

ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST VE SVĚTLE KOGNITIVNÍHO PŘÍSTUPU K JAZYKU A TEXTU

Reading literacy in the light of the cognitive approach towards language and text

Jasňa Pacovská – Kateřina Váňová

Abstrakt: Příspěvek nazírá čtenářskou gramotnost pohledem kognitivního přístupu k jazyku, čímž rozvíjí její tradiční pojetí. Od dosud převažujícího zdůrazňování potřeby identifikace klíčových informací textu, pochopení souvislosti a schopnosti jejich praktického využití se posouvá směrem k rozvíjení schopnosti interpretace smyslu textu. Od té se pak odvíjí na jedné straně respekt k jinakosti, úcta k autenticitě osobnosti, na straně druhé potřeba sdílení společenských hodnot, názorů a konvencí.

Konkrétní příklady textů ukáží, jak učitel mateřského jazyka, který ve výuce aplikuje koncept jazykového obrazu světa, může žáky stimulovat ke zcela přirozenému směřování k popsaným milníkům. Povede žáky k vnímavosti k jazykovým stereotypům, což znamená, že při práci s texty bude exponovat konotační složky významu a bude spolu se žáky odhalovat jejich narativní povahu. Tento poznávací potenciál jazyka v sobě nesou všechny typy textů, my jej představíme na textech uměleckých, a to na imaginární próze pro děti a mládež. Pomocí analyticko-interpretačního přístupu k těmto textům může učitel nabídnout žákům klíč k porozumění reálnému světu. To je v našem pojetí podstata gramotnosti.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost; kognitivní přístup k jazyku; jazykové stereotypy; jazykový obraz světa; umělecký text; literatura pro děti a mládež; imaginace

Abstract: This paper examines reading literacy from the perspective of a cognitive approach to language, thus developing its traditional concept. From the so far prevalent emphasis on the need for identification of key information within text, the understanding of context, and the ability of its practical utilization, it is moving towards developing the ability to interpret the meaning of a text. From this ability, a respect derives for otherness as well as esteem

for the authenticity of a personality on the one hand and, on the other hand, the need to share social values, opinions, and conventions.

Concrete examples of texts will show how a mother tongue teacher, who is including the concept of the linguistic picture of the world in lessons, can stimulate the pupils and lead them towards an entirely natural tendency towards the described milestones. A teacher can steer the pupils towards the sensitivity to language stereotypes, which means that they will expose connotative elements of meaning while working with texts, and a teacher, together with the pupils, will be revealing their narrative characteristics. This cognitive potential of language is contained in all kinds of texts; we will present it in artistic texts, and especially in imaginative prose for children and young readers. With the help of an analytical-interpretative approach to these texts, the teacher can offer the pupils a key to understanding the real world. This, in our view, is the essence of literacy.

Keywords: reading literacy; cognitive approach to language; language stereotypes; linguistic picture of the world; artistic text; children's and youth literature; imagination

1 Úvodní tážání

Již téměř tři desítky let patříme do tábora těch, kteří nepřestávají být fascinováni kognitivním přístupem k jazyku. Co nám jako lingvistům, pedagogům, zejména však rodilým mluvčím českého jazyka nabízí, se dovídáme z kognitivní lingvistiky vycházející z amerických kořenů, ale také z etnolingvistiky slovanského původu, jež zkoumá jazyk v kulturním rámci. Protože se předkládaným textem obracíme na adresáty sledující lingvodidaktickou problematiku, cítíme potřebu si úvodem položit následující otázky:

1. Je dnes kognitivní přístup k jazyku pro didaktiku mateřského jazyka přínosem?
2. Je kognitivní přístup k jazyku v souladu s aktuálními trendy didaktiky mateřského jazyka?
3. Má smysl zabývat se kognitivním přístupem k jazyku z hlediska čtenářské gramotnosti?

Aby náš text přispěl alespoň drobným vkladem do lingvodidaktiky, aby přinesl inspirace stávajícím i budoucím učitelům, je třeba kladných odpovědí na vyslovené otázky a současně předložení jejich věrohodného zdůvodnění. Již to, že máme za

sebou roky pedagogického působení založeného na propagování kognitivních přístupů k jazyku a předkládání pobídek k využívání jejich didaktického potenciálu, napovídá, že na otázky odpovíme kladně. A určitě nezůstaneme sami. Připojí se k nám jistě řada českých a slovenských didaktiků a také dnes již početná skupina postgraduálních i pregraduálních studentů.¹

2 Předzvěst odpovědi

Než začneme hledat odpovědi na vyslovené otázky v kognitivistickém paradigmatu, pociťujeme nutkavou potřebu zmínit názory lingvisty, pedagoga, kněze a bývalého ministra školství Petra Piňhy. Byli jsme přímo udiveni, jak v jeho mnohohrstenatém díle rezonují na četných místech kognitivistické ideje, ač se k nim sám nehlásí ani se na žádné představitele kognitivních přístupů k jazyku neodvolává (srov. např. Piňha, 2019).² Zejména odhalujeme silnou afinitu k polské etnolingvistické škole,

¹ Jaké konkrétní impulzy příznivci využívání kognitivních přístupů ve výuce mateřského jazyka, ale i ve výuce cizích jazyků a dalších učebních předmětů přinášejí, jsme již několikrát informovali na stránkách *Didaktických studií*: srov. např. monotematické číslo *Kognitivní vědy v teorii a praxi vyučování* (Didaktické studie, 2014, roč. 6, č. 1), po kterém následovaly příspěvky představující významná témata kognitivně orientované výuky v dalších číslech; o shrnutí přínosu těchto prací jsme se částečně pokusili v příspěvku nazvaném *Kognitivní přístup k jazyku jako smysluplný a efektivní způsob výuky* (Didaktické studie, 2023, roč. 15, č. 1, s. 19–31). Paralelně s českými *Didaktickými studiami* na Slovensku informuje o kognitivně zaměřené výuce časopis *O dieťati, jazyku, literatúre*. Založení tohoto časopisu je úzce spjaté s profesorkou Ľ. Liptákovou, která se podílela na směřování časopisu na řešení otázek rozvíjení komunikační a literární kompetence. V této souvislosti musíme zmínit číslo, v němž časopis připomíná její životní jubileum (*O dieťati, jazyku, literatúre*, 2023, roč. 11, č. 1). Většina příspěvků v tomto čísle se z různých hledisek vztahuje k vědeckému zaměření jubilančky, zejména v nich rezonuje potřeba poznávání a zdůrazňování kognitivního podloží procesů porozumění textu a jeho funkce při vytváření smyslu přečteného. Můžeme konstatovat, že kognitivní potenciál výuky mateřského jazyka je v prešovském časopise představován přímo systematicky, neboť časopis vydává Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, pracoviště, na němž se, tróufáme si říci, zformovala škola kognitivní didaktiky. Výpověď o jejich výzkumech a navrhovaných výukových postupech odvíjejících se od diagnostikování mentálních procesů dětí podávají četné publikace (např. Klimovič – Kopčíková – Liptáková – Vuzňáková, 2020) – o řadě z nich také průběžně informovaly *Didaktické studie*. Patrně není třeba zdůrazňovat, že oba zmiňované časopisy spolu úzce spolupracují, stejně tak se vzájemně inspiřují slovenské a české kognitivní přístupy k jazyku při hledání postupů, jakými může tento pohled na jazyk vstoupit do školní výuky – české i slovenské.

² V našem příspěvku se opíráme zejména o názory, které P. Piňha publikoval ve své monografii *Stav a perspektivy naší společnosti* (Piňha, 2019), nicméně jsme ovlivněni celým spektrem jeho úvah, které prezentoval ve svých přednáškách, zejména v roli vysokoškolského pedagoga, ale které také publikoval v různých internetových novinách, např. Echo24.cz, Neviditelný pes aj. Již z toho, jaké komunikační platformy Piňha volí, je zřejmé, že mu jde o oslovení co nejširšího publika, že se neobrací pouze

kteřá se projevuje nutkavou potřebou péče o kulturní aspekty mateřského jazyka. Toho, co Piťhu s kognitivismem, zejména s jeho slovanskou orientací zkoumající jazyk v kulturním a antropologickém kontextu, spojuje, je daleko víc. Nás velmi těší, že jeho texty jsou prostoupeny myšlenkami, z nichž můžeme dospět k závěru, že otázky, které jsme úvodem vyslovili, jsou relevantní.

Pokud by se ve školách náš přístup vžil a přestal by být tedy pouze didaktickou vizí, asi bychom už nemuseli připomínat následující Piťhovy úvahy. Ty jsou velmi znepokojivé, neboť upozorňují na přibývajícím počet lidí, kteří se propadají do nezájmu o společenské dění nebo se ostýchají vyslovit vlastní názor, redukuje kulturu pouze na oblast umění a nespojují ji se všemi oblastmi života, především cestováním, vztahem k přírodě, postojem ke stáří, a s nejrůznějšími projevy chování, hlavně však s řečí. Naplnilo-li by se Piťhovo přání, aby si lidé připomněli, že slovo kultura je odvozeno od slova kult, tj. výchova, vzdělávání a projev úcty, byla by jeho burcující slova vyslyšena. S nápravou, jež by mohla vést k uzdravování společnosti, je třeba začít v rodině, která by měla spolupracovat se školou. Podle Piťhy je v dnešní době velmi naléhavým úkolem pedagogů soustavně vést žáky k mediální gramotnosti; pak se může ve společnosti zvyšovat počet občanů, kteří budou schopni poznat rozpornost zpráv, pochopit jejich nesmyslnost v kontextu problému, vědět, že titulky neodpovídají obsahu článku apod. Ruku v ruce s mediální gramotností se musí vyučovat historii, hlavně naší a evropské, jinak si, jak varuje Piťha, neporadíme s žádnou současnou událostí, budeme dělat chyby a těžce na ně doplácet. Většinu svých textů Piťha ovšem končí optimisticky, věří, že přece jen v části společnosti je entuziasmus, s nímž jsou někteří odhodláni bojovat se zmíněnými problémy. K tomu všem přeje dostatek hrdosti, statečnosti, vynalézavosti, vytrvalosti a radosti. Naše pojetí výuky mateřského jazyka s jeho idejemi zcela souzní a věříme, že také vede k naplnění vyřčených přání.

Aby bylo zřetelnější, proč do kontextu našich úvah zahrnujeme Piťhovy myšlenky, velmi stručně připomeneme, jakým směrem se naše názory na využívání kognitivních přístupů k jazyku ve škole ubírají. Podstatné je, že vycházíme z kognitivního potenciálu jazyka. To je základní teze, o jejíž relevanci se snažíme přesvědčit učitele. Ti by pak měli před žáky předstupovat s vědomím toho, že prostřednictvím jazyka seznamují žáky se světem a k témuž vědomí by měli přivést i žáky. Tím by sami žáci mohli přirozeně začít odhalovat smysl výuky mateřského jazyka. Začali by být vnímavější k významu slov, pronikali by do konotačních složek významů, na nichž jsou založené jazykové stereotypy vypovídající o našich hodnotách. Také by si uvědomili, že náš český jazyk nám přináší český jazykový obraz světa, který je provázán

k odborníkům, ale že chce vyvolat celospolečenskou diskusi o hodnotové orientaci, jsa veden ideou o potřebě výchovy k uvědomělému občanství.

s naší historickou zkušeností ovlivněnou specifickými geografickými, politickými a ekonomickými podmínkami. Taky by pochopili, že jazyk je provázán s myšlením, že jazyk leccos o našem myšlení může prozradit. Toho, co kognitivistické poznatky mohou nabídnout výuce, je mnoho. S takovouto výbavou pak pedagogové mohou nadchnout žáky pro poznávání jazyka, které je provázáno s procesy pozorování a prožívání, které může být emočně velmi bohaté a které, daří-li se, vyvolává radost. Bylo publikováno dostatečné množství prací, které uživatelsky přívětivou formou vysvětlují teoretické podloží kognitivního a kulturního přístupu k jazyku, ale také řada prací, které představují, jak na konkrétních příkladech vnést tento přístup do výuky (srov. např. Pacovská – Nebeská – Röhrich – Vaňková, 2021).

3 Orientace na žákovské konceptualizace

Odpovědi na naše otázky, byť implicitní, nacházíme v posledním desetiletí s nápadnou intenzitou u řady českých pedagogů a lingvistů. Ti se většinou, podobně jako Piňha, nehlásí ke kognitivistickému proudu, ale sdílí s ním zaměření pozornosti na konceptualizační procesy žáků.

Určitě nás osloví názory brněnských pedagogů, kteří zdůrazňují, že jazyk je významný facilitátor, nebo naopak inhibitor školní úspěšnosti a že má klíčovou úlohu při socializaci žáka do školního prostředí (srov. Šalamounová, 2015). Komunikace ve škole je specifická, žáci se jejím prostřednictvím seznamují s novými pojmy. Učení probíhá převážně v procesu komunikace učitele se žáky, kdy žák pomalu vrůstá do nového jazykového společenství a postupně nabývá nové zkušenosti, které ovlivňují jeho vnímání a interpretování světa. Když učitel bude pozorně vnímat jazyk žáků, bude postupně odhalovat, jaké je jejich vnímání světa. Jak říká Z. Šalamounová, učitel může pootevřít dveře „černé skříňky“ a začít pronikat do konceptualizačních procesů žáků. Dostává se mu šance komunikovat se žáky jazykem vstřícným k jejich kognitivním procesům. *„V tomto směru plní jazyk diagnostickou funkci. Učitel pak může poznatky o žácích reflektovat ve výuce. Pro učitele je stejně jako pro žáky škola zkušenostním prostorem, v němž může nahlížet na svět z perspektivy druhých. Může objevit starosti i radosti dětského světa, nepochopení, která může proměnit v porozumění. Tak jeho pedagogické úsilí přispěje k náležitému růstu a zrání žákovy osobnosti“* (Pacovská – Nebeská – Röhrich – Vaňková, 2021).

Brněnští pedagogové propracovali koncept dialogického vyučování, jež se snaží vnášet do našich škol (srov. Šalamounová – Šedová – Sedláček – Švaříček, 2017). Jejich pojetí dialogu ve škole je založeno na Vygotského sociokulturní teorii, která se odvíjí, stejně jako kognitivistické přístupy, od pevného vztahu řeči a myšlení, jež se promítá do procesů učení. Podstatou dialogického vyučování není osvojování

určitých znalostí žáky, ale snaha přivést žáky k potřebě aktivní účasti v komunikaci. K té jsou různými způsoby povzbuzováni, jsou například podněcováni, aby rozvitým způsobem vyjadřovali své myšlenky, čímž jsou intenzivně kognitivně stimulováni. V takto pojatém vyučování dochází k angažovanosti žáků, je jim dopřána značná autonomie a mohou do velké míry ovlivňovat učební aktivity. Tím dochází zcela přirozeně k rozvíjení kognitivních procesů žáků; prostřednictvím komunikačních aktivit poznávají svět. V dialogickém vyučování je ovšem třeba intervence pedagoga, který bude mít ve výuce průvodcovskou roli, jinak by se dialog mohl zvrhnout v tzv. sousedské klábosení, které by se odchýlilo od výchovných a vzdělávacích cílů, jak upozorňují autoři konceptu.

Že je třeba ve výuce vyjít od žákovských konceptualizací světa, si uvědomuje i přední česká lingvodidaktička M. Čechová. To je zřetelné např. z jejího příspěvku v *Didaktických studiích* (Čechová, 2024, s. 39), v němž respektuje propojenost jazykových a myšlenkových procesů. Autorce jde předně o rozvoj jazykové tvořivosti, jež vede k „*vhledu studentů do jazyka*“. Tato situace podle nás nápadně rezonuje s kognitivistickým poznatkem o vnímání světa prizmatem mateřského jazyka.

S velkým potěšením jsme procházeli 1. číslo 11. ročníku časopisu *O dietati, jazyku, literature* (viz poznámka 1), neboť jsme v něm nacházeli kladné odpovědi na naše otázky. Je to určitě osobností L. Liptákové, k níž se toto číslo váže, že ve většině příspěvků nacházíme kognitivistické podloží. Jejich autoři/autorky považují kognitivní přístup k jazyku za přínosný a stále aktuální; v souvislosti s didaktikou mateřského jazyka se zaměřují na asociační principy myšlení, teorii mysli, inferenční procesy a další pojmy a teorie, které jsou významné také pro kognitivní přístup k jazyku. Za všechny příspěvky zmiňme alespoň článek G. Magalové, která v souvislosti s literaturou pro děti a mládež zdůrazňuje tzv. dětský aspekt výrazu. Ten znamená *zohlednění dítěte a jeho daností ve výpovědi a evokování dětského pohledu na svět*. Toto tvrzení přejímá Magalová od L. Plesníka (srov. Plesník, 2011 in: G. Magalová, 2023, s. 91) a obrací se jím hlavně na vysokoškolské studenty (budoucí pedagogy), u nichž pozoruje velké problémy při interpretaci uměleckých textů pro děti a mládež, jejichž důsledkem je nedostatečná úroveň čtenářské gramotnosti u slovenských žáků. V tomto textu nacházíme tedy potvrzení přínosu kognitivních přístupů k jazyku pro rozvoj čtenářské gramotnosti.

4 Mnohovrstevnaté pojetí čtenářské gramotnosti

Než představíme čtenářskou gramotnost ve světle kognitivního přístupu k jazyku, připomeneme obecně sdílená pojetí opírající se o definice uznávaných pedagogů. Nejdříve zmíníme nadřazený pojem – tím je sama gramotnost. Tu můžeme

definovat v souladu s Průchou jako vzdělanostní vybavenost člověka pro plnění základních životních funkcí (Průcha, 1992).

Dalším pojmem, o něco obsahově konkrétnějším, je pojem funkční gramotnost. Jeho vymezení opět přejímáme od Průchy; podle něj jde o schopnost začleňovat do všech takových aktivit, v nichž je gramotnost vyžadována pro efektivní fungování skupiny a společnosti; schopnost pokračovat v užívání znalosti čtení, psaní a počítání ke svému vlastnímu rozvoji a rozvoji společnosti (Průcha, 1992). Jak lze z definice vyvodit, ve funkční gramotnosti je zahrnuto několik oblastí. Ty vymezila skupina odborníků v publikaci nazvané *Gramotnosti ve vzdělávání*, v příručce adresované zejména učitelům (srov. Altmanová a kol., 2010). Kromě čtenářské gramotnosti, která je v popředí našeho zájmu, jsou zde popsány gramotnosti: matematická, přírodovědná, informační, finanční. Když si připomeneme Piňhova slova, určitě by bylo třeba ještě vymezit gramotnost občanskou a mediální, což je ostatně v souladu s koncepcí vzdělávacích programů (viz oblasti v RVP). Sjednocujícím principem všech zmíněných gramotností je potřeba porozumět obsahu základních pojmů, chápat jejich vzájemné vztahy a náležitě tyto pojmy v životě používat (dtto). Tím se dostáváme již ke čtenářské gramotnosti, která je definována jako *celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech* (Altmanová a kol., 2010, s. 7).

Zamyslíme-li se nad definicí čtenářské gramotnosti ve výše uvedeném znění, můžeme být potěšeni, protože v ní nacházíme zohlednění vývoje kognitivních procesů, což by v našem přístupu odpovídalo proměňujícímu se obrazu světa. Také zde pocítujeme longitudinální aspekt, neboť poznávací procesy jsou ovlivněny nejen ontogenezí jedince, ale promítá se do nich celkový společenský vývoj. Nejvíce však oceňujeme, že definice spojuje gramotnost nejen s vědomostní vybaveností, ale že je v ní zahrnuta hodnotová a postojová orientace. Jak následně ukážeme, kognitivní přístupy, zejména ty, které se orientují na kulturní aspekty jazyka, dávají takto pojaté gramotnosti silnou podporu.

Rovněž nás naplňuje optimismem autorským kolektivem navržený víceúrovňový model čtenářské gramotnosti. Ten začíná vytvořením vztahu ke čtení, následuje doslovné porozumění, poté vysuzování a hodnocení, metakognice, předposlední úroveň je sdílení a poslední aplikační dovednosti. Téměř ve všech fázích nacházíme reflexi kognitivní úrovně žáků, orientaci na hlubší smysl textu, který se odráží od doslovného porozumění textu, ale překračuje jej směrem k evaluačním procesům žáků a k formování jejich hodnotové orientace, učí je reflexi vlastních čtenářských dovedností, jejímž důsledkem by mělo být rozvíjení kognitivních procesů prostřednictvím čteného textu. Snad nejhodnotnější z hlediska kultivování vztahu v třídním kolektivu, ale i s ohledem na respekt k individuálním vlastnostem

žáků, tedy s ohledem na různé projevy jinakosti, je úroveň sdílení. Zde dochází ke vzájemnému myšlenkovému obohacování, ke schopnosti objektivního posouzení odlišných názorů a k vnímavosti vůči konotacím a na nich založených jazykových stereotypů, jež nemusí být u všech identické. Provází-li touto etapou žáky pedagog citlivý vůči žakovskému vnímání světa, které se promítá do recepce textu, jsou vytvořeny předpoklady pro čtenářské společenství, které spojuje potřeba sdílení zážitků provázených často hlubokými emočními prožitky. Četba vede žáky k vnímavosti vůči jazyku, vůči tomu, jaké hodnoty jim nabízí. A tím se do školy dostává naprosto přirozenou formou kognitivní a taky kulturotvorná funkce jazyka.

Takové pojetí čtenářské gramotnosti je v souladu se zásadami kritického myšlení, které dává dostatek prostoru pro samostatnou práci žáků, podporuje jejich kreativitu a učitel v něm má roli průvodce. Jednou z nejvýše postavených hodnot takto pojatého vzdělávání je respekt k individuálním předpokladům každého žáka/studenta (Homerová, 2009). Učitel vzdělávající v tomto duchu předem neočekává konkrétní chování žáků, neboť si je vědom nebezpečí, že by podsouval žákům určitý typ školního výkonu, od něž by se mohly odvíjet i jejich životní aspirace (Smetáčková, 2013). Takový učitel má na mysli varovná slova významného českého pedagoga: „*Netolerance vůči odchylkám a zvláštnostem se projevuje jako tlak učitele ke zprůměrnování, schematizování, stereotypizování*“ (Helus, 1996, s. 23).

5 Čtenářská gramotnost jako cesta k porozumění

Jako motto této kapitoly volíme slova jednoho z nejvýznamnějších představitelů kulturního přístupu k jazyku J. Bartmiňského: „*Hluboké příbuzenství jazyka a kultury spočívá v tom, že nejsou biologickým dědictvím, ale předávají se prostřednictvím výchovy*“ (Bartmiński, 2016, s. 17).

V následující kapitole představujeme způsob práce s uměleckou literaturou, který sleduje výchovnou funkci. Proč? Aby nevymizela dětská potřeba nepředsedného poznávání světa: globalizujícího se, ale i lokálního, aby dítě nepřicházelo o své sebevědomí, aby současně respektovalo jiné, aby se nevytrácela z dětských kolektivů slušnost a aby dítě důvěřovalo dospělým.

A taky proto, že každé dítě je jiné, originální a ke každému se přistupuje jiným způsobem, ale několik věcí mají všechny děti společné: touží po lásce, porozumění, potřebují vzory, které by mohly napodobovat. Je třeba respektovat jejich individualitu, nadání, vkus apod., aby si v budoucnu dokázaly vážit samy sebe. Dítě potřebuje pocit jistoty a bezpečí a s tím souvisí i potřeba hranic a řádu, aby bylo spokojené a aby vědělo, co může očekávat. Potřebuje, abychom s ním komunikovali jazykem, kterému rozumí, tedy s ohledem na jeho věk a zkušenosti. Vhodným prostředkem

se jeví příběh. Pomáhá dítěti interpretovat svět způsobem, který snadněji zapadá do jeho kognitivních a sociálních vzorců.

Ukažme si na několika příkladech, jak a proč má smysl takové příběhy ve vzdělávacím procesu využívat. Z řady potenciálně možných knižních titulů vybíráme ty, jejichž společným jmenovatelem je imaginární vztah (více Váňová, 2020 a 2022): *Mary Poppins*ová Pamelý Lyndon Traversové, *Paní Láryfáry* Betty MacDonaldové, *Nurse Matilda* Christianny Brandové a *Čaroslečna* Terence Blackera. Imaginární vztah v nich funguje jako možná cesta z labyrintu strachu a prožívané úzkosti. Hlavní protagonistky vstupují do dětské reality jako chůvy/vychovatelky/učitelky. Ženský aspekt je zde spojován především s výše již avizovaným porozuměním a empatií, pochopením, ochotou a schopností naslouchat, bezvýhradnou láskou a přijetím. Jedná se o vstřícné a přátelské subjekty, které se objevují v okamžiku, kdy dítě nějakým způsobem strádá. Nastupují ve chvíli, kdy dítě stojí tvář v tvář problému pro něj neřešitelnému, případně frustraci způsobené marnými pokusy dosáhnout cíle (v rodině, ve společenství dětí, ve škole apod.). Posilují jeho sebevědomí, pomáhají mu nalézt silné stránky a mizí, když je toho schopen samostatně. Tato aktivita často pomáhá zredukovat úzkost a danou situaci pochopit. Jejím prostřednictvím se hrdina/dítě vyrovnává s realitou, přizpůsobuje si ji, problematické skutečnosti zpracovává dle svých možností a přání, hledá uspokojivá řešení, zbavuje se obav, nejistot.

Děj vybraných příběhů začíná zpravidla v okamžiku, kdy si rodiče neví rady se stupňujícími se kázeňskými problémy svých dětí. Zoufalým rodičům přichází na pomoc, často nečekaným, velmi neobvyklým způsobem, podivuhodná chůva s mimořádnými, zdánlivě magickými schopnostmi. Její svěřenci jsou nejrůznějšího věku, nicméně strádají z podobných důvodů. „*Dítě se během svého vývoje učí rozlišovat mezi vlastními přáními a potřebami a mezi požadavky okolí. [...] Od svých rodičů, později také od jiných autorit, přejímá dítě způsoby, jak zacházet s běžnými sociálními normami, a poznává hranice mezi fantazií a skutečností. Přitom jde v komunikaci především o správné otázky, rady, informace a varování a pak i o to, jak rodiče reagují na problematické situace a zejména jak se stavějí k problémům a konfliktům v rámci rodiny i mimo ni*“ (Peleschian, 1998, s. 37). Tato komunikace je v interpretovaných prózách vždy nějakým způsobem narušena: „*Krátký čas nato se Michal jednoho rána probudil s podivným pocitem. Hned jak otevřel oči, věděl, že něco není v pořádku, ale nevěděl co... A pak po celý den s ním nebylo k vydržení. Po těle se mu rozlévala horká dusivá tíha a nutila ho dělat ta největší darebáctví, a jakmile něco takového provedl, cítil neobyčejnou spokojenost a radost a hned vymýšlel další...* „*To dítě je určitě nemocné,*“ *prohlásila paní Banksová [...]* „*Nejsem nemocný. Jsem zdravější než ty,*“ *odsekl Michal. „Pak tedy zlobíš,*“ *řekla*

maminka, „a za to dostaneš trest“» (Traversová, 1987, s. 63–66). Reálně to odráží skutečnost, že v průběhu kognitivního vývoje dítěte nastávají opakovaně období vzdoru a s nimi související potíže rodičů, jimž obvykle nedokáží uspokojivě čelit. Na průniku charakterů všech ženských protagonistek lze vysledovat jisté konstantní osobnostní rysy, které zmiňovaní autoři považují za magické, resp. s magickými účinky na cílovou skupinu. Jsou především nositelkami lásky, pochopení, důvěry, bezvýhradného přijetí a schopnosti naslouchat. Za všech okolností vytváří s dětmi vztah založený na pocitu jistoty a bezpečí. Takticky se zaměřují spíše na pozitivní stránky osobnosti dětí, na jejich jedinečnost, všímají si jejich skrytých schopností a dokáží z nich udělat přednost. Místo trestu volí metodu přirozených následků. Za všech okolností jsou připraveny přijít svým svěřencům na pomoc, projevují vůči nim nebyvalou empatii.

Jedinečnost všech vybraných fiktivních vychovatelek spočívá v jejich mimořádné schopnosti naslouchat: *„Vydrží například s velkým zaujetím poslouchat, když jí děti vyprávějí své sny. Je všeobecně známo, že každé dítě chce vyprávět o tom, co se mu zdálo, pokud jeho sen nebyl dost dlouhý a dostatečně zajímavý, vzpomene si na nějaký starý film nebo na pohádku, kterou mu četl tatínek před spaním. Na vyprávění snů není nic zlého, někdy to může být dokonce legrace. Jediná potíž je v tom, že děti většinou chtějí líčit své sny hned ráno u snídaně a tatínkové a maminky jsou z toho trochu nervózní, protože obvykle pospíchají a na barvité, dlouhé a spleťtí historie nemají náladu. [...] Paní Láryfáry vyprávění o snech vyslechne, a ještě se zeptá na podrobnosti.“* (MacDonaldová, s. 76)

Ve skutečnosti je jejich jediným kouzlem obnova komunikace a naslouchání uvnitř rodiny nebo ve škole, prostoupení dvou světů, světů zraněného dospělého a zraněných dětí. Kouzlo metod vlastně spočívá právě v tom, že ony dokáží tuto základní dětskou potřebu uspokojit.

Čtenář tak nezůstává na pochybách, že taková kouzla dokáží dělat všichni: svým chováním, postojem k druhým u vědomí své i jejich hodnoty, přístupem k řešení problémů atd. Pokud totiž dítě cítí, že je milováno, chráněno a přijímáno takové, jaké je, má to pozitivní vliv na jeho vlastní sebepřijímání. V menší míře trpí pocity méněcennosti, je jistější, silnější a díky tomu i snadněji překonává obavy a strach (Krowatschek – Domsch, 2007, s. 45), což je zásadním předpokladem pro jeho další vývoj.

Např. v sérii fantasy románů T. Blackera slečna učitelkou Čarská neuplatňuje nadpřirozené schopnosti, ale jako kouzlo působí důvěra ve schopnosti jejích svěřenců. Nezřídka je ona tou jedinou, která a priori odsuzovanému dítěti důvěru dá, bez ohledu na to, co si o ní druzí pomyslí. O to mocnější silou pak její podpora působí:

Hrobové ticho přerušilo teprve Čaroslečnino povzbuzování. „Skvělá rána, Cvalíku! Jsi hvězda! Do toho!!!“ „To je úroveň,“ řekla učitelka Hicksová štítivě. „Nemá žádné

vychování.“ Od toho okamžiku se však průběh hry docela změnil. Toho odpoledne hrál Cvalík ještě lépe než ve svých nejdivočejších snech, kdy se mu zdálo, že vstřelil vítězný gól na mistrovství světa. Brzy už i Jack ječel: „Pusťte k tomu Cvalíka! Nahrajte Cvaldovi!!!“ a soupeři vřeštěli: „Zastavte toho tlustocha! Sražte ho!“ Ale na Cvalíka nikdo neměl. Hrál jako očarovaný...“ (Blacker, 2000, s. 23). I Blackerova učitelka učí děti žít s jinakostí a pomáhá jim přetavit ji v přednost: „Ta roztěkaná Karolína vyhrála soutěž v kreslení. Katrína je nejvzornější žákyní školy. A představ si, že ten budižkničemu Cvalík dostane diplom za slohovou práci...“ (Blacker, 2000, s. 44). Dokáže totiž svou třídu zaujmout: „Vezměte si papír a pastelky a nakreslete školní hřiště,“ řekla učitelka. „Představte si, že tam není žádné napadané listí. Nejlepší obrázek způsobí kouzlo.“ Snad poprvé, co paměť sahá, pracovala třída ukázněně a potichu. Katrinu ani nenapadlo žalovat, že jí někdo ukradl pastelku. Karolína se konečně soustředila jen na práci. Cvalík zapomněl na poslední ulepený bonbon v kapse. Jack ani jednou nehodil kouli ze zmačkaného papíru“ (Blacker, 2000, s. 12).

Imaginární vztah, obecně cesta imaginace, může napomoci mj. v procesu sebe-poznání, pochopení dynamiky konfliktů, dokáže navíc zkvalitnit mezilidskou komunikaci (na tom se může podílet i učitel, pokud je žákovi – dětskému čtenáři průvodcem na jeho cestě), přispět k lepší adaptaci na stresové situace, konsolidaci paměti i celkové harmonizaci osobnosti (Čačka, 1999, s. 53–61). Zvláštní přínos může nepochybně představovat také imaginativní spoluprožívání, pokud se školní třída stane čtenářským či interpretačním společenstvím, které zážitky z četby sdílí.

To však pochopitelně klade zvýšené nároky na učitele. Je to právě on, kdo by měl fungovat mezi dětským publikem a narativním textem jako zprostředkovatel, spolehlivý a empatický rádce. Měl by být schopen vzít na sebe roli průvodce po imaginárních světech, prezentovat se jako někdo, kdo se ve fikčních světech umělecké literatury orientuje, kdo z nich dokáže těžit sám pro sebe, kdo o těchto světech vede citlivý dialog. Nejedná se de facto o nic jiného než o rozvíjení žákovských osobnostních kompetencí, porozumění sobě samému a druhým, zvládání vlastního chování, řešení složitých situací, uvědomování si různých přístupů k řešení problémů (RVP, s. 127) prostřednictvím uměleckých textů, příběhů,³ jejich explanačních, ilustrativních a v neposlední řadě transformačních účinků (srov. Hošek, 2013).

Vhodně zvolené literární texty mohou být užitečnou výchovnou cestou, tre-
nažérem vztahů, prostředkem zakoušení emocí; literatura umožňuje proniknout

³ Vycházíme z předpokladu, podobně jako narativní psychoterapie, že lidé lépe rozumí sobě a svým životům prostřednictvím modelů majících narativní strukturu (více např. Hošek, 2013; Freedmanová – Combs, 2009; Váňová, 2022).

do mysli jiných lidí: „*Možnost odvodit emoce románových postav z jejich chování a přímé řeči a chápat to, jakým způsobem ony navzájem svým emocím rozumějí, představuje vynikající trénink sociální interakce v reálném životě. Jak navíc tvrdí kognitivní teorie, kognitivní a afektivní činnosti nám přinášejí estetický požitek*“ (Nikolajevová, 2018, s. 155).

Ať už se tedy žák prostřednictvím vzoru zprostředkovaného mu literaturou učí tím, že pozoruje chování postav, či na základě výsledků vlastního chování a jednání jimi inspirovaného (Bertrand, 1998, s. 125), toto nepřímé výchovné působení prostřednictvím zážitku je účinnější než jakýkoli přímý verbální kontakt (Průcha, 2009, s. 9), výklad, zprostředkovaná informace o textu či pouhá rekapitulace přečteného, jak bývá často v hodinách literární výchovy zvykem. V souvislosti s výše uvedeným pak nabývá na významu volba vhodných příběhů české i světové literatury pro děti i mládež a role učitele při práci s nimi.

6 Smělá výzva závěrem

V příspěvku jsme představili pojetí gramotnosti, které je postaveno na jiných akcentech, než je obvyklé. Netvrdíme, že je zcela nové, neboť jeho některé aspekty nacházíme, byť implicitně, v obecně sdílených pedagogických koncepcích. Podstatou kognitivního přístupu ke gramotnosti je posun od převažujícího zdůrazňování potřeby identifikace klíčových informací textu, pochopení jejich souvislostí a schopnosti jejich praktického využití směrem k rozvíjení schopnosti interpretace smyslu textu, respektu k jinakosti a úctě k autenticitě osobnosti, ale také k potřebě sdílení společenských hodnot, názorů a konvencí. K tomu všemu je třeba entuziasmu, s nímž pedagogové budou odhalovat principy kognitivní lingvistiky. Pak je šance, že tento pohled na jazyk bude brzy rezonovat v našich školách.

Neměli bychom vzdávat snahu vychovávat moudré žáky. Přičemž moudrost chápeme podobně jako K. Čapek, který vysvětluje její podstatu tak, že ji připisuje sedlákovi. Moudrý sedlák podle Čapka: „... *dobře žije, mnoho ví a dovede si poradit vážně a s účastí*“ (Čapek, 1983, s. 48).

Literatura

- ALTMANOVÁ, J. a kol. (2010): *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [cit. 2020-02-05]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Gramotnosti_ve_vzdelavani11.pdf
- BARTMIŇSKI, J. (2016): *Jazyk v kontextu kultury. Dvanáct statí z lublinské kognitivní etnolingvistiky*. Praha: Karolinum.

- BERTRAND, Y. (1998): *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- ČAČKA, O. et al. (1999): *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Nakladatelství Doplněk.
- ČAPEK, K. (1983): Agathon čili o moudrosti. *Kniha apokryfů*. Praha: Československý spisovatel, s. 43–48.
- ČECHOVÁ, M. (2024): Vhled studentů do jazyka. *Didaktické studie*, roč. 16, č. 1, s. 39–46.
- Didaktické studie* (2014), roč. 6, č. 1.
- FREEDMANOVÁ, J. – COMBS, G. (2009): *Narativní psychoterapie*. Praha: Portál.
- HELUS, Z. (1996): Dítě jako zdroj proměn učitelského povolání. In J. Pešková – P. Lipertová (eds.): *Hledání učitele. Škola a vzdělání v proměnách času*. Praha: UK, Pedagogická fakulta, s. 16–26.
- HOMEROVÁ, M. (2009): Alternativní formy ve výuce. *Učitelské noviny*, č. 10/2009. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1695>.
- HOŠEK, P. (2013): *Kouzlo vyprávění: proměňující moc příběhu a „křest fantazie“ v pojetí C. S. Lewise*. Praha: Návrat domů.
- KLIMOVÍČ, M. – KOPČÍKOVÁ, M. – LIPTÁKOVÁ, L. – VUŽŇÁKOVÁ, K. (2020): *Implicitné jazykové znalosti dítěte*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- KOŤA, J. (2004): Základy psychologie (porozumění mezilidským vztahům). In V. Jirásková, J. Koťa, N. Pelcová, J. Pešková, V. Prokeš, M. Purkrábek, H. Rýdlová, I. Semerádová, J. Schlegelová: *Základy společenských věd*. Praha: Eurolex Bohemia, s. 139–198.
- KROWATSCHEK, D. – DOMSCH, H. (2007): *Do školy beze strachu. Jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků*. Brno: Computer Press.
- MAGALOVÁ, G. (2023): Štyri pohľady na umelecký text pre deti. *O dieťati, jazyku, literatúre*, roč. 11, č. 1, s. 87–95.
- NIKOLAJEVOVÁ, M. (2018): „A měla jsi také pocit, jako bys lidi nenáviděla?“ Emocionální gramotnost zprostředkovaná literaturou. In J. Segi Lukavská (ed.): *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*. Brno: Host.
- O dieťati, jazyku, literatúre* (2023), roč. 11, č. 1.
- PACOVSKÁ, J. – NEBESKÁ, I. – RÖRICH, A. – VAŇKOVÁ, I. (2021). *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce: pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka*. Praha: Akropolis.
- PACOVSKÁ, J. (2023): Kognitivní přístup k jazyku jako smysluplný a efektivní způsob výuky. *Didaktické studie*, roč. 15, č. 1, s. 19–31.
- PELESCHKIAN, N. (1998): *Příběhy jako klíč k dětské duši*. Praha: Portál.
- PIŤHA, P. (2019): *Stav a perspektivy naší společnosti*. Praha: Olympia.
- PRŮCHA, J. (1992): Paradox rozvinuté civilizace: funkční gramotnost. In J. Prů-

- cha (ed.): *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha: Karolinum, s. 88-100.
- PRŮCHA, J. (ed.) (2009): *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online] (2017): Praha: NUV.
- SMETÁČKOVÁ, I. (2013): Stereotypy v pedagogickém prostředí. In L. Valentová a kol.: *Školní poradenství II*. Praha: UK, Pedagogická fakulta, s. 24–41.
- ŠALAMOUNOVÁ, Z. – ŠEĐOVÁ, K. – SEDLÁČEK, M. – ŠVAŘÍČEK, R. (2017). Problém účelnosti v dialogickém vyučování. *Pedagogika*, roč. 67, č. 3, s. 247–278.
- ŠALAMOUNOVÁ, Z. (2015): *Socializace do školního prostředí*. Brno: Masarykova univerzita.
- VÁŇOVÁ, K. (2019): *Umělecká ztvárnění dětských dilemat a úzkostí jako příležitost k funkčnímu vzdělávání v literární výchově* (Nepublikovaná disertační práce). Ústí na Labem: UJEP, Pedagogická fakulta, Katedra bohemistiky.
- VÁŇOVÁ, K. (2022): Imaginární kamarádi v literatuře pro děti a mládež. *Didaktické studie* roč. 14, č. 1, s. 15–33.

Prameny

- BLACKER, T. (2000): *Čarosléčna*. Praha: Amulet.
- BRANDOVÁ, Ch. (2005): *Nanny McPhee. The Collected Tales of Nurse Matilda*. London: Bloomsbury Publishing.
- MACDONALDOVÁ, B. (1996): *Paní Láryfáry*. Praha: Knižní klub.
- TRAVERSOVÁ, P. L. (1987): *Mary Poppinsová*. Praha: Albatros.

Doc. PhDr. Jasňa Pacovská, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury, FP TUL

jasna.pacovska@tul.cz

ORCID: 0000-0001-8408-4413

PhDr. Kateřina Váňová, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury, FP TUL

katerina.vanova@tul.cz

ORCID: 0000-0001-9089-2687