje v dvoch variantoch: prvý sme si pomenovali ako *kriticko-sprostredkovací* model, druhý je modelom *sentimentálno-spomienkovým*.

Kriticko-sprostredkovací prístup vystihuje O. Chaloupka v tvrdení, že kým dospelý chce svojmu dieťaťu vybrať knihu, knihovník zas bude chcieť určite posúdiť jej vekovú primeranosť a učiteľ ju tiež musí poznať, aby ňou mohol v didaktickej komunikácii stimulovať žiakov (Chaloupka – Nezkusil, 1973). Vyplýva z toho premisa, že tento modelový prístup je obmedzený najmä neautenticitou dospelého čitateľa vo vzťahu k detskej knižke, pretože jeho bezprostredným cieľom nie je individuálny estetický zážitok a dôvod jeho čítania je poväčšine interkomunikačný a sprostredkovací (Chaloupka – Nezkusil, 1973).

Podstatu *sentimentálno-spomienkového* modelu k rozprávke zachytil Z. Klátik, označiac ju v očiach zrelého čitateľa za *„malý zázrak kondenzovaného estetična“*, ktorý poskytuje silný zážitok, a zároveň za pôvodcu spomienok na *„atmosféru vlastného detstva a jeho duchovnú nadstavbu“* (Klátik, 1975, s. 127). Nezkusil tieto pocity pomenúva ako nostalgiu za detstvom, dešifruje ich ako smútok nad stratou špecifických detských hodnôt v priebehu dospievania (Chaloupka – Nezkusil, 1973); Tolkien sentimentálny stav mysle dospelého zoči-voči rozprávke chápe ako zle kamuflované potlačenie neviery, ktoré de facto vypovedá o tom, že dospelý recipient sa falošnou vnútornou motiváciou núti do emotívne precitlivelej, no neúprimnej recepcie (Tolkien, 1992).

Tretí variant pohľadu na rozprávku môžeme nazvať *zážitkovo-noetickým*. O tom, že tento prístup nie je obsahovým neologizmom, svedčí samo historické fungovanie pôvodnej ľudovej rozprávky ako žánru primárne určeného zrelému poslucháčovi, pričom ani adresnosť prvých zbierok ľudových rozprávok nebola zameraná na detského prijímateľa (porovnaj Chaloupka, 1989). Kľúčom k zážitkovo-noetickému variantu recipovania rozprávkových príbehov nie je len apel, že rozprávka si zaslúži, aby bola písaná pre dospelých a aby ju oni čítali (Tolkien, 1992). Tento žáner si z princípu zaslúži i zmenu celej paradigmy pohľadu na detstvo; zaslúži si, aby regresívnu *vývinovú paradigmu detstva* (pramení z nej kriticko-sprostredkovací, aj sentimentálno-spomienkový variant recipovania rozprávky) vystriedala nová koncepcia *sociálno-historickej paradigmy*, progresívne nazerajúcej na vek detstva ako na sociálny jav, sociálny konštrukt. Detstvo so „svojou“ literatúrou nie je prechodnou fázou

v živote človeka, ale je trvalou súčasťou modernej spoločnosti a permanentne prítomným javom (porovnaj Kolláriková, Pupala et al., 2001). Rozprávka ako žáner literatúry pre deti a mládež sa v spoločnosti kreovala a kreuje práve tak, ako sa v nej tvorí i detstvo – kým rozprávka je štruktúrnou súčasťou komplexu literatúry, detstvo je štruktúrnym prvkom spoločnosti.

Z tohto progresívneho modelu možno usúdiť, že etape detstva sa dostáva zvláštnej pozornosti najmä z dôvodu, že v spoločnosti vzrastá jeho význam. Detstvo sa už nespája s nezrelosťou a „nedokončenosťou" v socializačnom zmysle. Deti sa v etape detstva chápu ako *sociálne iní*, pričom táto odlišnosť v sebe obsahuje sociálnu diferenciáciu najmä v správaní a sociálnej role, ktorá sa úzko viaže práve na dieťa (Kolláriková, Pupala et al., 2001). V nazeraní na svet sa potom detský subjekt vyznačuje tzv. generačnou optikou, ktorá nekopíruje optiku dospelých. Detstvo a dieťa v jeho koncepte sa nechápe ako továreň na prípravu budúcej generácie, ktorej čas ešte len príde. V prvom rade ide o dieťa *„tu a teraz"*. Z toho dôvodu máme právo hovoriť o konštituovaní detskej kultúry, ktorá sa vytvára v jedinečnej aktivite a činnosti detského subjektu, čím *„detstvo predstavuje zvláštnu sociálno-kultúrnu realitu samú o sebe už teraz, nielen z perspektívy budúcnosti"* (c. d., s. 38). Popri právach, ktoré sú ukotvené v medzinárodných dokumentoch, by dieťa malo mať aj základné právo na skutočné autentické detstvo, ktoré má vyplývať z chápania detstva ako plnohodnotnej a rovnocennej etapy života moderného človeka (c. d.).

Aby bolo možné uvažovať o skutočne plnohodnotnom prežívaní detstva i z aspektu literárno-umeleckého, treba prijať skutočnosť, že logické a dospelé sa v detskom svete pretvára, a preto *„zmysel detstva pre neskutočné podoby sveta, pre jeho múzicky zámernú deformáciu by sa dal chápať aj ako zvláštny, možno i trocha tajomný druh logickej inverzie. Minimálna tenučká vrstva reálnej skúsenosti tu ustupuje pred fantazijnosťou, norma pred odchýlkou, javový mimetizmus pred zveličením, nonsensom a absurditou"* (Rakús, 1993, s. 13). V podobných intenciách vymedzuje detského adresáta aj J. Kopál, nachádzajúc ho v prieniku jeho zmyslovosti, názornosti, konkrétnosti, hravosti a fantastickosti pri vnímaní a poznávaní skutočnosti. Podľa neho si dieťa rýchlejšie osvojuje veci, javy a vzťahy vyjadrené v odchýlke od dospelej recepcie, tzn. cez kontrast, hyperbolicky, akcentujúc viac dynamické než statické hľadisko. Logická uvoľnenosť detskej noetiky pri obrazovej výstavbe textovej štruktúry potom dáva väčší priestor pre uplatnenie nonsensu, hravému prechodu z prirodzeného do nadprirodzeného, z reality do imaginácie, ako aj z vážneho (dospelého) do groteskného a smiešneho (detského) (Kopál, 1991).

Ak funkčne zúžime Nezkusilovo tvrdenie o detskej knihe len na rozprávku, tak rozhodujúcim kritériom na posúdenie je to, ako presne dokáže pomenovať detský svet, do akej miery ho neguje smerom k ďalšiemu stupňu čitateľskej ontogenézy a do akej miery dokáže tieto dve zložky dialekticky zjednotiť, aby sa tak text otvoril aj sémantickým interpretáciám dôležitým pre dospelého čitateľa (Chaloupka – Nezkusil, 1973, s. 75). Keďže dieťa prirodzenou formou v rozprávke participuje aj gnozeologický konštrukt sveta vlastnými kognitívnymi štruktúrami, vyššie spomenuté kritérium na posúdenie rozprávky nachádza svoj odraz vo Vygotského kognitívno-psychologických zónach aktuálneho a najbližšieho vývinu dieťaťa. Tým, že dieťa musí dobrá rozprávka presahovať, aby mu umožnila rast, musí ho súbežne posunúť aj do zóny najbližšieho vývinu (t. j. ako *„oblasti vývinových kompetencií dieťaťa, ktoré sú v stave zrodu a uplatňujú sa vtedy, ak sú iniciované...“* (Kolláriková, Pupala et al., 2001, s. 200)).

2.2 Čitateľská skúsenosť ako predpoklad adekvátnej recepcie u dieťaťa

Vo vzťahu k literárnej komunikácii sa čitateľ, individuálny príjemca umeleckej detskej literatúry, v základnom schematickom náčrte vzťahov popri autorovi a literárnom artefakte nachádza formálne na poslednom mieste. To však nevystihuje skutočné postavenie detského príjemcu (a adresáta literárnej výzvy vôbec) v literárnej komunikácii ako čitateľa, pretože problém príjemcu vo všeobecnosti patrí *„k najzložitejším otázkam literatúry“* (Rakús, 1993, s. 29). Postavenie čitateľa v komunikácii s literárnym artefaktom určuje práve výhradnosť a výlučnosť jeho pozície, pretože dielo bez čitateľa by bolo *„osamotené a mŕtve ako človek bez ľudí“* (c. d., s. 29).

Dieťa v role čitateľa je iným recipientom než dospelý čitateľ. Jeho recepcia je poznačená najmä neschopnosťou postihnúť zložitosť života a žitia ako takého v jeho komplexnosti a mnohotvárnosti, a preto je autorský počin v smere k dieťaťu determinovaný jeho inakosťou. Z. Stanislavová v tejto súvislosti uvádza charakteristiky textu pre detského adresáta, ktorý by mal byť jednoduchý a zároveň nelineárny, jeho otvorenosť by so sebou mala prinášať bohatý netextový priestor (ako miesto pre sémantické gesto recepcie) a cez nekomplikovanosť stvárnenia témy by autorská stratégia mala ústiť v odkrytí priestorov celého zložitého ľudského života (Stanislavová, Bibiana 4/2000, s. 20).

Detský čitateľ nie je a ani nemôže byť pasívnym prvkom v literárnej komunikácii, pretože práve v jeho konkretizácii nachádza dielo svoje naplnenie, svoj skutočný zmysel. Čitateľ ako príjemca estetickej informácie sám do textu vysiela signály o tom, čo od textu ako

umeleckej skutočnosti očakáva, a takisto o tom, ako prijatým významom vo svojej detskej, veku vlastnej vnímavosti rozumie. *„Očekáváním, s nímž dítě veskrze přistupuje k literárnímu textu, je totiž především očekáváním něčeho neočekávaného, něčeho, co je jinak“* (Chaloupka 1982, s. 204). Očakávanie v Chaloupkovom poňatí Nezkusil vysvetľuje cez napätie, ktoré vzniká medzi textom a skúsenosťou čitateľa a pramení z faktu, že dieťa môže do textu emergovať aj svoje priania, predstavy, čím aktívne modifikuje určité tematické textové zložky (Chaloupka – Nezkusil, 1979). V najideálnejšej, múzickej verzii literárnej komunikácie by mohol platiť Rakúsov model, založený na proporčnom vzťahu, v ktorom by (múzický) čitateľ estetickým cítením a emotívnym prežívaním „dopovedal“ to, čo autor ani pri najlepšej vôli nemôže dopovedať slovom (Rakús, RAK 2/2000).

Čitateľská skúsenosť podľa V. Oberta predstavuje *„osvojený súbor poznatkov, zvyklostí, návykov, jestvujúcich v pamäti a vo vedomí jednotlivca a programovo vo vekovo ohraničenej skupine... Čitateľská skúsenosť je ohraničená daným stupňom literárneho vzdelania, repertoárom čitateľských postupov, vytváraných literárnym vzdelávaním a čitateľskou výchovou. Každý čitateľ disponuje istou individuálnou skúsenosťou (skúsenostný komplex) ako hodnotovým poľom literárneho príjmu“* (Obert, 1986, s. 26). Obertova definícia skúsenosti čitateľa je výstižná, no predsa len presnejšie definovanie čitateľskej skúsenosti najnovšie ponúka L. Lederbuchová, postihujúca najmä dôležitý dialektický vzťah kognitívnych a emočných čitateľských štruktúr. Literárnu skúsenosť nevidí ako izolovaný *súbor intelektových a emočných pamäťových dát*, ktoré sa separátne vzťahujú k vnímaniu jednotlivých umeleckých textov. Zdroj literárnej skúsenosti nachádza najmä v čitateľských estetických zážitkoch, v ich *citovej a intelektovej reflexii v štruktúrovaných vzťahoch.* Je to štruktúra zhodnotených predstáv, obsahujúca i spôsob svojho utvorenia (schopnosť estetického prežívania a hodnotenia), ako aj kritérium čitateľského vkusu (Lederbuchová, 2004 b).

Z aspektu didaktickej komunikácie je však podstatná aj otázka, do akej miery je skúsenostný komplex reaktívny na osi stabilnosť – nestabilita, resp. nakoľko je schopný zareagovať vnútornou zmenou štruktúry pri vonkajšom intenzívnom zážitkovom podnete. Jednoznačnú a stručnú odpoveď na túto otázku môžeme nájsť v tvrdení, že skúsenosť (zážitok) prežívaná v okamihu, kedy sa s literárnym textom priamo interaguje, de facto nie je taká dôležitá; čo je podstatné, to sú predovšetkým dôsledky tejto skúsenosti pre budúcu skúsenosť (Richards, 1924, podľa Lederbuchová, 2004 b). Vyplýva z toho relatívna stabilita literárnej čitateľskej skúsenosti vo vzťahu k zážitkovosti. Možno teda apelovať na vhodný výber metód v didaktickej komunikácii na hodinách literárnej výchovy, najmä na

intenzívnejšie využívanie *metódy prežívania* (Obert, 2002). Literárna skúsenosť sa totiž neobohacuje len prostredníctvom vzdelávacích funkcií literárnej výchovy, ale jej portfólio sa upevňuje práve v odpovediach na osobne postulované filozofické otázky (v prepubescentnom veku sotva uvedomovaných, no implicitne v podvedomí pociťovaných): *„kto som? čím som? aké je moje miesto v živote? na akých tradíciách sa zakladá? aký je zmysel mojej existencie?“* (Obert, 2002, s. 6). Do týchto podprahových osobných štruktúr odporúča V. Obert prenikať cez umenie a nie mimo neho (možno to docieliť len „dobrým“, rozumej umelecko-problémovým literárnym textom). *„Žákovi jde vždy o porozumění sobě samému, svému místu ve světe a společnosti. Z učiva je pro něj relevantní to, co mu pomáhá více se stát tím, kým být chce“* (Kasíková, 1997, podľa Lederbuchová, 2004 b). Černoušek v tejto súvislosti uvádza pojem *„cirkumambulace“* (ako základný pohyb rozprávania), ktorý znamená pohyb dookola, pretože rozprávky opisujú kružnicu, na ktorej nájdeme všetky podstatné problémy ľudského bytia, medziľudské problémy, ako aj problémy intrapsychické. Rozprávky totiž musia postihovať v detsky zrozumiteľnej forme aj problém ľudského bytia na svete, pretože deti v priebehu svojho rýchleho vývinu (v súčasnosti ešte viac zrýchleného – rýchlosť je symptómom dnešnej doby) sú skôr či neskôr s bytostnými problémami konfrontované (Černoušek, 1990).

Jasné vymedzenie detskej skúsenosti teda nie je jednoduchou záležitosťou, pretože napriek výskumom, zaoberajúcim sa fenoménom adresáta v literárnej komunikácii (napr. PIRLS 2001, 2006, Čítanie 2005, 2006 ap.) je pojem príjemcu literárneho textu, ako uvádza aj S. Rakús, naďalej nejasnou zložkou komunikačného procesu. Príčinu (v zhode s autorom) vzhliadame vo fakte neurčitosti, anonymity, rôznorodosti i relatívnej početnosti detských čitateľov v kontrapozícii ku konkrétnosti autora (Rakús, 1993).

Kým rôznorodosť a anonymita detského čitateľského publika tvorí jednu stranu mince, jej druhou stranou je obsah skúsenostného komplexu, determinovaný najmä nedostatočnou životnou skúsenosťou detského čitateľa. L. Lederbuchová tento „hendikep“ vidí ako problém nedospelosti čitateľa a jeho malej čitateľskej skúsenosti (ako aj skúsenosti percepčnej – aj vo vzťahu k iným druhom umenia). Ako uvádza ďalej, aj interpretácia žiakov na 1. stupni bude práve z uvedených dôvodov špecifická – *„ne a priori nedostatečná či nesprávná, ale vždy relativně jiná (chudší o neporozumění důležitým skrytým významům, bohatší o fantazijní dotvářky doplňující či nahrazující nepřijaté významy) při své adekvátnosti čtenářské kompetenci žáka dané věkové kategorie“* (Lederbuchová, 2004 b, s. 43).

Vnímateľ textu teda nevníma text iba v hraniciach jeho obsahovej ucelenosti v reláciách autorského zámeru, ale v procese vlastnej konkretizácie jednotlivých zložiek diela

dostáva príležitosť samostatného tvorivého aktu v dourčení textových obsahov cez individuálny a bohatý proces čitateľskej konkretizácie, ktorá sama o sebe dáva dielu život v pravom literárnom zmysle slova. Proces čitateľskej konkretizácie je determinovaný práve umeleckou podstatou literárneho diela ako znakovej štruktúry, ktorú stmeľuje funkcia estetická.

Pod estetickou funkciou J. Mukařovský rozumie jej znakovosť, ktorá (popri autorskom subjekte) dáva možnosť uplatnenia sa v texte prostredníctvom sémantického gesta recepcie aj subjektu recipienta. Estetická hodnota, s ktorou sa recipient dostáva do kontaktu pri poznávaní, prežívaní a axiologizácii umeleckého diela sa potom nevyhnutne stáva prežívaním a hodnotením aj jeho individuálnych recepčných dispozícií (porovnaj Mukařovský, 1971, s. 87 – 90). Estetický postoj dieťaťa, rodiaci sa z asymetrie literárnej komunikácie, vidí Chaloupka ako „primárne estetický“, navyše s vysokou mierou emotívneho prežívania. Prepubescentný čitateľ (pokračuje) sprostredkovanú krásu v literárnom texte prežíva ako krásu skutočnosti a nie je v tomto veku pripravený na iné než zážitkové, osobnostne angažované čítanie (čo so sebou prináša riziko zneužitia naivnej dôvery čitateľa a prežívania sa na nej pochybným brakom bez hodnotovej nadstavby) (porovnaj Chaloupka, 1982, s. 210 – 211).

2.3 Vyslovenie estetického stanoviska

V každom predmete okolitého sveta sa do istej miery odzrkadľuje pečať kultúry, ktorú spoločnosť vytvorenému sekundárnemu svetu prírody dala. V prípade slovesného umenia má táto pečať rýdzo umelecký charakter – kontakt so skutočnosťou, citovým svetom prežívania, ako aj jeho estetického formovania je nepriamo dosiahnutý cez realitu umeleckého obrazu. Obraznosť (ikonickosť) je teda jeden z činiteľov estetickej funkcie literárneho diela (Harpáň, 1994, s. 7 – 8).

V súčasnosti sa v odbornej literatúre možno stretnúť s delením estetickej výchovy na *receptívnu* a *aktívnu*. Kým receptívna sa orientuje na príjem umelecko-estetických hodnôt deťmi, rozvíja ich zmysly, kultivuje citlivosť na umelecký materiál a stimuluje uvedomelé vnímanie estetického zážitku, aktívna estetická výchova má za cieľ rozvoj aktívnej zručnosti s umeleckým a iným materiálom (so zámerom vytvoriť finálny predmet s estetickými kvalitami) (Kolláriková, Pupala et al., 2001). V súvislosti s metódami výučby literárnej výchovy sa v literárnej komunikácii uplatňuje receptívny estetický prístup, kultivujúci individuálne prežitie, rozvíjajúc najmä jeho čisto osobný estetický rozmer.

V nadväznosti na estetický zážitok Ingarden rozlišuje tri fázy jeho genézy, vytvárajúce vo vzájomnej previazanosti a prepojení systémovú štruktúru Ako prvé uvádza *estetické vzrušenie*, ktoré je fázou emocionálnou, pričom jej atribútom je dynamická nenasýtenosť. Preložené do literárnej komunikácie – dieťa si už začína dielo na svojej úrovni osvojovať a zaraďuje ho do svojej špecifickej skutočnosti. Druhou fázou je *fáza dotvárajúca*, v ktorej je umelecké dielo podrobené individuálnej konkretizácii – tzn., že dieťa začína do textu implantovať vlastné prvky osobnej projekcie v texte; uplatňuje pritom i stotožňujúce a asociujúce postupy, interiorizujúc si literárne predstavy a významy (nemusia korešpondovať so sémantickým gestom autora). *Fáza sklbenia všetkých kvalít diela* je poslednou fázou a predstavuje integráciu estetického zážitku v jeho komplexnosti. V období prepubescencie môžeme počítať iba s uplatnením prvých dvoch fáz pri detskej recepcii literárneho textu, pretože fáza sklbenia všetkých kvalít textu sa dosahuje až v období dospelosti, pričom nezriedka ju nemusí dosiahnuť ani dospelý čitateľ (Ingarden, 1967, podľa Chaloupka 1982). L. Lederbuchová to veľmi výstižne vyjadrila v tvrdení, že žiak-prepubescent *„je více soustředěn na svůj psychický stav než na významy textu. Proto je schopen podat lépe (adekvátně svému věku) zprávu o svém estetickém naladění než o kvalitě textu“* (Lederbuchová, 2004 b, s. 163).

Aby bola v dospelosti vytvorená platforma na plnohodnotnú recepciu, nevytvárajúcu obsahy mimoštruktúrnej povahy, je potrebné, aby bola v procese mladšieho školského veku estetická skúsenosť prepubescenta korigovaná v takých didaktických reláciách, ktoré mu neskôr umožnia plynulý prechod od estetického, citovo podfarbeného zážitku, k formulácii estetického stanoviska o tejto subjektívne zažitej literárnej skutočnosti. Uskutočnenie tohto procesu predpokladá kultiváciu reflexných zložiek žiaka-čitateľa, lebo len v hodnotiacich a interpretačných snahách sa v znovuprežívaní rodí individuálne vedomie estetickosti (porovnaj Lederbuchová, 2004 b).

Najefektívnejším postupom je teda receptívny synestetický prístup k textu. De facto to znamená, že na čitateľa sa súbežne pôsobí viacerými rozmanitými podnetmi, ktoré (svojím spôsobom) „atakujú“ iný detský zmysel. Efektívnosť tohto pôsobenia je zabezpečená najmä tým, že detský adresát má nielen možnosť oboznámiť sa s rôznymi druhmi umení a uplatniť svoje umelecké preferencie, ale takisto môže do tohto súboru aktívne zasahovať.

Synestetická technika môže detskému čitateľovi pomôcť pri neskoršej verbalizácii jeho emotívno-estetického postoja a prežívania, pretože mu pomáha nahmatať osobné, snáď i nevedomé emotívne ložiská (pretože uvoľňuje i počiatočnú strnulosť), ktoré by sa bez súbežného synkretického pôsobenia neodkryli. Pri verbalizácii estetického postoja však

nemusí ísť nevyhnutne o slovné stvárnenie. *„Neverbálne prostriedky umožňujú vystihnúť to, čo nedokážeme presne zachytiť slovom, pomáhajú uvedomiť si mnohé súvislosti a spätne ich pomenovať slovami – umožňujú lepšie pochopenie a precítenie určitých situácií, správania“* (Kovalčíková, Majzlanová et al., 2003, s. 86).

Každé dieťa je iné a to sa odráža aj v špecifickosti takej osobnej situácie, akou je subjektívne emotívne prežívanie. Ako forma hodnotiaceho postoja, resp. výrazu, sa teda môže pokojne uplatniť spomínaná neverbálna zložka komunikácie, ktorá je zvlášť v prepubescencii žiaduca, ak nie nevyhnutná. Technika synestézie umožňuje príjemcovi literárneho diela zažiť text aj pocitovo, bez slov (neverbálne), a dáva mu tak priestor na vyjadrenie seba a svojho zážitku v totalite jeho jedinečnosti, neopakovateľnosti a autentickosti cítenia ako podstatného znaku subjektového osobnostného odlíšenia sa od ostatných (personalizácia).

Ideálne sa neverbálne estetické hodnotenia dajú využiť v tvorivej dramatike ako súbore metód, kde sa forma hodnotiaceho pohybu, výrazu alebo mimiky uplatňuje funkcionálne. Keďže detský čitateľ často nemá odstup od textu (absentujú axiologické kritériá), spontaneita neverbálnej komunikácie ho vedie k tomu, že učiteľovi ako facilitátorovi v pedagogickom procese vyjadruje priamo to, čo zažil a čo ho citovo veľmi intenzívne upútalo a zasiahlo. V tomto bode sa učiteľovi otvára priestor na usmernenie literárneho zážitku smerom k štruktúrnym významom textu – nie však uniformovane, ale skôr ako formovanie vedúce k jedinečnosti a unikátnosti recepcie detského príjemcu.

Neverbálna činnosť žiaka, reflektujúca silu jeho zážitku, je významná hneď z troch príčin: (1.) vyjadruje sa úroveň porozumenia textovým významom, (2.) dochádza k sebareflexii žiaka v určitej neverbálnej aktivite (spoznáva tiež vlastné čitateľské dispozície) a (3.) dochádza k esteticko-výchovnému presahu do iných umení (porovnaj Šimonová, 2000, Lederbuchová, 2004 b). V takomto pantomimickom, resp. posturálnom vyjadrení svojho estetického hodnotenia dokáže aj prepubescent reflektovať svoju hodnotu krásna v estetickom zmysle, ktorá korešponduje s jeho subjektívnymi postojmi a hodnotovými kritériami.

Cez metodiku tvorivej dramatiky je možné kultivovať proces detskej recepcie aj mnohými ďalšími metódami. Z nich môžeme spomenúť tie, ktoré sme uplatnili v našom výskume (so žiakmi 4. ročníka na 1. stupni). Ide najmä o *dramatickú hru*, *dramatizáciu*, *improvizáciu*, *rolovú hru* a rovnako *hru bábkovú*.

Pod dramatizáciou sa v pedagogickej praxi chápe buď dialogizované stvárnenie určitého javu alebo situácie z literárneho diela (resp. životnej situácie) alebo rolová hra. V hre v role sa najmä v období prepubescencie veľmi vďačne odráža realizovanie detských túžob, vzorov, ako aj motívov, ktoré ich zaujali, pretože rola samotná plní funkciu sprostredkovateľa

medzi dieťaťom a vonkajším svetom. Metóda improvizácie zas predpokladá také konanie, ktoré vzniklo bez prípravy – a to len na základe inšpirácie (bez kompozície). Improvizačná metóda teda vychádza z momentálneho nápadu, pocitu a samotný dej vzniká až v priebehu hrania. Bábková hra (hra s bábkami a maňuškami) má dôležitý význam najmä v oblasti prežívania a citovej výchovy a najsugestívnejšie pôsobí najmä v období mladšieho školského veku (približne 10 – 12 rokov). Výchovný prvok tejto metódy sa uplatňuje v modelovaní dobrého a zlého správania cez správanie bábok, keď dieťa projektuje svoje správanie (resp. modely určitého správania) do bábky alebo maňušky (Kovalčíková, Majzlanová et al., 2003, s. 86 – 103).

2.4 Interiorizácia a spontaneita v zážitku vnímania

Pojem *spontaneity* ako prvá rozšírila humanistická koncepcia vzdelávania (v odborných kruhoch ju možno nájsť aj pod označením nedirektívna, personalistická, slobodná, resp. otvorená), ktorej záujem sa odvíja od starosti o utváranie slobodného jedinca, slobodnej osobnosti, realizujúcej svoje vlastné ambície a ciele.

Personalistická, humanistická teória je postavená na niekoľkých fundamentálnych premisách. Jednou zo základných je nutnosť byť sám sebou, byť autentický, empatický a kongruentný, pričom najvyššou autoritou je sama skúsenosť (preferuje sa skúsenostné učenie). Ďalšou premisou je viera vo vrodenú tendenciu človeka byť dobrým, ako aj to, že smerovanie všetkých žiakov je v podstate pozitívne a všetko sa odvíja len od schopnosti správneho koncepčného poňatia vyučovacieho procesu, do ktorého centra je žiak ako rovnocenný partner učiteľa postavený. Dôležitým sa v tejto súvislosti javí Rogersov prístup k emóciám detského subjektu, vychádzajúci z presvedčenia, že každý jedinec má svoj vlastný zážitkový svet, ktorý sa od iných „zážitkových svetov“ jeho rovesníkov líši najmä odlišným emocionálnym významom, ktorý jednotlivým formám prežívania subjekt pripisuje.

Chaloupka detskú spontánnosť realizujúcu sa v čítaní chápe ako prístup nefalšovaný a úprimný. Dieťa *„prožívá svou četbu v reálu života jako takového... nepřijímá znak jako znak zprostředkovaný, ale v dimenzi svého synkretismu a tzv. naivního realismu jako samu skutečnost... realizující postoj dítěte k četbě se projevuje jako nesmírná, často až neotřesitelná víra v to, co čte“* (Chaloupka, 1982, s. 199). Zároveň upozorňuje na nebezpečenstvo citovej bezprostrednosti detského čitateľa (malý odstup od textu, jednodimenzionálny kontakt s textom, hrozba podľahnutia aj textu komerčnej proveniencie, ktorý sa na citovú bezbrannosť dieťaťa spolieha ap.), preto apeluje na autorskú komunitu, aby

nezneužívala prepubescentnú dôveru, pretavujúcu sa do viery, že v knihe predsa všetko je *„ako má byť“* (Chaloupka, 1982, s. 204).

Bezprostredná zážitkovosť sa v podstate stáva symptomatickým príznakom celého obdobia mladšieho školského veku a nezriedka má trvalý presah aj do ontogeneticky vyšších vývinových období. Spontánnosť ako zložka prepubescentnej zážitkovosti je výrazne emotívna, a preto sa môže spolupodieľať na vytváraní priaznivých vnútorných podmienok na interiorizáciu (prisvojenie si diela).

Interiorizácia je pojmom L. S. Vygotského, ktorý pod ním rozumie osvojenie si znaku a jeho zaradenie do štruktúry psychiky človeka, čo následne spôsobuje reorganizáciu nielen psychiky, ale aj vonkajších vzťahov k prostrediu. Interiorizácia je teda istým mechanizmom formovania ľudskej psychiky, ktorá sa mení pod vplyvom infiltrácie a osvojovania znakov, resp. znakových sústav (Vygotskij, 1976). Znakovosť je teda tým, čo umožňuje (podmieňuje) priebeh interiorizačného zvnútornenia. Keďže umelecké dielo ako literárny artefakt je tak vecou, ako aj znakom (Mukařovský), tak už len vplyvom svojej nezámernosti (priamo súvisiacej s jeho znakovou povahou) dielo nadobúda schopnosť istého „súkromného“ stretnutia so subjektívnymi zážitkami a predstavami vnímateľa. Tým zasahuje nielen jeho vedomie, ale aj podvedomie – a to práve preto, že literárne dielo vo svojej umeleckej totalite túto nezámernosť obsahuje (odvíjajúcu sa od čitateľskej konkretizácie a skúsenosti) (Mukařovský, 1971).

Bolo by nedorozumením zjednodušene si predstavovať proces interiorizácie ako priamy prenos myšlienky z textu do vedomia detského čitateľa. Nejde totiž o presun konkrétnych obsahov, ako skôr o zvnútorňovanie spôsobov a foriem interakcie alebo činností, ktoré mali pôvodne vonkajší interakčný charakter (v procese sa začleňujú do vnútorného psychického života).

Čítanie kníh, ako uvádza V. Obert, je jednou najhodnotnejších foriem kultúrnej aktivity, zahŕňajúcej v sebe tak proces exteriorizácie, ako aj interiorizácie. Dôvodí tým, že *„...akt čítania je aktom tvorivým, zasahujúcim v plnej miere intelekt a city príjemcu. Čítanie má významný podiel na utváranie osobnosti človeka, na obohacovanie jeho zážitkov a pocitov, zohráva dôležitú úlohu pri formovaní postojov, priaznivo podporuje rozvoj kultúrnych záujmov...“* (Obert, 1986, s. 28). Chaloupka v zhode s Obertom považuje bezprostrednosť v esteticko-emotívnom príjme za výraznú oporu najmä počiatkov detského čitateľstva, poskytujúcu tak i najvšeobecnejšiu oporu pre subjektívne zvnútornenie čítaného (porovnaj Chaloupka, 1982). Chaloupka vo svojej štúdii o rozvoji detského čitateľstva odpovedal aj na otázku, čo spôsobuje nejednoznačnosť priebehu interiorizácie u vekovo

rovnocenných detských adresátov textu. Odpoveď nachádza predovšetkým v procesuálnosti externého a interného, ktorá *nevyúsťuje v totožnosti, ale iba v jednote*. Z tohto úsudku odvádza premisu o tom, že problém nebude ležať len na pleciach dieťaťa a takisto nebude v pôsobnosti iba knihy (resp. ďalších vonkajších vplyvov), ale bude spočívať kdesi *v prieniku, spojení vonkajšieho s vnútorným* (Chaloupka, 1982).

Interiorizáciu ale nemožno absolutizovať. Literárna výchova určite plní v procese subjektívneho zvnútorňovania čítaného svoje nezastupiteľné miesto, ale iba jej pôsobením na detského čitateľa sa prisvojovací princíp nevyčerpáva. Osamotenosť pôsobenia školského vplyvu literárnej výchovy sa dieťaťu môže javiť aj ako nesúlad jeho školských a mimoškolských aktivít (ktoré majú v detskom vývine kľúčové postavenie – rodina, okruh rovesníkov, sociálne prostredie, záujmy, postoje ap.). Dialektická jednota by sa preto mala odraziť aj v rovnovážnom ekvilibrickom stave školského a mimoškolského, pretože prisvojovací interiorizačný proces si ho vo svojej subjektívnej čitateľskej totalite osobnostného zmyslu vyžaduje (Chaloupka, 1982). Mimoškolská skúsenosť a rýdzo individuálne osobnostné ustrojenie prepubescenta odrážajúce sa v spontánnom estetickom prežívaní môžu spôsobiť i to, že *„spontánní estetické prožívání a hodnocení textových významů se může vázat na významy z hlediska záměrné strukturní výstavby nedůležité, anebo dokonce může těžit z tzv. mimostrukturního estetického zájmu, který je významy textu vyprovokován jen jako spouštěcím mechanismem, ale pro čtenářovo uspokojení z četby je mnohdy rozhodující a má silnou motivační funkci pro další četbu a čtenářské zážitky“* (Lederbuchová, 2004). Z pohľadu didaktiky literárnej výchovy by sa malo k mimoštruktúrnym konkretizáciám textových obsahov detského čitateľa, nekorešpondujúcim s autorskou zámernosťou, pristupovať zhovievavo. Zhovievavo v tom zmysle, že by sa nemali apriórne z recepcie vylučovať, ale skôr usmerniť (vyplýva to z ich silnej motivačnej funkcie pre dieťa). Boj s mimoštruktúrnou konkretizáciou (prežívaním) by totiž mohol byť zároveň bojom s detskými prekoncepciami, ktoré majú v detskom čitateľskom vedomí silnú, miestami neotrasiteľnú pozíciu. *„Knížky, které dítě dostává do rukou, by měli čtenáře ze všeho nejvíce přesvědčit, že umělecká slovesnost s jeho vlastní záměrností koresponduje a že tak sama skýtá důvod, aby ji interiorizovalo“* (Chaloupka, 1982).

2.5 Jedinečnosť recepcie v literárnej komunikácii

Základným znakom literárnej komunikácie v relácii autor – literárny text – príjemca je jej asymetrickosť. *Asymetria literárnej komunikácie* pramení zo stretu dvoch zámerností

(Mukařovský) – autorskej a čitateľskej, pričom sémantické gesto textu je determinované štruktúrnou zámernosťou autora, kým čitateľská zámernosť sa realizuje v sémantickom geste recepcie príjemcu literárneho diela. V ideálnom prípade by mala zámernosť čitateľa korešpondovať so štruktúrnou zámernosťou textu, ktorá vymedzuje sémantické pole pre pohyb čitateľských aktivít príjemcu literárneho diela. Disproporcia medzi čitateľskou skúsenosťou a textom z pozície autora je vôbec prvým predpokladom uskutočnenia literárnej komunikácie.

Lederbuchová považuje literárne dielo za významovo veľmi bohaté práve z dôvodu komunikačnej situácie, ktorá umožňuje stretnutie významovej možnosti textu a tvorivej interpretačnej sily čitateľa. Za významový pilier recepcie potom označuje autorskú zámernosť textu (komunikačná situácia recepcie sa v autorskom geste, samozrejme, nevyčerpáva), ktorá vytvára významový priestor pre čitateľa a jeho komunikačné aktivity, čím sa zaručuje tvorba obsahu textu v čitateľovom vedomí (v zmysle porozumenia odovzdaným obsahom) (Lederbuchová, 2004 b).

Literárna komunikácia má niekoľko fáz, v priebehu ktorých sa vytvára reálny obsah textu ako výsledok individuálnej komunikačnej situácie detského čitateľa: Prvou fázou je *percepcia*, v priebehu ktorej sa čitateľ zmyslovým vnímaním zmocňuje textu, resp. komunikuje s grafickou a zvukovou stránkou jazyka; druhá fáza je fázou *apercepčnou* – v jej priebehu si čitateľ vo svojom reálnom obsahu textu (z hľadiska horizontálnej výstavby textu) vytvára konkrétne zmyslové predstavy, tzv. *imagen* (Miko, 1989). Imagen sa vytvára na základe porozumenia slovám textu v denotačnej rovine prisúdenia významu, pričom platí, že imagen toho istého literárneho textu je u prepubescentov vždy originálny a výsostne individuálny (neexistujú na svete dva totožné imageny jedného textu). Fáza *interpretácie* je treťou fázou. V nej sa zužitkúvajú výsledky prvých dvoch fáz (percepčnej a apercepčnej) a predstavuje vlastnú interpretáciu na hodnotovo-estetickej báze. Podstatná je najmä apercepčná fáza, s ktorej imagenom sa pracuje, pričom k denotatívnym významom sa v priebehu hodnotenia pridružujú aj relevantné štruktúrne konotačné významy. Štvrtou fázou je *konkretizácia*. V jej priebehu sa vnemom a predstavám z recepcie literárneho textu prisudzuje zmysel, zmysel pre vlastný život čitateľa. Opätovne tu môžeme pripomenúť Obertov apel, aby literatúra pre deti a mládež umelecky hľadala odpovede aj na filozofické otázky postavenia dieťaťa v spoločenskom priestore (Obert, 2002). V otázke konkretizácie je zrejmý najmä fakt, že jej priebeh je behom „na dlhú trať“, pretože nezriedka sa význam textu konkretizuje v neskorších vývinoch etapách.

Ako príklad možno uviesť celoživotnú čitateľskú konkretizáciu spisovateľa, výtvarníka i kazateľa Daniela Pastirčáka v súvislosti s Andersenovou rozprávkou Snehová kráľovná (prednáška *O duchovnom rozmere rozprávok* na pôde PF Prešovskej univerzity, marec 2005). V období prepubescencie ju vnímal v rovine denotátu ako *doslovného významu* (porozumenie textu), ktorý sa apercepčne realizoval vytvorením si individuálneho rozprávkového imagenu. V pubescentnom období už pod vplyvom dozrievania kognitívno-citových štruktúr pociťoval aj štruktúrne *etické posolstvo* príbehu, no k *mystickému odkazu*, konotácii v najhlbšej vertikálnej štruktúre (obsiahnutej v slove „večnosť“) došlo až v konkretizácii v zrelom čitateľskom veku (bohatá čitateľská i mimočitateľská skúsenosť). Fázy interpretácie i konkretizácie môžeme zastrešiť *responznou* fázou, znamenajúcou spätné znovuprežívanie vnemov a predstáv z textu a ich dotváranie fantazijnou zložkou psychiky (porovnaj Lederbuchová, 2004 b).

Predpoklady na recepciu má každé zdravé dieťa a ako dokazuje aj uvedený príklad, je schopné napredovať v čitateľskom vývoji – ide len o to, do akej miery bude schopné a ochotné naučiť sa s textovými štruktúrnymi obsahmi komunikovať.

Kopál vníma recepciu cez teoretické semioticko-komunikačné poňatie, ktoré ju vymedzuje ako vlastné bytie zmyslu diela (ako životnej existencie) (Kopál, 1991), Obert pod recepciou rozumie príjem literárneho diela detským čitateľom a jeho funkčné pôsobenie na rôznych úrovniach, pričom, ako dodáva, na recepciu má vplyv aj povaha textov, s ktorými detský čitateľ prichádza do styku a takisto si aj hneď odpovedá na implicitne prítomnú otázku, čo rozhoduje o jej výbere, ak ten zostáva na prepubescentovi. Je presvedčený, že pôsobenie (účinok) knihy na detského adresáta je podmienené jeho psychickou individualitou, jeho záujmom o čítanie a potrebou čítať (Obert, 1986). V tomto konkrétnom výbere knihy sa podľa L. Lederbuchovej zrkadlí rozdiel úrovne čitateľskej komunikácie dieťaťa, ako aj jeho schopnosti vyjadriť svoje estetické stanovisko k dielu (Lederbuchová, 2004 b).

Spolu s J. Kopálom tvrdíme, že podiel citovej účasti čitateľa je v recepcii dominantný, pretože osvojenie si zmyslu diela (porozumenie, poznanie, pochopenie) sa prehlbuje cez zážitkovosť. Musí však ostať zachovaná *symbióza kognitívnych a emocionálnych činností* (Kopál, 1991). Aj Chaloupka upozorňuje na fakt, že rozvoj detského čítania a prenikanie do umeleckej obraznosti (a s ňou súvisiacej recepcie umeleckého textu, ktorá z literárnej komunikácie vyplýva) nesmie byť jednosmernou kompenzáciou kognitívnej, poznávacej zložky na úkor emocionálnej, ale že má vstupovať *„do vnitřní integrity rozvoje dítěte všemi svými potencialitami“* (Chaloupka, 1982, s. 195). Ide o to, aby sa rozvoj kognitívnej činnosti, zasahujúci oblasť poznávania, nerozvíjal jednostranne na úkor emotívneho, citového

prežívania, resp. naopak; emotívne prežívanie estetiky umeleckého artefaktu nemožno považovať za izolovane sa rozvíjajúce od kognitívnych procesov – musí tu platiť dialektická jednota vzájomného prestupovania sa.

Prienik emotívneho s kognitívnym môžeme psychologicky naznačiť cez typy správania sa na vyučovacích hodinách, ktoré si vyučovacia jednotka v pedagogicko-didaktickom pôsobení metodologicky vyžaduje a ktoré Apter označuje ako *telické* a *paratelické* správanie. Niektoré vyučovacie predmety si vyžadujú telický, iné paratelický osobnostný stav, no zdravé prepubescentné dieťa by sa už malo vedieť medzi týmito pólmi pohybovať. Kým v telickom stave *„jsme zaměřeni účelově a užíváme své činnosti především jako prostředku k dosažení určitého cíle... naproti tomu v paratelickém stavu jsme v hravém rozpoložení, kde je nade vše důležitá samotná právě probíhající činnost...“* (Apter, 1989, podľa Fontana, 1997, s. 206). V tejto súvislosti sa do popredia dostáva najmä problém motivácie, ktorá pri práci s umeleckým textom v podstatnej miere zasahuje a rozhoduje o úspešnosti „prehodenia výhybky“ z telického stavu na paratelický (najmä v prípade, ak literárnej výchove v didaktickom procese predchádza napr. hodina matematiky).

Pohyb v relácii osobnostných stavov telickosti a paratelickosti je v didaktickej komunikácii z pohľadu učiteľa obzvlášť významný, pretože rozhoduje aj o miere chápania textu dieťaťom buď ako ***umenia*** (emotívno-estetický zážitok) alebo ***učiva*** (racionálno-pragmatický aspekt). Podľa Isera nie je zmysel textu racionálne vysvetliteľný, a preto musí byť zažitý ako účinok. Čitateľský akt je potom aktom, v ktorom sa síce čitateľ zmocňuje textových významov textovými štruktúrami, ale tie proces čítania nemôžu naplno „cenzurovať“, lebo čitateľ do textu spätne vysiela svoj signál o dosiahnutom účinku. Tak sa text a jeho zmysel neustále inovuje (Iser, 1976, podľa Lederbuchová, 2004 b). Preto je recepcia do istej miery výberová. Keďže sa reálny obsah textu tvorí práve v recepcii a literárne dielo ako znaková štruktúra ponúka bohaté množstvo rôznych konkretizácií obsahov (v závislosti na sémantickom geste recepcie), čitateľ si v konečnom výsledku volí recepčný obsah textu, ktorý korešponduje s jeho čitateľskou skúsenosťou a saturuje jeho subjektívne esteticko-citové potreby. Aby prebehla literárna komunikácia s cieľom konštituovania reálneho obsahu textu vo vedomí čitateľa, musia byť obe komunikačné strany aktívne (hoci čitateľ je chápaný ako sekundárny, no nie menej tvorivý aktér) (porovnaj c. d., s. 47).

Prepubescentný čitateľ cez spoznávanie literárnych diel a aktívnu literárnu komunikáciu s textom nielen rozširuje svoju čitateľskú skúsenosť, ale de facto i kultivuje svoju čitateľskú kompetenciu, ktorej je skúsenostný komplex základňou. Kompetenciu

čitateľa ovplyvňuje niekoľko faktorov: 1. dosiahnutá vzdelanostná úroveň, 2. vek a životná skúsenosť, 3. žánrové a tematické čitateľské preferencie (čitateľská skúsenosť) a 4. sociálna a kultúrna vyzretosť. Nemožno opomenúť ani osobné dispozície prepubescenta ako temperament, obrazotvornosť, emocionalitu a celkovú štruktúru osobnosti. Čitateľská kompetencia teda determinuje recepciu umeleckého textu, v ktorej sa detský čitateľ angažuje svojou emocionalitou, podvedomím a nevedomím, ako aj intuitívnym náhľadom (porovnaj c. d.).

2.6 Prekoncepcie a kognitívno-psychologické zóny v detskej recepcii (J. Piaget, L. S. Vygotskij)

Prekoncepcie sú v psychológii chápané ako detské naivné teórie, na základe ktorých si dieťa buduje svoje poznanie. Terminologicky sa ich pomenovanie môže líšiť – stretávame sa aj s pomenovaniami ako detské koncepcie, alternatívne rámce, detská veda, chybné koncepcie, resp. chybné chápanie (pozri Kolláriková, Pupala et al., 2001, s. 210). Y. Bertrand o prekoncepciách tvrdí, že nie sú ani odrazovými mostíkmi a ani výsledkami poznania. Sú totiž samotnými nástrojmi tejto činnosti. *„Jsou neustále přebudovány a nový poznatek musí být integrován do preexistujících struktur, které má žák k dispozici“* (Bertrand, 1998, s. 69). Je teda zrejmé, že ich chápe ako kognitívne štruktúry. Giordan uvádza, že prekoncepcie sú komplexné, *„jsou tvořeny vzájemně na sebe působícími otázkami, operačními invarianty, sémantickými a referenčními rámci a nositeli významů. Navíc jsou mobilizovány v závislosti na situaci, v níž se subjekt nachází, a jsou této situaci přispůsobovány“* (Giordan, 1990, podľa Bertrand, 1998, s. 69).

O stálosti prekoncepcií v detskom poznávacom aparáte svedčí aj fakt, že predstavujú jediné nástroje, ktoré má dieťa-žiak k dispozícii, pretože práve nimi dekóduje realitu. Proces poznávania je teda pre dieťa neustálym budovaním a ničením prekoncepcií, čím vzniká aj didaktický školský paradox: *„cílem poznání je „zničit“ dosavadní poznání, aby vzniklo nové, lepší“* (c. d., s. 70), to je ale v rozpore s detským chápaním prekoncepcie ako výsledku svojho poznania a poznávania. Práve preto *„není vůbec snadné přímým vysvětlením vyvrátit dosavadní představy žáka, protože tento typ poznatku klade často odpor i velmi vypracované argumentaci“* (c. d., s. 73).

Prekoncepcie sú z hľadiska recepcie relevantné práve z dôvodu už vyššie spomínanej dialektiky a prepojenia emotívneho a kognitívneho pri prenikaní k ložiskám umeleckej obraznosti. Na vyjasnenie problému prekoncepcií pri estetickom vnímaní literárneho textu

nám poslúži skúmanie J. Piageta, ktorého metódou štúdia koncipovania ľudského poznávania sa stala analýza a rekonštrukcia vývinu poznania z aspektu ontogenézy dieťaťa.

Piaget vo svojom výskume vyčlenil štyri vývinové štádiá, pričom sa každé štádium vyznačuje vlastnou kognitívnou štruktúrou, prostredníctvom ktorej sa človek (dieťa) usiluje porozumieť svetu a dianiu, ktoré ho obklopuje (senzomotorické štádium, štádium predoperačného myslenia, štádium konkrétnych operácií, štádium formálnych operácií). Z aspektu nášho skúmania je dôležité najmä tretie štádium, štádium konkrétnych operácií (vzťahujúce sa na vek 7 – 11 rokov). V tomto období už detské myslenie napreduje, pretože sa oslabuje egocentrizácia, vďaka čomu si dieťa začína osvojovať v ešte jednoduchých formách (no predsa) stav empatie (ako istý druh osobného vciťovania sa). Hlavnou kognitívnou štruktúrou v tomto období je zoskupovanie (grupovanie), ktoré umožňuje začleňovať jednotlivé predmety a javy do logických tried podľa spoločných znakov. Nás však zaujímajú najmä Piagetove funkcionálne invarianty – *asimilácia* a *akomodácia*, pretože kým sa kognitívne štruktúry (vrátane prekoncepčných) s vekom a ontogenetickým vývinom menia, *asimilácia* a *akomodácia* (organizácia takisto) sú kognitívne procesy vrodené, a preto zostávajú nemenné po celý život (Piaget, 1993).

Pojem *akomodácie* znamená, že dieťa musí svoje vonkajšie pôsobenie prispôsobiť určitým zvláštnostiam predmetu, s ktorým narába; *asimilácia* na druhej strane predstavuje pochody, prostredníctvom ktorých sa predmety a javy dostávajú do kognitívnych štruktúr, ktorými dieťa poznáva (začleňovanie nových podnetov do existujúcich schém, do už nažitej skúsenosti). Asimilácia s akomodáciou prebiehajú spoločne a *„důvod, proč se vyskytují pospolu, je v tom, že jedinci jsou schopni asimilovat pouze ty prvky prostředí, vůči nimž jsou schopni se akomodovat“* (Fontana, 1997, s. 71). Dieťa sa, napríklad, musí najprv akomodovať vo vzťahu ku knihe, a v priebehu tohto procesu potom môže asimilovať poznatky, že je vyrobená z papiera a tlače, že obsahuje istý text, príbeh, ktorý napísal nejaký autor, že po jej prečítaní ostáva určitý zážitok ap. (didaktická komunikácia by sa mala u detí usilovať o asimiláciu poznatkov, súvisiacich najmä s esteticko-emotívnym prežitím textu a tým činom aj nazeraním na knihu ako umelecký artefakt, trvale obohacujúci život).

Detská prekoncepcia vo vzťahu ku knihe ale môže byť diametrálne odlišná od chápania, ktoré chceme, aby dieťa asimilovalo. V tomto prípade môže dôjsť u dieťaťa k štyrom rôznym reakciám na novú informáciu, súvisiacu s „atakom“ na kvalitu prekoncepcie: 1. na miesto zabudnutej informácie uložia novú, 2. novú informáciu neprijmú a jednoducho jej nevenujú pozornosť, 3. prijmú novú informáciu s takou úpravou, aby zodpovedala staršiemu chápaniu (informácia sa asimiluje v staršom skúsenostnom chápaní),

4. prijme novú informáciu a pod jej vplyvom akomoduje celá prekoncepcia (Kalhous, Obst, 2002, podľa Lederbuchová 2004 b).

Piagetov prínos do didaktickej komunikácie sa hodnotí najmä cez jeho periodizačné hierarchizovanie kognitívneho poznávacieho vývinu dieťaťa, pretože obrátil pozornosť na rešpektovanie aktuálneho myslenia dieťaťa v danom vývinovom štádiu (v centre pozornosti nášho výskumu je prepubescent navštevujúci 4. ročník ZŠ – t. j. štádium konkrétneho (názorného) myslenia).

Koncepcia J. Piageta má z uhla nášho pohľadu na problém detskej recepcie dve nevýhody, resp. nedostatky. Ako už B. Pupala uvádza, u Piageta nie je explicitne vyjadrené, ako dôjde v jeho koncepcii k tzv. kognitívnemu zdvihu, tzn. k prechodu na kvalitatívne vyššiu kognitívnu úroveň, ktorá je determinujúcim faktorom samotnej kultivácie a zvyšovania čitateľskej kompetencie u detského čitateľa. Druhá výhrada spočíva v odvádzaní poznania iba z činnosti, pod ktorou ale primárne chápe len manipuláciu (interakciu) subjektu s fyzickou realitou, fyzickým svetom, a preto v jeho koncepcii chýba pohľad na interakciu dieťaťa aj so symbolickým svetom ľudskej kultúry, od ktorého by sa mohol odvodiť význam tejto špecifickej interakcie pre formovanie poznávania (porovnaj Kolláriková, Pupala et al., 2001).

Kým u Piageta nás z hľadiska recepcie umeleckého textu (v ktorej sa čitateľ angažuje tak emotívnym vkladom svojej osobnosti, ako aj kognitívnymi štruktúrami svojho poznávania) zaujali práve funkcionálne invarianty poznávania vo vzťahu k detským prekoncepciám (asimilácia, akomodácia), piagetovskú líniu sa v práci pokúšame obohatiť aj o konkrétny prínos koncepcie L. S. Vygotského, ktorá sa vníma aj ako komplementárna k prístupu J. Piageta.

Vygotskij k chápaniu ľudskej mysle a vysvetľovaniu jej fungovania pristupuje cez tzv. semiosféru, v ktorej je pre náš záujem podstatný akt symbolickej interakcie medzi ľuďmi, obsiahnutý aj v samom literárnom kontakte literárno-komunikačných činiteľov, ktorými sú autor, literárne dielo a príjemca. Keďže za najzákladnejší symbolický systém sa považuje jazyk, bez ktorého by literatúra ako znaková štruktúra nemohla existovať, už tým je pojem semiosféry blízky teórii literárnej komunikácie.

Priamo do centra pedagogického procesu zasahuje odlíšenie dvoch aspektov v detskej ontogenéze, ktoré autor vydeľuje; je to *zóna aktuálneho* a *zóna najbližšieho vývinu*. Kritériom rozlíšenia oboch zón sa Vygotskému stáva to, na čo dieťa ešte stačí samo, čo dokáže vlastnými poznávacími silami; a tam, kde už potencia detských kognitívnych síl nestačí, rozlišuje hranicu prechodu na vyššiu úroveň (fáza prechodu je tou, ktorá v koncepcii J. Piageta chýbala). Kým zóna aktuálneho vývinu reflektuje aktuálny stav poznávacej

disponovanosti dieťaťa, prostredníctvom ktorého sa dieťa samo obracia k svetu, pod zónou najbližšieho vývinu chápe okolnosti, keď dieťa prekročí hranicu aktuálnych možností a púšťa sa do niečoho, na čo už samo nestačí. Táto fáza by nemala reálny zmysel, keby sa v tomto stave dieťaťu neponúkla adekvátna pomoc – adekvátna v zmysle ponuky impulzov (otázky, námety ap.), ktoré môžu dieťa posunúť na úroveň, na ktorú by sa bez spolupráce nedostalo (Vygotskij, 1976).

Na základe uvedeného kooperačného prístupu si možno v didaktickom procese utvoriť jasnú predstavu o vývinových potenciách recepcie dieťaťa (vychádzajúcu z čitateľskej skúsenosti ako základne čitateľskej kompetencie), ako aj naznačiť recepčné možnosti v najbližšej budúcnosti. Tým, že detský čitateľ za kompetentnej pomoci učiteľa prekročí svoju hranicu aktuálnych možností, automaticky ho to posúva do zóny najbližšieho vývinu. Táto zóna, parafrázujúc Vygotského, vyjadruje diferenciu medzi úrovňou riešenia úloh s pomocou a pod vedením dospelých a úrovňou riešenia úloh samostatne (Vygotskij, 1976, s. 313).