

**Výchova ke čtenářství
jako nezbytná součást všeobecného vzdělávání a rozvoje osobnosti**

Zuzana Duchaňová

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Zuzana DUCHAŇOVÁ**
Osobní číslo: **H108039**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Výchova ke čtenářství jako nezbytná součást všeobecného vzdělávání a rozvoje osobnosti**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude vypracováno dle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009), případně dle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsažené v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Bude dbáno zejména na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím práce bude práce zaměřena:

- na dětské čtenářství, jeho rozvoj, fáze a proměny,
- na vymezení termínů: výchova ke čtenářství, čtenářská gramotnost, četba, čtení, čtenářství, bibliopedagogika, literární vědomí,
- na analýzu projektů podporujících čtenářství v ČR,
- na zmapování a rozbor stavu výchovy ke čtenářství současných školáků (dotazník, rozhovor).

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Bubeníčková, P., Čuřín, M., Tachová, A., Víška, V. Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011.

Gavora, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Pajdo, 2010.

Gebhartová, M. Jak a co číst dětem v MŠ. Praha: Portál, 2011.

Homolová, K. Čtenářská propedeutika. Ostrava: PdfOSU, 2009.

Chaloupka, O. Rodina a počátky dětského čtenářství. Praha: Victoria Publishing, 1995.

Chaloupka, O. Rozvoj dětského čtenářství. Praha: Albatros, 1982.

Chaloupka, O. Škola a počátky dětského čtenářství. Praha: Victoria Publishing, 1995.

Manguel, A. Dějiny čtení. Brno: Host, 2007.

Toman, J. Dětské čtenářství a literární výchova. Brno: Cerm, 1999.

Věříšová, I., Karger, K., Bělinová, E. Kudy vede cesta ke čtenáři. Praha, 2007.

Wildová, R. Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. Praha: PdfUK, 2005.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Petr Sýkora, Ph.D.

Katedra sociální pedagogiky

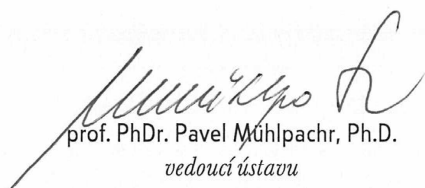
Datum zadání bakalářské práce:

16. března 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2013

V Brně dne 16. března 2012


prof. PhDr. Pavel Múhlpachr, Ph.D.
vedoucí ústavu




PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí katedry

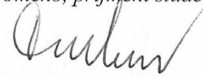
PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.



Jméno, příjmení studenta



Podpis

V Brně 8. 4. 2013

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá otázkou dětského čtenářství jako součásti všeobecného vzdělávání a rozvoje osobnosti. Zaměřuje se na žáky mladšího školního věku a má teoreticko-empirický charakter.

Teoretická část práce, opřena především o poznatky získané studiem, samostatnou prací s dostupnou relevantní literaturou, a na základě vlastních zkušeností, celistvě uchopuje problematiku dětské četby, nahlíží na ni jako na proces interdisciplinární povahy a analyzuje aspekty a faktory, jež vznik a průběh tohoto procesu podmiňují a provází. Na teoretickou část navazuje část empirická, která se některým z těchto oblastí věnuje podrobněji. Prostřednictvím kvalitativního výzkumu analyzuje sedm polostrukturovaných rozhovorů a nabízí tak hlubší porozumění celému procesu.

Cílem této odborné práce je poukázat na důležitost dětského čtenářství, popsat a analyzovat vznik, vývoj a strukturu tohoto vztahu a pojednat o faktorech, které prostřednictvím čtenářství dětskou osobnost rozvíjejí.

Výsledky teoretické i empirické části práce se víceméně shodují s výsledky několika předchozích průzkumů v tom, že vývoj čtenářských dovedností dítěte koreluje s jeho celkovým vývojem a je silně podmíněn primární i sekundární socializací. Nově se však ukazuje i skutečnost, že i přes počáteční čtenářský deficit (nefunkční čtenářská socializace v rodině) je dítě schopno si najít ke knize svou vlastní cestu.

KLÍČOVÁ SLOVA: kniha, čtení, čtenář, mladší školní věk, socializační činitelé, kognitivní vývoj

ABSTRACT

This bachelor thesis researches children's readership as an integral part of common education and personality development. It focuses on pupils of primary school age and is theoretical and empirical in nature.

The theoretical section of the thesis, based largely on knowledge acquired by studies, available relevant literature sources and author's own experiences, grasps the children's readership in a wide context, looks onto it as being a process interdisciplinary in its nature and analyzes various factors and aspects, that accompany the origin of the process itself.

The theoretical section is then followed by an empirical one, which deals with some of these areas in greater detail. With the use of qualitative research and structured interviews, it offers a deeper understanding of the readership issue.

The goal of this thesis is to accentuate the importance of children's readership as a relationship towards reading and books, to describe and to analyze the origin, evolution and structure of this relationship and to research different factors that influence the development of a child's personality in relation to reading.

Results of both, the theoretical and the empirical section of the thesis, more or less line up with results of a number of former researches, in that the evolution of a child's reading abilities is tied to its overall development and is conditioned by primary and secondary socialization. However, new data show that a child is able to establish relationship towards reading even in spite of an initial reading deficit, such as nonfunctional reading socialization in family.

KEYWORDS: book, reading, reader, primary school age, socializing factors, cognitive development

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucímu své bakalářské práce Mgr. Petru Sýkorovi, Ph.D., za vstřícný přístup, připomínky a metodické vedení práce.

MOTTO

K ničemu by nebyl rozum, kdyby nebylo pokrmu moudrosti, který poskytují dobré knihy, plné dobrých pravidel, příkladů, mravů, zákonů a náboženství. Knihy jako nejvěrnější přátelé rády s námi rozmlouvají, o čemkoli s námi upřímně, jasně a bez přetvářky hovoří, poučují nás, dávají nám návody, povzbuzují nás, utěšují a jako přítomné nám předvádějí i věci našemu zraku velmi vzdálené. Ó, podivuhodná je moc, vznešenost a přímo jakási božskost knih...Nemilovat je znamená nemilovat moudrost.

J. A. Komenský

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1. VHLED DO TÉMATU	10
1.1. SEZNÁMENÍ SE ZÁKLADNÍMI POJMY	10
1.2. ROZVOJ ČTENÁŘSKÝ DOVEDNOSTÍ A VÝVOJ DÍTĚTE	13
1.3. VYPRÁVĚNÍ PŘÍBĚHŮ JAKO FORMA SOCIALIZACE A POČÁTEK(PŘEDSTUPEŇ) ČTENÁŘSTVÍ	19
2. ASPEKTY OVLIVŇUJÍCÍ DĚTSKÉ ČTENÁŘSTVÍ	20
2.1. RODINA A POČÁTKY DĚTSKÉHO ČTENÁŘSTVÍ	20
2.2. ŠKOLA A JEJÍ VLIV NA DĚTSKÉHO ČTENÁŘE	23
2.3. VLIV TELEVIZE, OSOBNÍCH POČÍTAČŮ A INTERNETU NA VZTAH KE ČTENÍ.....	29
3. ČETBA A JEJÍ VLIV NA UTVÁŘENÍ OSOBNOSTI	34
3.1. KOGNITIVNĚ-INFORMATIVNÍ STRÁNKA ČTENÁŘSTVÍ.....	34
3.2. PSYCHOLOGICKO-EMOCIONÁLNÍ STRÁNKA ČTENÁŘSTVÍ.....	40
3.3. FUNKCE VÝCHOVNÁ, SOCIALIZAČNÍ A INTEGRUJÍCÍ.....	42
II. PRAKTICKÁ ČÁST	46
4. ROZHOVORY O ČTENÁŘSTVÍ SE ŽÁKY ZŠ	47
4.1. METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA.....	47
4.2. CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU - VÝBĚR RESPONDENTŮ	48
4.3. ANALÝZA ROZHOVORŮ	49
4.4. SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	58
ZÁVĚR	61
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	62

ÚVOD

Tématem odborné práce je problematika dětského čtenářství a možná výchova k němu, jež vnímám jako součást všeobecného vzdělávání a osobnostního rozvoje žáka.

Téma práce je široké, samotné čtenářství je ale také takové. Široké, interdisciplinární, nenasytné, propojené a závislé na mnohých aspektech souvisejících s psychologií, pedagogikou i sociologií. Pokud se tedy chceme nad tímto tématem a fenoménem zamýšlet, je třeba jej vnímat jako komplex, souhru, výsledek či schopnost korelující s vlivy mnoha oborů.

Při výběru tématu jsem chtěla skloubit dvě podmínky. Tedy, aby práce souvisela se zaměřením mého studia a aby její téma bylo i mým osobním zájmem. Výchova ke čtenářství jako nezbytná součást všeobecného vzdělávání a rozvoje osobnosti splňuje obě a vzniklo z touhy dozvědět se více o dětském čtenářství, o vztahu dětí k četbě a čtení a o vlivu tohoto vztahu na rozvoj osobnosti. Zajímalo mě, v jakém věku se vlastně vztah utváří, jací činitelé mohou stát za jeho vznikem a jak se tento vztah změnil v průběhu posledních let, kdy se dle mnohých výzkumů hovoří o jeho krizi. S výběrem tématu mi pomohla i skutečnost, že jsem sama vášnivou čtenářkou. V průběhu vzniku své odborné práce jsem radikálně změnila své zaměstnání. Má cesta od knih (práce v knihkupectví) k dětem (vychovatelka v družině) krásně spojila teorii s praxí, domněnky se skutečností. Pohled na čtenáře z pozice knihovnice se protnul s reálným pohledem dítěte na knihu a střetem myšlenek je tato odborná práce.

Svou bakalářskou práci vnímám jako výzvu, na jejímž konci stojí i cíl mé práce. Upozornit na důležitou roli četby ve výchovně-vzdělávacím procesu, porozumět vztahu dětské populace ke knihám a čtení, i tomu, jak je strukturován a kterými faktory je nejvíce ovlivňován.

Pod prizmatem širší problematiky jsem se z obsahu své práce rozhodla vypustit i původně zařazené téma projektů na podporu čtenářství. Jedná se o další významnou formu podpory, rozvoje a péče o čtenářství dítěte související s problematikou mé práce, nicméně samotná analýza každého z projektů by si zasloužila svou vlastní odbornou práci.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. VHLED DO TÉMATU

„Když jsem byl dítě, jedna sousedka mi ke každým Vánocům dala knihu. Jednou se mě zeptala: "Řekni, Umberto, čteš, abys věděl, co v té knize je, nebo prostě z lásky ke čtení?" A já jsem musel připustit, že jsem nebyl vždycky nadšen tím, co jsem četl. Četl jsem, protože jsem měl chuť číst. Cokoliv.“¹

1.1. Seznámení se základními pojmy

A) ČTENÍ

Čtení má několik vrstev a jejich popisem vznikají různé definice pojmu. Základní vrstvou je prostá deskripce činnosti, mechanické, naučené zrakové vnímání řady za sebou jdoucích znaků (symbolů). Nahlédneme-li do další vrstvy, zjistíme, že se jedná o činnost mnohem hlubší a rafinovanější, neboť jde i o uvědomování si významu těchto znaků, a že ony symboly jsou písmeny, z nichž vzniká jazyk. Postupně se tedy propracováváme k definici čtení jako „způsobu získávání informací z něčeho, co bylo napsáno...poznávání symbolů (písmen), které tvoří jazyk“.²

Novější „dynamické“ přístupy³ vymezují čtení jako mediální aktivitu zaměřenou na knihy a jejich duševní přisvojování, orientují se na čas věnovaný knihám a konečně chápou čtení jako dovednost indikující gramotnost jedince.

Čtení lze vnímat jako způsob vnímání, interpretace světa i jako celoživotní hodnototvornou kompetenci.

Čtení jako dovednost číst; čtenářství jako potřeba tuto dovednost naplnit.

*Žáci 3. a 4. ročníku ZŠ definují čtení jako: „mnoho slov; něco, co se čte; poznávání textu; učení; zábava; sranda; dobrodružství; děj; vzdělání“.*⁴

¹ CARRIÈRE, J.-C. , ECO, U. *Knih se jen tak nezbavíme*. Praha: Argo, 2010, s. 202.

² TRÁVNÍČEK, J. *Čtete?* Brno: Host, 2008, s. 35.

³ Tamtéž

⁴ Poznámka: teoretická část práce je prokládána transkribovanými úryvky z rozhovorů provedených v empirické části práce. Slouží zde jako ilustrace a potvrzení určitých předpokladů či tvrzení.

B) ČETBA

Četba je procesem složitějším, než je čtení, protože k výše uvedeným vrstvám přibírá ještě jeden aspekt, a to prožitek. Patří sem např. estetické prožívání textu, jeho hlubší sémantické přijetí, interpretace, emoční prožitkovost, vžití se do čteného textu, složitější následné psychické procesy i projevy sociálního chování apod.⁵; četba je proces, při němž je čtenému přiřkládán určitý specifický význam.

Pro Trávníčka⁶ je četba činností, která má sociálně symbolickou hodnotu. Je více než základní (mediální) aktivitou, vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a je z ní patrná nějaká intence, plánovitost, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru. Není jednorázově vzniklým vztahem, ale musí být po určitou dobu rozvíjena a udržována.

C) ČTENÁŘ

O čtenáři bychom mohli říct, že je to člověk mající rád knihy a rád čtoucí knihy. Interpretujeme-li Ecův citát v úvodu práce, zjistíme, že ne vždy je kniha pro čtenáře tím, co ho na čtení láká nejvíce, ale že je jím celkový proces čtení.

Označení čtenář nevyjadřuje jen skutečnost osoby aktuálně čtoucí, nýbrž z časového aspektu souborně toho, kdo čte a četl⁷. Čtenář je člověk, který využívá četbu jako jednu z forem sociální komunikace. Jinými slovy čtenář deklaruje, že čte (knihy), je duševním uživatelem knih.⁸

Žáci 4. a 5. ročníku ZŠ vidí ve čtenáři: toho, kdo čte knihu; toho, kdo musí číst knihu; toho, kdo chce číst knihu; toho, kdo přečte mnoho knih; toho, kdo je přitahován knihou.

D) ČTENÁŘSTVÍ

O čtenářství lze hovořit jako o aktivním pozitivním vztahu jedince k literatuře nebo jako o „plánovitém a cíleném rozvíjení četby za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích

⁵ ŠEJNOHOVÁ, D. *Výchova ke čtenářství jako součást osobnostního rozvoje žáka* [online]. Praha, 2008 [cit. 2012-8-6]. Diplomová, FFUK.

⁶ TRÁVNÍČEK, J. *Čtete?*, s. 35.

⁷ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře*. Praha: Ústřední dům armády, 1965, s. 14.

⁸ TRÁVNÍČEK, J. *Čtete?*, s. 35.

institucí“⁹, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi.

Čtenářství může být intimní věcí každého z nás, stejně jako masovou záležitostí a od čtení se liší tím, že je vždy spojeno se záměrnou dobrovolnou činností, se zálibou. Pojem se používá zejména v souvislosti s dětskou populací.

E) ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

S pojmem čtenářství bývá zvláště v posledních letech spojován termín čtenářská gramotnost. Důvodem je fakt, že se prostřednictvím mezinárodních srovnávání¹⁰ dozvídáme, že děti u nás umějí číst a čtou, problém je ale v tom, že moc nerozumí tomu, co čtou.

Definice termínu se v souvislosti se změnami v kultuře a společnosti neustále mění a vyvíjí. Současné pojetí čtenářské gramotnosti v sobě zahrnuje schopnost porozumět mnoha různým typům textu vztahujícího se k nejrůznějším situacím ve škole i mimo školu, přemýšlet o jejich smyslu a umět jej vyložit. Na čtení se zde nahlíží především jako na prostředek rychlého a pružného získávání a efektivního zpracování informací, vyzdvihován je především jeho funkční charakter. Pedagogický slovník termín definuje jako „komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. jízdní řád, návod na využití výrobku...“¹¹. Jde tedy o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také o dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace v textu, reprodukovat obsah textu apod.

Čtenářská gramotnost je nejvýznamnější oblastí funkční gramotnosti, protože umožňuje získávání a osvojování informací ze všech oblastí lidského vědění.

⁹ TRÁVNÍČEK, J. *Čteme ?*, s. 35.

¹⁰ ŠEJNOHOVÁ, D. *Výchova ke čtenářství jako součást osobnostního rozvoje žáka*.

¹¹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008, s. 34.

1.2. Rozvoj čtenářské dovednosti a vývoj dítěte

„Dětské čtenářství dává tvar kadlubu, do něhož později přeléváme ze studní světových kultur živou vodu slovesnosti. Dětská četba nám nasadí ty nebo ony brýle a jimi pak čteme navždy – tak a ne jinak.“¹²

Raný věk dítěte je ve vývoji pokládán za zvlášť senzitivní období, které do značné míry rozhoduje, co bude dál. V některých důležitých sférách se již tehdy objevují a utvářejí určité celoživotní či dlouhodobé dispozice, určitá nasměrování, která se pak pod vlivem dalších podnětných situací specifikují jako dimenze, v níž se dítě může realizovat.

Jedním z osudových setkání, které dítěti nabízí zajímavý směr, je setkání s uměleckou slovesností. Seznámení s ní dítě zažívá ve dvou etapách – jednak jako první setkání nečtenářské, na která myslíme, pokud hovoříme o předškolním věku, jednak později jako první čtenářská setkání, která mají některé osobité znaky, ale procesuálně na setkání nečtenářská navazují a opírají se o ně.¹³

Vznik vztahu ke knize a čtení je výsledkem působení celé řady podnětů už od narození dítěte, přičemž vývojový aspekt se pro naše domněnky a zkoumání ukazuje jako klíčový. Máme co dělat především s proměnami psychických činností, které se pak velmi významně podílejí na výsledné podobě psychických kvalit čtenáře, a proto i periodizace čtenářského věku dítěte jde ruku v ruce s etapami ontogeneze dětské psychiky. Na tomto základě vzniklo několik více či méně podrobných dělení, která všechna pracují v zásadě se dvěma úrovněmi. Úroveň předčtenářská zahrnuje ta vývojová stadia, kdy ještě dítě samo nečte, ale s knihami se postupně seznamuje a komunikuje s nimi, úroveň čtenářská se týká následujících vývojových etap, kdy dítě již samo čte, stává se aktivním čtenářem a jeho čtenářství se (i cílenou výchovou) prohlubuje.¹⁴ Předčtenářská období jsou dle různých teoretiků a odborníků různě dlouhá, přičemž horní hranice období je dobou, kdy dítě začíná číst, názory na spodní hranici tohoto období se různí.

¹² HRUBÍN, F. *Můj čtenářský životopis*. In: Drahokam domova. Praha: Albatros, 1976, s. 11 - 21.

¹³ HOMOLOVÁ, K. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009, s. 11.

¹⁴ Tamtéž, s. 13.

Odborná literatura nejčastěji pracuje s periodizací Tomanovou¹⁵, která rozlišuje jednotlivé čtenářské etapy takto:

Předčtenářská etapa:

- předškolní věk - mladší (do 3 let)
- předškolní věk - starší (3 – 6 let)

Čtenářská etapa:

- mladší školní věk (prepubescence)
 - 1. fáze (6 – 8 let)
 - 2. fáze (9 – 10 let)
- starší školní věk (pubescence)
 - 1. fáze (11 – 12 let)
 - 2. fáze (13 – 15 let)

V souvislosti s názvem i zaměřením své práce a opřena o odbornou literaturu rozdělují ještě jednotlivé etapy na kratší časové úseky. Číním tak proto, abychom si lépe uvědomili, jakými cestičkami se dítě ke čtenářství ubírá a jaké podněty nelze ve vývoji dítěte zanedbat...

A) *Období prenatalního vývoje*

Existují názory¹⁶ a z nich vzniknuvší spekulace, že na budoucí čtenářství dítěte lze působit už před jeho narozením, a to čtením matky v době těhotenství.

B) *Dítě ve věku 0 až 1 rok – kojeneček*

V tomto věku se dítě začíná zajímat o obrázky. Ročnímu dítěti už můžeme v závislosti na jeho duševní vyspělosti začít ukazovat jednoduché a výrazné obrázky nebo knížky - hračky. První leporelová knížka znamená dle Matějčka¹⁷ opravdový vstup dítěte do světa knihy a čtení, prapočátek čtenářství dítěte.

¹⁵ TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. Čes. Budějovice, 1992, s. 51.

¹⁶ CHALOUPKA, O. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995, s. 7.

¹⁷ MATĚJČEK, Z. *Vývoj dítěte a čtení*. In: Čtením ke vzdělání. Praha: Svoboda Servis, 2004, s. 7.

C) Dítě ve věku 1 až 3 let - *batole*

Už od svého prvního roku se dítě setkává s tištěnou řečí formou obrázků. Ty jsou prvními písmeny, která se naučí znát, přičemž kočka na obrázku nemá s tou skutečnou nic společného. Je to symbol. Dítě už obvykle dokáže na obrázcích ukázat kočku nebo psa.

Vágnerová¹⁸ toto období charakterizuje jako symbolickou expanzi do světa, jako změnu přístupu ke světu, která vyplývá z lepší orientace, z lepšího chápání reality umožněnou uvolněním z vazby na konkrétní manipulaci s aktuálně poznávanými objekty.

D) Dítě ve věku 3 až 6 let - *předškolní věk*

Čtenářství je v této etapě formováno především předcítáním, dítě naslouchá příběhu. Z jednoduchých – „černobílých“ a opravdových pohádek plných draků, princezen a dobrých konců předškolní dítě přechází k pohádkám skutečnějším, bližším ke skutečnému životu. Seznamuje se se zlem a svízelnými situacemi, učí se bát, avšak v chráněném prostředí, v rodičovské náručí. Většina posluchačů si je již vědoma symboličnosti písma i množství na ně čekajících příběhů, které jsou za písmeny skryty. Nejsou však ještě schopni oddělit skutečnost od fikce, nadpřirozený svět pohádky od světa reálného, a tak zážitky, o nichž je jim čteno, přejímají jako skutečnost. Dítě je tedy ve svém vztahu k četbě spontánní, přímé, nepředstírá a četbu prožívá.¹⁹

Součástí vytváření čtenářského vědomí dítěte se stává i mateřská škola a její vzdělávací program, resp. vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika. Už v tomto období je správně volené slovo nenahraditelné a čtenářská výchova může přispět k rozvíjení všech klíčových kompetencí dítěte předškolního věku.²⁰

Pravidelným předcítáním a jeho poslechem se postupně utváří čtenářský návyk a nastává okamžik, ve kterém se rozhodne, zda se z dítěte stane čtenář.

E) Dítě ve věku 6 až 10 let - *mladší školní věk*

Období charakterizuje vstup dítěte do školy, počátek samostatného čtení dítěte a mění se způsob percepce literárního díla. Zprostředkovaná četba je postupně nahrazována aktivním

¹⁸ VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, s. 124.

¹⁹ TOMAN, J. *Prepubescentní čtenář a jeho proměny*. Knihovnický zpravodaj Vysočina [online]. 2004 [cit. 2012-11-07]. ISSN 1213-8231. Dostupné z: <http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=404&idr=2&idci=6>

²⁰ GEBHARTOVÁ, M. *Jak a co číst dětem v MŠ*. Praha: Portál, 2011, s. 12.

čtenářstvím, dítě začíná samo číst a posluchač se pomalu mění ve čtenáře. V první třídě se seznamuje se všemi písmeny i jim odpovídajícími zvukovými podobami – hláskami. Jejich luštění je ale zatím náročné a namáhavé, moc smyslu nedává a se skutečným čtením prozatím nemá mnoho společného. Tím, že se dítě plně soustředí na techniku čtení (v mnohých případech slabikování), není schopno vnímat obsah toho, co čte.

Uměla jsem už sice všechna písmena, ale dohromady to nic neznamenal. Strašně moc jsem to už chtěla přečíst správně a konečně tomu i rozumět, ale vždycky mi nějaké písmeno nevyšlo a popletla jsem si ho s jiným. Hlavně b a p. Četla jsem písmena, ale nevím, o čem byla. Někdy jsem ten obsah odhadovala a v tu chvíli mě to začalo bavit. Slabikovala jsem celou první třídu a myslela jsem si, že mi to snad nikdy nepůjde. Ještěže jsem rozuměla alespoň obrázkům, v těch se nepletu.

Sára 11 let

Některé děti tyto počáteční neúspěchy trochu odradí, jiné, ty zvědavější, naopak nabudí a motivují k dalšímu pokořování písma a pokračování v „učení“. I z tohoto důvodu, právě v těchto chvílích je důležité, aby rodiče s předčítáním nepřestávali hned, jakmile se o to dítě pokouší samo, ale aby vyčkali nejméně do doby, kdy bude dětské čtení jisté, bude je bavit a bude při něm pociťovat zážitek podobný tomu, který zažívá při předčítání.

Postupně se mění i zájem o literární žánry – pohádka ustupuje do pozadí a je nahrazována příběhovou prózou.

Dalším důležitým mezníkem je dle Matějčka²¹ období druhé a třetí třídy ZŠ, kdy je většina žáků schopna dosáhnout průměrné rychlosti čtení 60 – 70 slov za minutu, jsou schopni využít znalosti čtení při učení a uvědomují si, že číst se dá taky pro zábavu. Ti, kteří této rychlosti nedosáhnou, se stále nedokážou zaměřit na obsah textu, „jejich čtenářská motivace není posilována a dítě zůstává nečtenářem“.

F) Dítě ve věku 10 až 14 let - starší školní věk

V deseti až čtrnácti letech se z dítěte stává hotový čtenář. Vztah dítěte k umění je již specifikován a uvědomuje si zvláštnosti zobrazení skutečnosti. Mění se postoj ke knize i k samotnému textu, začíná o četbě více přemýšlet, je schopen přijmout díla náročnější po stránce obsahové i jazykové, dokáže i lépe interpretovat jejich smysl a hlavní myšlenku.

²¹ MATĚJČEK, Z. *Vývoj dítěte a čtení*. In: Čtením ke vzdělání. Praha: Svoboda Servis, 2004, s. 7.

Čtenář si začíná být vědom některých z funkcí četby, a tak se mění i její význam. Saturační funkce je v tomto období asi nejdůležitější. Čtenář začne prožívat ve svých představách to, co je mu ve skutečnosti odepřeno. Vydává se na daleké cesty, prožívá dobrodružství, nebezpečné situace, lásku, sex, finanční nezávislost, prožívá historické události, zrod zajímavých vynálezů. Začne v knize hledat své vzory a příběhy se pro něj stanou prožíváním jeho tužeb.²²

G) Dítě ve věku 15 let a více – *adolescence*

Období adolescence představuje vrchol rozvoje jedince po všech stránkách a i v oblasti četby dochází k velkému posunu. Vztah k umělecké literatuře je již specificky vyhraněný, ale nelze jednoznačně určit, který žánr dominuje. Dospívající čtenář vstupuje do literatury pro dospělé.²³

Současně je čtenářství dítěte v tomto období nejvíce ohroženo. Čtenář se dosud domníval, že se se světy, různorodými prostředními i lidmi, o kterých četl, může seznámit či setkat pouze prostřednictvím četby a knihy a nyní je konfrontován s úplně jinou skutečností. Zjišťuje, že něco z toho, o čem dosud četl, může i reálně zažít. Znamená to, že si již nic nemusí představovat nebo něco spoluprožívat s hrdiny, už to může žít sám ve svém reálném životě. A popravdě, kdo by se, naplněný nedočkavou touhou po nových zážitcích a vzrušen z pouhých představ o budoucnosti, spokojil s iluzí knih, s čtením si o všem? Četba tak může oslabením jedné ze svých funkcí ztratit pro čtenáře své kouzlo, může ho zklamat a odehnat ho od sebe v době, která je pro vztah čtenáře a knihy zásadní ne-li nejzásadnější.

Vztah dítěte ke knize a četbě je i v dalších vývojových stádiích ovlivněn spoustou rozmanitých podnětů, souvisí s jeho zájmy, povoláním, náplní volného času a tvorbou hodnot. Je už ale závislý pouze na jedinci samotném. Pokud se tedy dítě a dospívající „pročte“ až ke konci adolescence, s velkou pravděpodobností lze předpokládat, že již čtenářem zůstane i v následujících životních obdobích.²⁴

²²PLAČKOVÁ, A. *Čtenářství verbálně nadaných adolescentů*. Brno, 2007. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/75066/ff_m/3-ctenarstvi.doc. Diplomová. FFMU.

²³RYSOVÁ, K., ČECHOVÁ, M. *Čtení a kultura vyjadřování*. Ústí nad Labem: ÚJEB, 2011, s. 42.

²⁴PLAČKOVÁ, A. *Čtenářství verbálně nadaných adolescentů*. Brno, 2007. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/75066/ff_m/3-ctenarstvi.doc. Diplomová. FFMU.

Stadii vývoje osvojování psané řeči se zabývala např. i E. Ferreiro.²⁵

Vývoj porozumění písmu (čtení a psaní) v předškolním a mladším školním věku podle Ferreiro:

1. presylabické období: klade důraz na formu, dítě zatím obsah psaného textu nechápe a ani jej nepovažuje za důležitý, při hře na čtení dítě používá předlohu pouze jako dekoraci, která není závazná, protože tento „text“ stejně interpretuje libovolným způsobem, hra na čtení je nápodobou formálního projevu určité činnosti a má stejný význam jako nápodoba čehokoli jiného – dítě se učí chápat její význam,
2. sylabické období: počátek uvědomění si vztahu mluvené a psané řeči,
3. alfabetické stadium: pochopení významu abecedy, počáteční výuka čtení a psaní.

Prizmatem celoživotní perspektivy se na rozvoj dětského čtenářství dívá M. Havlínová²⁶ a charakterizuje tak „*tři období vývoje dětské četby*“:

1. dítěti se předčítá, protože ještě neumí číst,
2. dítě již umí číst a může číst samo,
3. dítě je čtenářem a samo hledá svou další cestu.

Stejně jako Chaloupka²⁷ se domnívám, že každé dítě je vybaveno takovými potencialitami, které umožňují, aby do svých čtenářských aktivit vstupovalo se spontánním zájmem a činnostním zaměřením a aby se vlivem adekvátních vnějších podnětů ve vztahu k umělecké slovesnosti dále rozvíjelo. Je ale třeba dodržovat nezbytné podmínky, jež tyto dispozice podporují a částečně i předcházejí.

První podmínkou pěstování základních návyků práce s knihou či jiným textem je přirozenost podnětů a situací, kterými je na dítě působeno a kterými je obklopeno. Mám tím na mysli především zajištění, vytvoření či zprostředkování vhodně motivovaných přirozených situací, při kterých se dítě s psanou řečí setkává, přičemž na prvním místě by mělo být vhodné stimulační rodinné prostředí.

²⁵ HOMOLOVÁ, K. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009, s. 11.

²⁶ Tamtéž, s. 12.

²⁷ CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982, s. 73.

Druhou nezbytnou podmínkou rozvoje čtenářských dovedností je respekt individuálního vývoje dítěte z hlediska jeho schopností, zájmu i intelektové vyzrálosti. Je třeba počítat s tím, že děti patřící do stejné věkové kategorie mohou být značně rozdílné a skutečnost, že některé předškolní dítě čte a jiné ne nemusí být nijak frustrující.

1.3. Vyprávění příběhů jako forma socializace a počátek (předstupeň) čtenářství

Literárním žánrem, který by mohl být mostem k jiným literárním útvarům a jakousi kolébkou dětského čtenářství, je příběh, jehož specifickým druhem je potom pohádka. Vyprávění příběhů je tradicí lidové slovesnosti, jejíž počátky sahají až do dávné minulosti. Je úzce spojena s projevem sounáležitosti ke skupině, národu, rodině, může být zdrojem zábavy, vysvětlení, sdílení, informací i poznání. Já na tuto činnost chci nahlédnout jako na pomocníka při utváření vztahu dítěte ke knize a četbě, jako na prostředníka mezi budoucím čtenářem a knihou.

V příběhu je všechno možné a správný příběh by ani neměl být pravdivý. Dítě je posedlé touhou si neustále na něco hrát, něco předvádět. Vyprávění příběhu je pro něj součástí světa, v němž žije, jeho události jsou pro něj stejně důležité a smysluplné jako cokoli jiného, co se přihodí. Umožňuje mu po bezpečných cestách opouštět vnitřní svět a odvažovat se stále větších kontaktů se světem mimo jeho představy...postupně zde dochází k přivlastňování vnějšího světa i přijímání účasti na jiném světě.²⁸

Příběh (vyprávění) má vývoj, který dítě baví, je na něj zvědavé a pokud chce, může do něj zasahovat, přetvářet a ovlivňovat jej dle svých představ, účastnit se ho a být tak jeho součástí. Posluchač zde oproti jiným literárním útvarům hraje aktivní roli. Funkce vyprávění spočívá - v pojetí Waltera Onga²⁹ - v tom, „že ustanovuje vztah přítomnosti mezi mluvčím a posluchačem a tím stvrzuje jejich vzájemné propojení...vytváří most mezi vnějším a vnitřním světem, tj. mezi světem představ a pragmatických důsledků“.

²⁸ TRÁVNÍČEK, J. *Vyprávěj mi něco; Jak si děti osvojují příběhy*. Praha, Litomyšl: Paseka, 2007, s. 24.

²⁹ ONG, W. *Technologizace slova: mluvená a psaná řeč*. Vyd. české 1. Praha: Karolinum, 2006, s. 24.

2. ASPEKTY OVLIVŇUJÍCÍ DĚTSKÉ ČTENÁŘSTVÍ

„První dojmy tkví tak pevně, že by bylo zázrakem, kdyby se mohly přetvořit, proto je nejvhodnější, aby vznikaly hned v prvním věku podle předpisu pravé moudrosti.“³⁰

2.1. Rodina a počátky dětského čtenářství

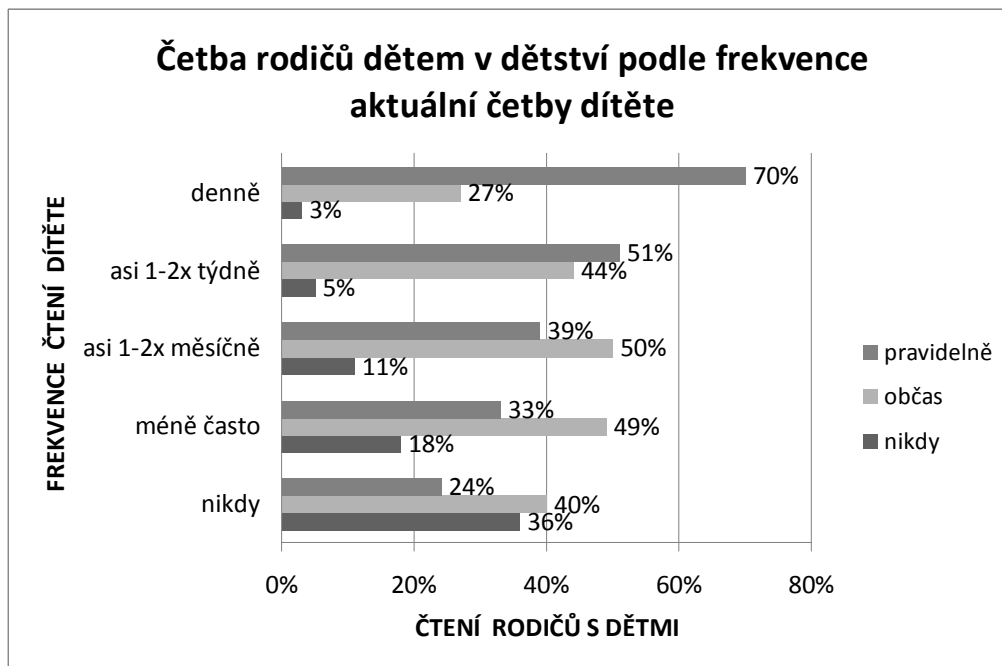
Úloha naučit dítě číst primárně náleží škole, avšak v poslední době přibývá předškoláků, ovládajících základy čtení již před nástupem do 1. třídy ZŠ. Vztah ke čtení nicméně nezačíná osvojením si dovednosti číst, vstupní předpoklady četby a čtenářství, které by výuce čtení měly předcházet, se začínají utvářet mnohem dříve, a to v rodině. Dalo by se dokonce říci, že není-li položen základ čtenářských návyků právě tam (doma), škola už to nedožene.³¹

Intenzitu čtení dítěte je zde možné pozitivně stimulovat dvojným způsobem. K prvnímu z nich – bezděčnému působení, patří celkové rodinné klima z hlediska komunikace a společného trávení volného času, samotné čtení rodičů, které svědčí o jejich celkovém postoji ke knize, o jejich vlastním naplňování volného času knihou, důležitou roli zde hrají i socioekonomické charakteristiky rodiny, jako je vzdělání rodičů, jejich postavení v zaměstnání a výše příjmů. Všudypřítomný rodičovský vzor a nápodoba projevující se snad ve všech oblastech vývoje, sehrává svou roli i nyní. Průzkumy ukazují, že děti, které často vidí své rodiče a sourozence číst, také sami častěji čtou. Druhým - záměrným působením, rozumím aktivní, záměrné a plánovité vedení dítěte k utváření čtenářských návyků, stimulaci čtení dětí prostřednictvím knižních dáreků, společné vybírání knih rodiče s dítětem, popř. orientaci rodičů v dětské literatuře, aktivní zájem o četbu dětí.³²

³⁰ J. A. Komenský. IN: *Rozvoj dětského čtenářství*, s. 61.

³¹ NOVÁKOVÁ, L. *Jestliže si nevychováme čtenáře mezi dětmi, jako dospělí už se čtenáři nestanou*. In: Inflow [online]. 2011 [cit. 2012-10-27]. Dostupné z: http://www.inflow.cz/ejournal/term/1/_/2279

³² VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, L. *Dětské čtenářství a prvky, které jej ovlivňují*. In: *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004, s. 16 - 26.



Obr. 1. Jak často vidí děti své rodiče číst podle frekvence aktuální četby dítěte³³

Průběhem obou snah jsou večerní předčítání, vypravování pohádek a příběhů a následné povídání si o nich, společné prohlížení si a „čtení“ obrázkových knížek bez textu nebo s minimem textu čteného rodiči, písničky, říkanky, návštěvy divadelních představení, návštěvy knihkupectví a knihoven, apod. Všechny podněty tohoto druhu vyvolávají v dítěti pocit, že četba i knihy k životu prostě patří, jsou jeho samozřejmou součástí stejně jako jídlo, spánek, stavebnice, autíčka a jiné hračky, i jistotou, protože patřily do života jejich rodičů.

Rodina je nejsilnějším hráčem z hlediska možnosti získat dítě pro čtení a čas, který rodiče věnují společnému čtení s dítětem v jeho raném věku, pozitivně ovlivňuje jeho další čtenářské návyky. „Pro optimální rozvoj dítěte je podstatné, aby se dítě právě v tomto období doma setkávalo s čtenářsky podnětným prostředím, aby mu četba a pozitivní vztah k ní byl zprostředkován jako hodnota zařazená na přední příčky hodnotového žebříčku jeho rodiny.“³⁴

³³ VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, L. *Dětské čtenářství a prvky, které jej ovlivňují*. In: Čtením ke vzdělání.

³⁴ WILDOVÁ, R. *Rozvoj čtenářství na počátku školní docházky*. In: Čtením ke vzdělání. Praha: Svoboda Servis, 2004, s. 38 - 53.

Některé děti na čtenářské podněty bystře reagují již v předškolním věku, tajemství znaků je láká a začínají se ptát co ten či onen symbol znamená. Chtějí „číst“ společně s rodiči, při předčítání stojí rodičům za zády a svými dotazy četbu přerušují.

Nevím vlastně, kdy to vlastně začalo. Pamatuju si jen na to...mamka mi hodně četla, mě to bavilo a těšil jsem se na to. Většinou pohádky. Byl jsem zvědavý, jak to dopadne, a navíc mě zajímala ta písmena. Chtěl jsem porozumět tomu, proč jedno znamená něco a druhé zase něco jiného. A tak jsem se vlastně mamky začal ptát, co to znamená. A ona mi začala ukazovat písmena a řekla, že je to abeceda, kterou se budu učit až ve škole. Já jsem ale chtěl začít dřív a tak jsem se pořád ptal. Myslím, že už se někdy trochu zlobila. Začal jsem se o písmena zajímat sám a před první třídou jsem znal už skoro všechna.

Jirka, 10 let

Role komunikace je nejen v rodině velmi důležitá a čtenářství dítěte by mělo být jedním z obvyklých rodinných témat. Důvodů pro to je několik. Zaprvé je sdílení důležité pro rozvíjení čtenářského vědomí dítěte, zadruhé může být nápomocné při formování jeho sebevědomí i schopnosti prosadit se a komunikovat s dospělými. Zatřetí, protože jsou hovory o knize jednou z činností, kterou děti a jejich rodiče prožívají společně, spoluvytváří tak důvěrné a intimní chvíle rodiny, tmelí i posilují rodinné vztahy. Pennac³⁵ přirovnává funkci večerního předčítání k funkci modlitby.

Dítě je dítětem, ale s námi dospělými má mnoho společného – tak jako my, když něco dělá, chce to sdělit svému okolí, chce se projevit. Tím stvrzuje sebe samo a své vlastní konání, dosahuje zpětné vazby, ujišťuje se, že jeho činnost má nějaký smysl a rádo v ní tedy pokračuje.³⁶

Znovu je zde potřeba připomenout, že je dobré a důležité, aby rodiče s předčítáním dětem nepřestávali ani v době, kdy část čtenářského vlivu převezme škola. Kromě toho, že dětské čtení je dosud nejisté a téměř neprožívá obsah toho, co čte, posiluje rodinné vztahy a poskytuje dítěti správný řečový vzor.

Rodiče mi čtou ještě teď. Ale teď už je o to musím poprosit sama. Když jsem byla malá, četli mi i básničky a říkadla, která jsem se pak učila zpaměti. Vlastně mi přestali číst v půlce první tří-

³⁵ PENNAC, D. *Jako román*. Praha: Mladá fronta, 2004, s. 14.

³⁶ CHALOUPKA, O. *Škola a počátky dětského čtenářství*, s. 26.

dy, když jsem začala s velkými písmeny. Tak jsem šla za tatškou a poprosila ho, ať mi ještě něco přečte a nakonec mi přečetl celou knihu. Od té doby mi zase čtou. Jsem ráda a často se na to, až budeme takhle jenom spolu, těším. Někdy, když je maminka moc unavená, čtu já jí a ona usne.

Lucka, 10 let

Devizou počátku čtenářství již v rodině je síla vztahů vytvořených v rámci primární socializace, která se projevuje neměnností, trvalostí a stabilitou. Chci tím říci to, že pokud má dítě svůj pozitivní vztah ke knize a počátek čtení spojený se svou rodinou či blízkými, nemá tudíž pocit, že se jedná o školní povinnost či nutnost, kterou je potřeba dodržet pouze v rámci školních osnov. Domnívám se, že rodiče mají v tomto směru velkou možnost pomoci dítěti v „objevení“ světa knihy jako něčeho, co je pro ně obohacující a zajímavé, ale i radostné zábavné a poučné. Jako činnosti, která mu může pomoci v jeho cestě za poznáním.

Na druhé straně je potřeba se zde zmínit i o výjimkách, ve kterých se rodičovské (sourozenecké) vzory nepotvrdily. Mám na mysli případy jedinců, kteří se pod vlivem překultivovaného a přeintelektualizovaného rodinného prostředí, které je knihami přeplněné a ve kterém jsou ke knihám nuceni, cítí být přesyceni potřebou knih, a tudíž se před nimi uzavírají. Vyvíjí se u nich opačný vztah ke knihám, než ke kterému jsou ze všech stran vedeni. Nebo naopak, člověk žijící v prostředí na literaturu chudém, o ni bude mít zájem a bude ji vyhledávat.

2.2. Škola a její vliv na dětského čtenáře

„Platí-li, že vzdělání je důsledek čtení, pak platí i to, že upadá-li čtenářská gramotnost, snižuje se zákonitě i celková úroveň vzdělání.“³⁷

Vedle rodiny je druhým partnerem v získávání dítěte pro čtení škola. Vstup do školy znamená v životě dítěte velkou změnu. Mluvíme o trojnásobném mezníku, ve kterém se střetává stránka biologická, psychologická a sociální. Přes všechny tyto změny, které, ačkoliv platí obecně, u každého žáka se projevují různě, žák je na počátku školní

³⁷ TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti*. Host, Brno, 2010, s. 125.

docházky vybaven značnou vnímavostí a schopností přijímat nové podněty, výrazně větší, než tomu bude třeba o několik let později. Většina dětí přichází do školy s důvěrou a očekáváním rozšíření svého světa a jejich hnací silou je zvědavost, chuť a touha po nových informacích.

Jak už jsem zmínila v předchozí kapitole, dítě přicházející do 1. třídy většinou již zkušenost s knihou má, některé z nich dokonce umí číst. Úkolem školy je tedy tuto dovednost rozvinout, dále rozvíjet a zároveň k dětem přistupovat co možná nejindividuálněji. Naučit se číst je základní proměnou v procesech vnímání, Chaloupka³⁸ o ní hovoří jako o jedné z nejvýznamnějších změn v připravenosti dítěte přijímat okolní svět a skutečnost.

Do školy jsem se těšil, nejvíc asi na úkoly a na to všechno, co se naučím...bohužel jsem šel o rok později než moji velcí kamarádi, a tak mi bylo trochu smutno. Chtěl jsem je dohnat, a tak jsem už některá písmena znal předtím. Škola mi hlavně pomáhá v tom, že mě učí všechno dohromady. Snažme se, abych byl chytrý a doufám, že se toho ještě hodně naučím.

Filip 9 let

V „naučit se číst“ se podle něj propojují dva procesy. Prvním - psychickým - je zabudování si do vědomí samotný přístup k psanému, pochopení, oč vlastně jde a co to znamená, druhý - technický - tj. zvládnout vlastní „přenášení“ z psaného do mluveného slova. Pouhý nácvik techniky čtení bez psychické připravenosti dítěte je obtížný...a chybí vlastní sebeuvědomění...Tato provázanost platí nejen pro dobu, kdy se dítě učí číst, ale i ve smyslu dalších výhledů, utváření dětského vědomí, toho, co mu znalost čtení nabízí ...³⁹Na rozdíl od minulé doby se škola, vzdělání i učivo chápe celistvěji a dlouhodoběji. Nejpodstatnější už není, jak žák zvládá učivo, které se právě v daném ročníku ve škole probírá, jak si žák osvojuje ty návyky a dovednosti, jež jsou přiměřené právě té třídě, do níž zrovna chodí. Měřítkem úspěšnosti školní práce se stává úroveň nasměrování dítěte na jeho životní cestě a to, jak je pro ni dlouhodobě vybaví a vyzbrojí. Hlavním cílem školy tedy přestává být pouze předání sumy vědomostí, ale stává se jím pomoc v „nastartování“ jeho schopnosti celoživotního vzdělávání. Vzdělání má žáka vybavit takovými nástroji, které mu umožní samostatné a systematické osvojování si nových poznatků, vědomostí a dovedností

³⁸ CHALOUPKA, O. *Škola a počátky dětského čtenářství*, s. 27.

³⁹ Tamtéž, s. 30.

v běžném životě⁴⁰. Žák přestává být pouhým objektem edukace a výchovy, ale stává se jejím subjektem.

Představa výchovy a vzdělávání jako životní cesty znamená, že se žák neučí písmena jen tak pro nic za nic, ale proto, aby znalost čtení patřila k jeho celoživotním vybavenostem, aby s ní nejen mohl, nýbrž i chtěl zacházet v plné šíři, využít možností, jež nabízí, aby mu nesloužila pouze k rozluštění nápisů na různých obalech...pojetí úspěšnosti má spíše dlouhodobější ráz.

V roce 2004 se schválením zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a Rámcového vzdělávacího programu do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let, které jsou vytvářeny na dvou úrovních. Státní – Národní program pro vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) a školní – Školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP). RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání a ŠVP uskutečňují vzdělávání na jednotlivých školách (pro základní vzdělávání s platností od šk. roku 2007/2008)⁴¹. Z důvodu omezeného rozsahu práce zde nebudu analyzovat RVP, chci však upozornit na některé aspekty, které s rozvojem čtenářství mladších žáků souvisí.

V souvislosti s tématem a cílovou věkovou skupinou je pro nás důležitý Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), který zásadně mění pohled na výchovně-vzdělávací proces a přináší do něj mnoho systémových změn. Vychází z nové strategie vzdělávání zdůrazňující klíčové kompetence a především jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Učivo je zde chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.⁴²

⁴⁰ ŠEJNOHOVÁ, D. Výchova ke čtenářství jako součást osobnostního rozvoje žáka [online].

⁴¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2013-04-09]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

⁴² Tamtéž

V RVP ZV je předmět Český jazyk a literatura součástí vzdělávacího oboru Jazyk a jazyková komunikace. Ten je ještě rozdělen do tří složek, tedy: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. V RVP ZV se prolíná čtenářská gramotnost všemi vzdělávacími oblastmi, prostřednictvím jednotlivých čtenářských dovedností jsou charakterizována cílová zaměření oblasti a některé kompetence (kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní)⁴³.

Pro představu zde uvádím příklady výstupů vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura očekávaných po 2. období, tedy po 5. třídě.

Komunikační a slohová výchova: „žák čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas; rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává; posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta; volí náležitou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru; píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry; sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržением časové posloupnosti.“

Jazyková výchova: „žák porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová; rozlišuje slova spisovná a jejich nespisovné tvary; odlišuje větu jednoduchou a souvětí, vhodně změní větu jednoduchou v souvětí; zvládá základní příklady syntaktického pravopisu.“

Literární výchova – očekávané výstupy 2. období: „vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je; volně reprodukuje text dle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma; rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů; při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy.“⁴⁴

⁴³ *Funkční a čtenářská gramotnost, didaktika literatury.* [online]. 2011 [cit. 2012-12-04]. Dostupné z: <http://kcjl2.upol.cz/vala/ndkl/gramotnost.ppt#262,7>, Čtenářská gramotnost

⁴⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2013-04-09]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Zde by bylo dobré si připomenout a ujasnit, že požadavky na žáka mohou stanovit, jak má literaturu znát, co o ní má vědět, dokonce snad i to, co z ní má přečíst, ale opravdu nelze osnovami nebo jakkoliv jinak „nařít“, aby ji měl rád. Chaloupka⁴⁵ tyto mé domněnky potvrzuje, když říká, že: „úkolem učitele by mělo být „probuzení“ vnitřního světa dítěte, uvedení do pohybu jeho vlastních citů a pocitů, jeho radosti, touhy, nadšení, chuti a zájmu...vztah ke knize nelze zvládnout „naučením“, ani drilem, ani přísností, ani povyšováním se nad dítě a jeho „shazováním...naopak je důležité poskytnout mu prostor“⁴⁶.

První čtenářské dovednosti si žáci osvojují prostřednictvím prožitkového čtení beletristických textů a odborného čtení dětských populárně naučných textů. Texty by měly být současné, měly by odpovídat vkusu a potřebám současné generace. Naučit se číst a osvojit si tuto dovednost je logicky největším úkolem češtinářů, nicméně na rozvoji čtenářství se mohou podílet ostatní vyučující i vyučované předměty. „Ideální by bylo, kdyby se s těmito texty mohli žáci ve škole setkávat co nejčastěji, kdyby s nimi učitelé tyto texty reflektovali a rozebírali...třídy a školy by se měly stát čtenářskými společenstvími, kde je častou činností čtení textů, přemýšlení o nich a společné sdílení těchto myšlenek. Tyto činnosti by měly být zorganizovány tak, aby byly přirozené, smysluplné a aby žákům přinášely radost a potěšení z četby.“⁴⁷

Na většině škol probíhá výuka čtení klasickou, analyticko-syntetickou metodou, tedy, že se začíná od jednotlivých hlásek, skládají se slabiky, pak slova, pak věty. Existují ale i alternativní výuky čtení, např. metoda globální, patřící k metodám analytickým. Jejím teoretickým základem je tvarová psychologie, podle níž vnímá čtenář celky, jimž jsou podřízeny části. Proto globální metoda vychází z celku (věty nebo slova) a zachovává ho tak dlouho, dokud žák sám nedojde vlastním vývojem k analýze⁴⁸. K nácvičce čtení se přistupuje obráceně. Žáci si opakováním mají zapamatovat obrazy tištěného písma a mohou

⁴⁵ CHALOUPKA, O. *Škola a počátky dětského čtenářství*, s. 63.

⁴⁶ Tamtéž, s. 70.

⁴⁷ *Gramotnosti ve vzdělávání*. Příručka pro učitele. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 80-87000-41-0 [online]. Dostupné z www: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Gramotnosti-ve-vzdelavani11.pdf>

⁴⁸ *Globální metoda čtení*. Globální čtení [online]. 2011 [cit. 2012-09-03]. Dostupné z: <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni/>

porozumět textu, aniž by znali písmena. Cílem čtení tedy není mechanický pochod, tzn. skládání hlásek, ale pochod myšlenkový, kdy dítě od začátku rozumí obsahu čteného, čtení má již od počátku smysl. Metodu zde zmiňuji proto, že v ní někteří pedagogové vidí nejen smysluplnější protipól k metodě hláskové, ale i velkou a osvědčenou pomoc při rozvoji čtenářství u pomalejších čtenářů.

S množstvím zajímavých metod, které by mohly pomoci v rozvoji dětského čtenářství, přichází program Čtením a psaním ke kritickému myšlení⁴⁹. Pro zajímavost se zde zmiňuji o třech z nich, které mě zaujaly nejvíce:

Podvojný deník

Princip metody spočívá v tom, že na čarou rozpůlený list papíru si žák zapisuje: vlevo – pasáž z textu, která jej zaujala, nejvíce se ho dotkla či mu něco připomněla, vpravo pak komentuje a odůvodňuje výběr právě této pasáže. Cílem metody je hledat a třeba i nalézt vztah žáka (čtenáře) k textu a pomoci mu s jeho interpretací.⁵⁰

Čtení s předvídáním

Pozornější a pomalejší čtení zaměřené na detaily, díky kterému jsou žáci schopni lépe odhadnout další vývoj příběhu.

Skládkové čtení

Jak už sám název napovídá, ze čteného příběhu se při této metodě stává skládanka. Učitel rozdělí připravený text na tři části a vždy jednu z nich rozdá do jedné ze tří skupin žáků. Ti mají společnými silami uhodnout, zda se jedná o počáteční, prostřední či konečnou část textu. Po ozřejmění těchto faktů se skupina domlouvá, jaké má asi příběh pokračování nebo co by mu mohlo předcházet.⁵¹

⁴⁹HAUSENBLAS, O. *Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ*. KL [online]. 2006 [cit. 2013-01-03]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_velkemyslenky

⁵⁰ŠUNDOVÁ, H. *Nápady do čtenářské dílny*. Kritické listy [online]. 2001 [cit. 2013-04-07]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty5_ctenarskedeniky

⁵¹ŠEBESTOVÁ, A. *Metody kritického myšlení při výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno, 2006. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/65934/pdf_m/Diplomova_prace.doc. Diplomová. PdFUM.

Znovu inspirována Chaloupkou⁵² zde chci zdůraznit kooperaci školního a rodinného prostředí, školy a rodiny, která je nezbytná. Je třeba si uvědomit, že všechny výše zmíněné domněnky i celý rozvoj dítěte předpokládá jejich vzájemnou podporu, důvěru, spolupráci a komunikaci. „Součinnost rodiny a školy činí rozvoj pro dítě snazším, přirozenějším, rychlejším, pohodlnějším...škola má své nezastupitelné poslání a rodina má také své nezastupitelné poslání, obě poslání jsou poněkud jiná, ale ani jedno nemůže být naplněno bez druhého“.

Investicí do vedení dětí k četbě získává také samotná škola. Čtenářství dětí vykazuje rysy kvalitativního indikátoru vzdělanosti a zájmu o vzdělání na straně dětí, z toho vyplývá, že podpora vztahu ke knize je podporou celoživotního učení. Pěstováním čtenářství dětí a práce s četbou se přímo zvyšují standardy výkonnosti školy i dětí. Z práce s knihou mohou získávat i další předměty a oblasti výuky, nejen výuka českého jazyka.⁵³

2.3. Vliv televize, osobních počítačů a internetu na vztah ke čtení

Digitální revoluce prý změnila téměř všechno a zákonitě se mění i naše čtenářské návyky, poměr k psanému textu a ke knize.

„Kniha je v naší zemi doslova posvátná, ale do naší uspěchané doby jako by moc nepatřila. Je pomalá. [...] Číst, to je něco jako chodit pěšky. [...] Chodit pěšky je nepohodlné. Namáhavé. Ale ten, kdo jde pěšky, ten toho zase vidí! Může se pustit pěšinkami a vychutnávat jejich ticho a vůně a šelesty a tajemství. Může vychutnávat jejich zákruty a chyby, které nepozná na dálnici rovné jako pravítko. Nad knihami a pěšinkami se zpomalí čas. Chodec i čtenář žijí pomaleji, ale déle.“⁵⁴

Televize

Příčin vzdálenosti, která dělí dítě od knihy, je několik. O televizní obrazovce se hovoří jako o té největší. Sledování televize ohrožuje čtenářství několika způsoby. Prvním z nich

⁵² CHALOUPKA, O. *Škola a počátky dětského čtenářství*, s. 99.

⁵³ STRCULOVÁ, V. *Rozvoj čtenářství na 1. stupni*. In: Čtením ke vzdělání. Praha: Svoboda Servis, 2004, s. 49 - 50.

⁵⁴ RYSOVÁ, K., ČECHOVÁ, M. *Čtení a kultura vyjadřování*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011, s. 15.

je investice času, který není nekonečný a pokud ovládne volný čas dítěte televize, klesá logicky pravděpodobnost, že jej dítě bude věnovat čtení. Průzkumy ukazují, že v rodinách, kde je čas u televize regulován, omezován a dítě je motivováno i k jiným aktivitám a nemá tudíž tolik času na televizi, najdeme čtenáře častěji. Největší riziko spojené s preferencí trávení času s médii je skutečnost, že dítě má televizi přímo v pokoji.



Obr. 2. Jak často dítě čte v závislosti na přítomnosti televizoru v dětském pokoji⁵⁵

Znovu zde platí pravidlo nápodoby, tedy, že prvním předpokladem aktivní či regulační ochrany dětí před neomezenou dominancí televize je schopnost odolávat televizi u samotných rodičů.

Dalším argumentem pro tvrzení, že televize škodí čtenářství, je skutečnost, že její sledování neklade na dítě tak různorodé a specifické nároky ve vnímání, jako četba a jak víme, nevyužívané dovednosti či schopnosti leniví a v případě dětí nemají možnost ani vzniknout, utvořit se. Už z definic v první kapitole práce je jasné, že četba je náročný tvůrčí akt, činnost, která předpokládá spolupráci a aktivní účast čtenáře, kdežto televize téměř žádné požadavky na své diváky nemá.

⁵⁵ VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, L. *Dětské čtenářství a prvky, které jej ovlivňují*. In: Čtením ke vzdělání. Praha: Svoboda Servis, 2004, s. 16 - 26.

Trochu mi na čtení knížek vadí, že musím dělat jenom to, nemůžu přitom dělat něco jiného a musím se hodně snažit a soustředit. To u televize a počítače s internetem je to jiné. Počítač je zábavný, dozvím se tam spoustu věcí a jsou tam i hry. Můžu se dívat na několik věcí současně, můžu si povídat s kamarády, můžu se dívat na film a přitom poslouchat oblíbenou hudbu. To knížka neumí. Číst knížku je pro mě skoro jako učit se. Někdy jí nerozumím.

Tomáš 10 let

„Televize předpokládá naprosto ochablou pasivitu tam, kde je čtení úkonem, za nějž nese odpovědnost sám čtenář...Ve filmu je všechno dáno, nic se nemusí dobývat, všechno je přežvýkáno, obraz, zvuk, odpovídající hudba pro případ, že jste nepochopili režisérův záměr...Dveře vržou, aby se naznačilo, že teď se máš bát...⁵⁶

Jsem ráda, že všechno není tak jasné jako když se dívám na televizi. Můžu si třeba představit, jak kdo vypadá nebo jak vypadá ten dům, o kterém se vypráví. A druhý den to klidně může vypadat všechno jinak.

Lucka 10 let

Zatímco dětský čtenář vyvíjí při komunikaci s literárním textem psychické úsilí, jelikož musí proměnit jeho informace a významy v konkrétní a jedinečné představy, televizní pořad prezentuje svému příjemci již názorné a hotové obrazy a potlačuje tak jeho imaginaci. Dalším faktem ubližujícím knize je skutečnost, že zde často mizí protiklad dobra a zla, chybí příběh i eticko-výchovné vyznění.

Pod těmito prizmaty se poukazovalo i na zprimitivnění dětského diváka, neschopného prožívat a komunikovat, i na jeho podněcování k agresivitě.⁵⁷ Změnám v percepci čtenáře a diváka se však budeme podrobněji věnovat až v kapitole 3.1. Kognitivní a informativní funkce čtenářství.

Počítač

Počítač bývá často označován za druhého nepřítele knih, i když ne plným právem. Pokud prozkoumáme podrobněji vztah televize a počítače ke knize, zjistíme, že první je soupeřením ve smyslu nepřátelství, ve kterém hraje roli způsob vnímání a myšlení, sdílení, získávání informací, způsob komunikace i zásadní životní priority ne-li životní filosofie

⁵⁶ PENNAC, D. *Jako román*. Praha: Mladá fronta, 2004, s. 21.

⁵⁷ TOMAN, J. *Prepubescentní čtenář a jeho proměny*. Knihovnický zpravodaj Vysočina [online]. 2004 [cit. 2012-11-07]. ISSN 1213-8231. Dostupné z: <http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=404&idr=2&idci=6>

a jakoby vylučuje přítomnost a spolupráci druhého z médií. Druhý vztah je spíše soupeřným o čas, které se nebrání spolupráci a znamená i vzájemnou podporu a částečnou závislost. Četba, internet a práce s počítači se vzájemně podporují. Všechny výzkumy, které se v poslední době zaměřily na vztah mezi internetem a čtením, došly k závěru, že mezi častým užíváním internetu a častým čtením panuje viditelná shoda.⁵⁸ I když nezastírám, že masivní rozšíření internetu v 2. polovině 90. let 20. století spolu s nástupem dalších elektronických médií a komunikačních technologií podstatnou měrou proměnilo komunikační praxi v denním životě a změna se týká samozřejmě i literatury.

Používání počítačů je běžnou součástí života dnešních dětí. Zatímco mnozí rodiče se vlivu počítačů děsí, děti naopak se zájmem vstupují do pravidelného kontaktu s tímto prostředím, které jim může, kromě rodiči obávaných počítačových her, poskytnout i mnohé informace a dovednosti. Gramotnost, která je s používáním počítače spojena, úzce souvisí s gramotností čtenářskou a většinou i pozitivně figuruje ve čtenářských zájmech. Čtenáři jsou děti, které mají lepší přístup k počítačům, děti, které umí s počítači pracovat. Kumulují tak schopnosti pracovat s textem, s informací v různé podobě. Jsou snadněji vzdělavatelné.⁵⁹

Jako první, vždy když přijdu ze školy, jdu na počítač. Hádáme se o něj s bráškou a večer i s tatínkem. Nehraju tam jenom hry. Dívám se, co se děje a tak různě, dozvídám se díky němu spousty věcí. Nikdy bych nestihl to, co stihne za malou chvíli počítač. Používám ho vlastně jako takovou encyklopedii, místo knihy. No a vlastně, je to i můj čtenářský deník a někdy si s jeho pomocí vybírám knížky, které se pak půjčím v knihovně.

Adam 11 let

Přestože se můžeme setkat i s názory, že počítačová interaktivita negativně ovlivňuje dětské čtenářství, více názorů je těch, které považují vztah knihy a internetu za rovnocenný. V souvislosti se změnou, vývojem a vzájemným ovlivňováním médií hovoříme o procesu remediace. V některých případech je remediace chápána „jako lineárně vývojový teleologický proces, v němž jsou starší média nahrazována médii novějšími a dokonalejšími“⁶⁰,

⁵⁸ TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti*. Host, Brno, 2010, s. 105.

⁵⁹ VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, L. *Dětské čtenářství a prvky, které jej ovlivňují*. In: *Čtením ke vzdělání*.

⁶⁰ PIORECKÝ, K. *Proměny českého čtenářství v procesu remediace*. IN: *Česká literatura*, 2010, roč. 58, č. 4, s. 490 - 501.

ve strukturovanějším a komplikovanějším pojetí je remediace chápána „nikoli jako jedno-
směrný, ale naopak obousměrný proces, v němž nositelem změn nejsou pouze nová média,
ale s jejich nástupem se nutně mění i média stará, která jsou přinucena na tyto změny nějak
odpovědět.“⁶¹

Konkurencí knize je tedy mnoho a vybudovat a rozvíjet v dítěti „přesvědčení o významu“
čtenářství bude čím dál obtížnější...televize, počítače a internet však nejsou porážkou kni-
hy a čtenářství, nýbrž výzvou knize a čtenářství. Jsou přirozeně i výzvou těm, kteří chtějí,
aby se v mladé generaci čtenářství udrželo a rozvíjelo. Pro knihu to znamená, že literatura
musí v nové konkurenci hledat vlastní způsoby, jak oslovovat člověka nenahraditelně
a nezastupitelně, pro člověka to znamená, že musí v knize hledat něco, co nenajde na obra-
zovce a na monitoru počítače.

⁶¹ *Od internetu ke Gutenbergovi.* (z přednášky U. Eca v r. 1996, sbírka esejů *Mysl a smysl*, Moraviapress)
Glosy.info [online]. 2005 [cit. 2013-01-22]. Dostupné z: <http://glosy.info/texty/od-internetu-ke-gutenbergovi/>

3. ČETBA A JEJÍ VLIV NA UTVÁŘENÍ OSOBNOSTI

V práci jsme se dosud zabývali vývojem čtenářství dítěte a okolnostmi jeho vzniku. Tato kapitola je již věnována vlivu čtenářství na osobnost, respektive její rozvoj a analýze základních faktorů, které prostřednictvím čtenářství dětskou osobnost rozvíjejí.

Spolu s Trávníčkem⁶² se domnívám, že čtení není univerzální kognitivní dovedností, kterou jsme jako lidstvo zvládli tím, že jsme vynalezli písmo, a jako jednotlivci tím, že jsme si osvojili ve škole písmenka a stali se tak gramotnými. Čtení se proměňuje historicky i v rámci naší životní dráhy. Proměňuje se ve vztahu k tomu, co čteme, ale také ve vztahu vůči našemu okolí... čtení je socio-kulturní křižovatkou, na níž se toho protíná velmi mnoho: náš postoj k volnému času, vztah mezi časem volným a vázaným, hodnotová orientace, výchova, vztah ke vzdělání, míra naší socializace, finanční situace, víra v jiné, zakotvení ve světě ad.

Četba i čtenářství jsou, spolu se svými funkcemi, složité mnohvrstevnaté procesy o několika rovinách, přičemž předpokládáme, že bez osvojení si dovedností z nižší a méně náročné vrstvy struktury nelze pokračovat k těm složitějším a náročnějším. Je velice těžké najít aspekt či klíč, dle kterého bychom mohli roviny rozdělit, protože se vzájemně prolínají, prostupují a úzce spolu souvisí. Po velikém zjednodušení a zobecnění nakonec volím následující rozdělení. 1. rovina kognitivně-informativní, 2. rovina emocionálně-psychologická a v souvislosti s oborem svého studia, napříč výše uvedenými logickými uspořádáními, volím ještě třetí oblast a okruh funkcí, které upozorňují na vztah s mým studijním oborem - sociální pedagogikou, tedy rovinu výchovnou a integrující.

3.1. Kognitivně-informativní stránka čtenářství

Za primární rovinu čtení bychom mohli považovat rovinu informativní. Získávání informací, poznatků, poskytnutí informací o skutečnosti, která je předmětem reflexe. Patří sem dovednosti spojené se získáváním informací z četby, vše, co se týká čtenářské gramotnosti, čtení s porozuměním, schopnost kriticky zhodnotit text, vybírat podstatné a relevantní informace, zasadit nové informace z četby do již existujících kognitivních struktur jedince, aj. Je zřejmé, že právě na tuto rovinu je orientována škola i většina školních úloh,

⁶² TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti*. Brno: Host, 2010, s. 10.

kteřé se čtením souvisí. Je zdůrazňována především odbornou literaturou, nicméně o informativní funkci četby a literatury je možné hovořit v souvislosti se všemi literárními žánry. Cílem roviny je i aplikace informací získaných četbou v běžném životě, přenesení závěrů a úsudků z četby do životní reality.⁶³ Navazuji tak na myšlenky J. A. Komenského z r. 1650⁶⁴, kdy hovoří o tom, jak je důležité naučit včas žáky orientovat se v knihách a ve způsobech vzdělávání, jak získávat, třídit a využívat vědomostí načerpaných z literárních pramenů.

Funkce poznávací

„Každé slovesné dílo je především výsledkem poznání; jenomže poznávacím orgánem tu není jenom rozum se svými abstraktně logickými procesy a předmětem poznání nejsou jenom pojmy, principy, formule; poznávacím orgánem jsou v poesii všechny básníkovy schopnosti, zejména obraznost a cit, a předmětem poznání celá mnohotvárná skutečnost, ve všech svých složkách, s tím, co je mimo člověka i co je v člověku, se zemí a nebem, s přírodou i s tím, co je dílem rukou lidských, s lidskou radostí, vášní, utrpením a neumírající touhou.“⁶⁵

Funkce je pojímána jako schopnost literárního díla zobrazovat a zpřístupňovat objektivní skutečnost – poznatky mohou být pouze sděleny (funkce sdělovací), nebo mají poučit, vysvětlit, objasnit určitou skutečnost (informativní) či poskytnout návod k řešení (funkce instrumentální). Kromě sdělení poznatků je autorovým záměrem změnit a rozšířit dosavadní úroveň a sumu poznatků čtenáře a uspořádat je do logických celků (funkce vzdělávací). Recepce díla čtenářem je aktivní poznávací proces, v němž čtenář promítá do významů díla své zkušenosti.⁶⁶

⁶³ ŠEJNOHOVÁ, D. *Výchova ke čtenářství jako součást osobnostního rozvoje žáka* [online]. Praha, 2008 [cit. 2012-8-6]. Diplomová, FFUK.

⁶⁴ KOMENSKÝ, J. A. *Jak dovedně užívat knih, hlavního nástroje vzdělání*. IN: *Bibliopedagogika*, Praha: SPN, 1989, s. 27.

⁶⁵ ČEP, J. *Umění a milost*. Brno: Vetus Via, 2001, s. 17.

⁶⁶ TOMAN, J. *Prepubescentní čtenář a jeho proměny*. *Knihovnický zpravodaj Vysočina* [online]. Dostupné z: <http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=404&idr=2&idci=6>

Vnímání, fantazie a myšlení dítěte

Četba je sama o sobě procesem vnímání a čtenářství rozvíjí jeho citlivost, diferenciaci i prohloubení. V kapitole o médiích jsem již naznačila odlišné požadavky na vnímání čtenáře knihy, diváka televize nebo uživatele počítače a v této kapitole budu pokračovat.

O celém dnešním světě by se dalo hovořit jako o zkratkovitém a zrychleném. A pokud v něm chceme nejen žít, ale spokojeně žít, fungovat a být třeba i úspěšní či využít této rychlosti ve svůj prospěch, je třeba se mu přizpůsobit. Nebudu se zde rozepisovat o těch z nás, kteří jsme se v tomto tempu nenarodili a těžko se s ním snažíme srovnat a dohnat jej. Chci se zde zamyslet nad situací dětí, kterým je tempo vlastní již od mala, od raného věku. K rychlosti světa, myšlení, asociací, měnících se prostředí svou měrou přispívají i masmédiá, která zase plně ovládají dětský svět. Percepce dítěte je pod tímto vlivem navyknutá na množství rychle se střídajících podnětů, bezprostředně za sebou jdoucích rychlých střihů a fleší. Dítě není zvyklé setrvat dlouho v jedné činnosti nebo se něčemu dlouze věnovat. Není tomu naučené, neumí to a málokdy to po něm někdo chce. A právě toto životní tempo je jedním z důvodů, proč je kniha dnešními dětmi vyhledávána méně než dříve, není pro ně lákavá. Zážitek a zisk chtějí hned, ne až po námaze. Vnucené tempo vnímání také neumožňuje interpretaci audiovizuálních podnětů.

Pro zajímavost zde cituji část textu ze spisů Jana Čepa, napsaný již před rokem 1934! „Mám-li číst nějakou knihu, musím na tu chvíli dovést udělat ticho v sobě a okolo sebe; musím umlčet v sobě i okolo sebe rušivé hlasy, vytrhnout se z rozptylujících svodů, které na mne útočí ze všech stran; musím se zastavit pozorně sám před sebou, před skutečnostmi svého vnitřního světa i před skutečnostmi světa zevnějšího... Nutno bohužel říci, že je běžným zjevem našeho času, že toto úsilí, které je předpokladem jakéhokoliv hlubšího poznání, přichází lidem čím dál tím víc zatěžko, že je jim čím dál tím víc nepohodlné. Stalo se bohužel běžným zjevem našeho času, že lidé utíkají sami od sebe, že se bojí podívat do srdce a do tváře sami sobě i do tváře věcí. Nutno uznat, že celý způsob našeho života napomáhá tomuto sklonu ve směru menšího úsilí... Lidé se tedy dávají unášet proudem, žijí věcmi efemérními a povrchovými, v čase, který nemá minulosti ani budoucnosti. Ztrácejí souvislost a živý dotyk s hlubšími vrstvami lidské existence. Berou zavděk tím, co vyplňuje jenom přítomný okamžik. Přijímají hotové a často až zrudně zjednodušené názory, které jsou jim sériově dodávány závratně zdokonaleným strojem moderní techniky. Naslouchají všem těm křiklavým hlasům, které jim znějí v uších od rána do večera, často jenom

roztržitě; už je skoro ani neslyší; ale ten nečlánkovaný proud zvuků se jim už stal nezbytným, už se bez něho nemohou obejít. Kdyby se okolo nich najednou udělalo ticho, bezpochyby by se ho zděsili; nevěděli by, co si s ním počít; stáli by ztraceni uprostřed světa, odtrženi sami od sebe, od skutečnosti a od pravdy, k nimž zapomněli cestu.“⁶⁷

Je tedy bez diskuze, že čtenářství dítěte působí na jeho vnímání. Kompenzuje vliv současné klipové kultury, přináší dítěti vědomí kompaktnějšího celku příběhu, vede ho k vytrvalosti, posiluje jeho schopnost soustředění, je klidnou protiváhou často tékavých dynamických volnočasových aktivit⁶⁸, může jej zpomalit a „zněžnit“, naučit ho nejít pouze po povrchu. Pod vlivem četby si dítě může začít všímat nejen toho, co je rychlé a na první pohled jasné, ale i toho, co je mu v počátcích skryté...symboly, obrazná vyjádření apod...Vnímání tohoto typu pak může úzce souviset i s trpělivostí, otevřeností i uměním naslouchat a přemýšlet o druhých a jejich názorech.

O jiné podobě rychlosti či změněném způsobu vnímání hovoří i Chaloupka⁶⁹. Dnešní dítě sice ví o světě víc, než vědělo dítě před několika desítkami let, na druhou stranu je ale jeho život plošší, chudší a jednodušší. Málokdy je totiž svědkem „dělání něčeho“, nějaké činnosti. Setkává se víc s výsledky, které jsou už „hotové“ – v televizi, v hračkách, v obchodech, v kuchyni, kde je zboží zabalené, potraviny zvážené, jídlo předvařené apod. A tak má často dojem, že se vše děje jaksi „samo od sebe“ a že k poznání mu postačí právě třeba televize nebo počítač...Svoji teorii Chaloupka rozvíjí ještě dál, když říká, že mechanismy vnímání, které už od raného dětství (předčtenářského období) směřují silněji na ucelené a bezprostřední obrazy (třeba i vlivem televize a počítače) mění některé ze vstupních předpokladů čtenářství a tudíž je pro některé z dětí „vniknutí do znakovosti písmen“ náročné. Touto změnou pak autor odůvodňuje i častější výskyt dyslexie.

Číst je o mnoho složitější než sledovat film nebo hrát hru na počítači. Taky trvá hodně dlouho, než ji přečtu, všechno je tak podrobně vysvětlené. Zbytečně. Zjistila jsem, že knihu

⁶⁷ ČEP, J. *Umění a milost*, s. 74.

⁶⁸ KOUKAL, J. *Pod stromeček knihu*. [online]. 2009 [cit. 2013-02-12]. Dostupné z: <http://www.zsborek.cz/files/informace/zajimavosti/pod-stromecek-knihu.pdf>

⁶⁹ CHALOUPKA, O. *Škola a počátky dětského čtenářství*, s. 15.

čtu čtrnáct dní a na stejný film se dívám třeba dvě hodiny. Příště se asi raději podívám na televizi.

Andrea 10 let

Kromě těchto pro někoho diskutabilních postřehů může četba dítěti pomoci v rozvoji vnímání zaměřeném na cvičení v odlišování, srovnávání, podobnostech, analogiích nejrozmanitějšího druhu.

Jednou se mi stalo, že jsem četl jednu knížku asi třikrát. A pokaždé se mi zdálo, jako bych četl skoro něco jiného, ale nebylo to tak. To mě na knize baví...akorát nevím, jestli to takhle funguje u všech.

Jirka 10 let

Podněty získané z knížek, ať už byly vyvolány textem nebo ilustrací, ať jsou reálné nebo vymyšlené, vnímá dítě jako součást jediného světa a přitom projevuje pozoruhodnou schopnost nechat tyto podněty ožívat, jako by byly samy o sobě skutečností. O fantazii v souvislosti se čtenářstvím už v práci byla řeč, nicméně její pravé místo je právě zde. Fantazie podporuje náš vnitřní život. Interpretací čehokoliv je nekonečné množství a jejich hledání v nás probouzí, stimuluje a rozvíjí představivost a fantazii, jež se pak v životě může projevovat jako kreativita, tvůrčí schopnosti, symbolické a abstraktní myšlení, jako rysy osobnosti velmi potřebné pro budoucí život a pro rozvoj tzv. sociální inteligence, která je předpokladem soužití v jakékoli sociální skupině.

Proces četby nespočívá v přijetí smyslu textu garantovaného autorskou záměrností, ale v aktivní komunikaci s významy textu a ve schopnosti přisuzovat jim smysl podle své vlastní čtenářské kompetence. Konečným garantem smyslu obsahu textu je tedy čtenář.⁷⁰

A protože jazyk je nástrojem myšlení, rozvíjejí knihy zcela zásadním a podstatným způsobem i myšlení dítěte. Mám na mysli především myšlení divergentní, které jde ruku v ruce s fantazií, tvořivostí, schopností kritického zhodnocení, nonkonformismem, originalitou, flexibilitou apod., tedy myšlenkovými operacemi četbě i čtenářství blízkými a předpokládanými.⁷¹

⁷⁰ LEDERBUCHOVÁ, L. *O pubescentním čtenářství II*. Český jazyk a literatura. 1996, č. 47, s. 115 - 120.

⁷¹ ŠEJNOHOVÁ, D. *Výchova ke čtenářství jako součást osobnostního rozvoje žáka* [online].

Součástí roviny poznávací je i vzájemné působení čtenářství a řeči a rozvoj řečových schopností dítěte i jeho jazykových dovedností, v praxi se projevující dobrými vyjadřovacími schopnostmi, bohatou slovní zásobou, kultivovaností řečového projevu jedince a celkově pozitivním vztahem k verbální komunikaci.

Je přirozené, že pod vlivem četby se rozšiřuje slovní zásoba i schopnost ji ve verbální komunikaci užívat. Potvrzují to i názory většiny odborníků, zejména psychologů, psycholinguistů, metodiků, kteří v beletristických textech vidí významný stimul pro rozvoj řečových kompetencí a komunikačních dovedností jedince.⁷² Ohnesorg uvádí, že už ve starém Řecku dětem četli a vypravovali herci, odborníci dobře znali uměleckého, výrazného sdělování myšlenek, aby děti získaly dobrý řečový vzor.⁷³

Díky čtení jsem se naučila hodně nových slov. Nemyslím z cizí řeči, ale ta, která se normálně moc nepoužívají. A taky mi pomáhá s tím, kde se píše jaké i a správnou výslovností. Určitě znám víc slov než ostatní.

Sára 11 let

V počátečních fázích ontogeneze řeči se jako výrazný stimul uvádí obrázková kniha a leporela, díky kterým umí dítě pojmenovat spoustu nových věcí a činností, dokáže jim přiřazovat vlastnosti, s říkadly dítě získává smysl pro rytmus řeči a hru se slovy.

Moc se mi líbí přirovnání nedostatečně rozvinuté úrovně mateřského jazyka s „mírně pokročilou“ úrovní cizího jazyka, a proto je zde uvádím. „O souvislosti šíře slovní zásoby a možností myšlení se můžeme přesvědčit sami, když se pokusíme myslet v cizím jazyce, který ovládáme jen částečně. Dříve či později začneme myslet v mateřštině. Dítě, jehož slovní zásoba není systematicky rozvíjena, myslí stejně jako "mírně pokročilý" v cizím jazyce. Poznat, uvědomit a v psychologickém smyslu přisvojit si může jen to, co umí pojmenovat. Jak řekl německý filozof Ludwig Wittgenstein: "Hranice mé řeči jsou hranicí mého světa." A posunovat tyto hranice dovedou knihy“.⁷⁴

⁷² HORŇÁKOVÁ, K., KAPALKOVÁ, S., MIKULAJOVÁ, M. *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Portál, Praha, 2009, s. 126.

⁷³ OHNESORG, K. *Naše dítě se učí mluvit*. Praha: SPN, 1991, s.17.

⁷⁴ MATĚJOVICOVÁ, M. *O dětském čtenářství - 2. díl*. Naše děťátko [online]. 2010 [cit. 2012-12-23]. ISSN 1802-4580. Dostupné z: <http://www.nasedetako.com/index.php?popis=27&detail=ano&id=732>

Při četbě dochází i k rozvoji pozorovacích schopností, které se v raném dětství projevují při vyprávění dítěte o obrázku, přečtené knize, snaží se zopakovat něco z příběhu či popisuje hlavního hrdinu a paměti, která roste s věkem a v souvislosti s četbou se projevuje schopností zapamatovat si i dlouhé básničky, říkanky, pohádky i písně. Vnímání, myšlení a pozorování by nemohlo existovat bez podněcování pozornosti a soustředění. Četba postupně upoutává pozornost dítěte na delší dobu a tak přispívá i k výchově volných vlastností.

3.2. Psychologicko-emocionální stránka čtenářství

Četba je náročná. Je tvůrčím procesem, který aktivizuje naše duševní procesy, učí a nutí nás přemýšlet. Pokud tedy chceme čtenému porozumět. A jakékoliv přemýšlení o něčem nás mění, rozvíjí, někam posouvá. Kromě v některých případech prvoplánové roviny informativní je zde i rovina emocionální, psychologická, estetická a další.

Rovina psychologická

„Statistika UNICEF uvádí, že přibližně 100 milionů dětí ve světě nechodí do školy a asi miliarda lidí na naší planetě neumí číst...Poměrně nedávno psychologové zjistili, že čtení jakožto schopnost převádět vizuálně předváděný text do klasické řeči, je možno vypěstovat bez schopnosti textu porozumět, vnímat jeho význam a pochopit myšlenku. To znamená, že i dítě, které dokáže přiměřenou rychlostí číst, nemusí být schopno reprodukovat obsah čteného a vlastně neví, co čte.“⁷⁵

Právě schopnost reprodukovat a prožít obsah přečteného dokládá psychologickou funkci čtenářství. Působení knihy na čtenáře je dáno jeho individualitou, která je však četbou do jisté míry ovlivňována.

Někteří z nás využívají knih jako jednoho z rádců v obtížných či neřešitelných situacích, jako možnost „uniknout a postavit si umělý svět“⁷⁶, jako společníka v dialogu, s jehož názory se buď identifikujeme a naše pocity jsou nám potvrzeny, jindy se nám naopak prostřednictvím četby otevrou nové úhly pohledu.

⁷⁵ OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní vzdělávání a čtenářství*. In: Čtením ke vzdělání. Praha: Svoboda Servis, 2004, s. 34 - 37.

⁷⁶ ČEP, J. *Umění a milost*, s. 57.

Vznikají tak specifické zkušenosti (četbou získané pozitivní postoje k určité skutečnosti), modely, či některé postoje (zvláště u dětí) vytvářející se na základě nápodoby modelů literárních hrdinů, s nimiž se děti identifikují. Chtějí být jako jejich oblíbený literární hrdina. Ztotožnění se s literární postavou, archetypem, může být zároveň motivací a zaujetím k četbě. Právě o tom ve své práci hovoří Ernstová⁷⁷, která říká, že nečtenářství chlapců - žáků staršího školního věku - je způsobené nedostatkem přijatelných mužských archetypů v současné literatuře.

Vlivu četby a knihy na psychické procesy čtenáře využívá i bibliopsychologie, oblast aplikované psychologie, která zkoumá vliv četby na duševní život člověka, rozvoj osobnosti v jednotlivých vývojových obdobích, průběh psychických procesů během četby a vztah autora, čtenáře a knihy. Blízko má i biblioterapie, forma psychoterapie, jež využívá knihu a literaturu jako psychoterapeutického prostředku, jako pomoci při řešení problému.⁷⁸

Rovina emocionální

Čtení je důležité vnímat i jako zdroj vnitřních zážitků a prožitků a právě rovina emotivní tuto roli čtení zdůrazňuje. Klade důraz spíše na pocity a dojmy, které čtenář získává z přečteného textu, na vzpomínky a asociace které v nás text evokoval. Zde nejsou stěžejní informace, ale pocit a nálada ze čtení obecně. Výrazně se zde zapojuje představivost, domýšlení si, čtenář často skutečnosti uvedené v knize aplikuje na svůj vlastní život.⁷⁹ Příkladem této roviny je tzv. krásná literatura. Čtenář je zde aktivním subjektem, spoluvůrcem díla, jenž do významů čteného díla promítá své zkušenosti, pociťuje při tom kladné či negativní pocity, významy díla aktivně přetváří a osvojuje si je.

Odtud je možné plynule navázat na estetickou funkci literárního díla. Z množství jednoduchých i hlubokých filosofických definicí vybírám tu Wellekovu a Warrenovu, která se zdá být pro moje zkoumání nejvhodnější. Estetická funkce je zde definována jako „schopnost

⁷⁷ ERNSTOVÁ, M. *Deset kladných mužských archetypů - jeden ze způsobů, jak účinně motivovat žáky staršího školního věku ke čtení a celoživotním čtenářským návykům*. In: Čtením ke vzdělání. Praha: Svoboda Servis, 2004, s. 60 - 63.

⁷⁸ VÁŠOVÁ, L., ČERNÁ, M. *Bibliopedagogika*. Praha: SPN, 1989, s. 63.

⁷⁹ ŠEJNOHOVÁ, D. *Výchova ke čtenářství jako součást osobnostního rozvoje žáka* [online]. Praha, 2008 [cit. 2012-8-6]. Diplomová, FFUK.

uměleckého díla prostřednictvím hlubšího poznání skutečnosti poskytnout vnímátele uspokojení“...tedy, že „nám umělec připomíná to, co jsme přestali vnímat, nebo nám umožňuje vidět to, co jsme neviděli, i když to zde již dávno existovalo“.⁸⁰

Estetické cítění je subjektivní záležitostí, vnitřním a jedinečným pocitem, který vzniká pod dojmem jevů, které jedinec vnímá a nějak prožívá. Skrze definici lze tedy na čtenářství nahlížet jako na inspiraci a obohacení, způsob ozvláštňování světa pomocí četby i jako zdroj vnímání libých pocitů, dojmů a uspokojení způsobených četbou, které nás mohou vytrhnout z každodenní „šedé“ reality.

3.3. Funkce výchovná, socializační a integrující

- čtení jako specifický druh sociální komunikace

„Každá četba je činem odboje. Odboje proti čemu? Proti jakýmkoli tlakům. Jakýmkoli: Společenským, Profesním, Psychologickým, Citovým, Klimatickým, Rodinným, Domácím, Stádním, Patologickým, Finančním, Ideologickým, Kulturním, Nebo sebestředným.“⁸¹

V poměru k jiným (dětským) činnostem je při čtenářství poměrně značný prostor pro samostatnost a vlastní rozhodování a uplatňují se zde takoví činitelé, kteří všeobecně při samostatnosti, zodpovědnosti a rozhodování mají důležitou roli: vlastní postoj, citový náboj, zájem či nezájem, sympatie či antipatie, ale také právo volby, vytrvalost, důslednost, samostatné hodnocení. To, že si právě četbu vybereme z různorodého repertoáru jiných volnočasových činností, skutečnost, že jsme se rozhodli číst zrovna tuto knihu, tento žánr, tohoto autora. Je třeba se rozhodnout, zda jí a jejím hrdinům jejich děj a skutky uvěříme, zda je nám kniha blízká, zda se jí necháme ovlivnit a na jak dlouho, zda ji důsledně a pravdivě budeme číst.

Čtení je předmětem volby. Nutno zde zmínit i Trávníčka⁸², který některé z mých myšlenkových pochodů potvrzuje a zároveň zpochybňuje. Říká totiž, že lze těžko popřít, že je

⁸⁰ WELLEK, R. *Teorie literatury*. Olomouc: Votobia, s. 45.

⁸¹ PENNAC, D. *Jako román*, s. 55.

⁸² TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?*, s. 25.

čtení aktem individuální volby, ale těžko lze popřít i fakt, že tato volba je určena mnoha vlivy a faktory takřkajíc „vnějšími“. „Čtení nás socializuje i individualizuje, determinuje i osvobozuje od determinací; dostává nás pod kulturní tlak a zároveň nás z tohoto tlaku vymaňuje [...] čtení je současně determinací prostředím i kulturou stejně jako schopností se této determinaci vzepřít.“

Dalším tématem této kapitoly je čtenářská motivace. Haman⁸³ ve své knize uvádí dva základní podněty, které vedou čtenáře ke knize. Jsou jimi potřeba sebeuvědomění a potřeba sebezapomnění. První z nich se projevuje obracením se na četbu jako na pomocníka v těžkých životních okamžicích a rozhodnutích, skrze kterého lze poznávat sebe sama a hledat optimální východisko či rozhodnutí. Druhým je potřeba úniku a sebezapomnění, touha „vypnout“, zapomenout na vše okolo a odreagovat se.

Specifikací či konkretizací funkce psychologické je výchovná funkce četby, jež je zvláště v dětské literatuře mimořádně závažná. Spočívá ve schopnosti změnit jednání, postoje, hodnotový systém, popřípadě světový názor čtenáře. Výchovnou funkci literatury a četby v tomto směru chápeme jako schopnost předkládat čtenáři model myšlení, pojmání světa, společnosti, společenských hodnot, stimulovat a ovlivňovat vědomí, přičemž v přijímání tohoto modelu je maximální aktivita ponechána čtenáři.

Mnozí z čtenářů se vžívají do rozmanitých situací autorem popisovaných, uvažují o hrdinovi a pokouší se v nich hledat vzory pro své jednání, chování, vystupování a práci. „Setkání s jistými knihami pro nás může být stejně významné a osudné jako seznámení s některými lidmi. Máme při nich pocit, že je v nich skryto slovo, které je určeno přímo nám.“⁸⁴ Nejde vždy o vzory kladné, čtenář může v četbě hledat i ospravedlnění svého nesprávného jednání. Všechny interpretace tohoto typu jsou vlastně přemýšlením a hodnocením sebe sama. Odsouzení jednání hrdinů či souhlas s nimi vypovídá o našich vlastních přednostech i nedostacích a jsou zrcadlem našich postojů a hodnot.

⁸³ HAMAN, A. *Literatura z pohledu čtenářů*. Praha: Československý spisovatel, 1991. s. 7.

⁸⁴ ČEP, J. *Umění a milost*, s. 37.

V roce 1936 se v knize Úvod do výchovy čtenářů⁸⁵ poprvé objevuje a užívá termín bibliopedagogika, jež je speciální pedagogickou disciplínou interdisciplinární povahy, hraničním oborem mezi pedagogickými a psychologickými disciplínami a sociologií. Předmětem jejího zájmu jsou zákonitosti výchovného působení knihy na člověka v celkovém procesu výchovy a vzdělání...vztahy člověka ke knize, jeho přístupy k ní, pracovní procesy s knihou a s člověkem – čtenářem. Zahrnuje celou škálu přístupů ke knize, zpřístupňování a osvojení si poznatků, vědomostí, informací o nich, myšlenek, podnětů, uměleckých zážitků, technik čtení, zdůrazňuje i pedagogický účinek některých druhů literatury apod.

Funkce integrační/četba jako integrační činitel

Četba představuje společně sdílenou kulturní hodnotu. Týká se všech, je přístupná a otevřená všem. Před knihou jako bychom si byli všichni rovni. „Malé dítě nad pohádkou, patnáctiletý nad napínavým příběhem a patnáctiletá nad milostným trojúhelníkem, otec nad detektivkou, matka nad proslulým dílem proslulého klasika. Mění se okolnosti, přístupy, knihy, mění se druh a hloubka prožitku a leccos jiného, nemění se však podstata.“⁸⁶

Knihy nás - hodnotově a sociálně - orientují tím, že nás zařazují do světa a učí nás se v něm vyznat. Zařazují nás do světa také tím, že nás nějak sdružují, jsou prostředkem toho, abychom se sdíleli. Souhrnně vyjádřeno, „kontextualizují nás“, socializují nás a zároveň jsou předmětem reflexe nás samých (starají se o naše sebeuvědomění). Kniha mezi námi nedělá rozdíly a jediné, co je pro ni důležité, je to, zda si ji prostě otevřeme a jsme připraveni s textem komunikovat, začíst se.

Četba jako forma sociální komunikace

Četbu knihy považujeme za jednu z forem sociální komunikace, jež je založena na modelu autor – kniha – čtenář. Literární autor (původce informace) předává prostřednictvím svého díla (kanálu) čtenáři (příjemci informace) určité specifické informační obsahy. Dochází k působení těchto obsahů na psychiku čtenáře a v důsledku toho i ke změnám v jeho mentalitě. Obsah knihy tedy působí na osobnost jedince a na druhé straně osobnost jedince ovlivňuje způsob vnímání textu. Příležitost je tu dána způsobem osobní zaujatosti, s jakou

⁸⁵ FREY, J. *Úvod do výchovy čtenářů*. IN: Bibliopedagogika, s. 9.

⁸⁶ PENNAC, D. *Jako román*, s. 75.

spisovatel oslovuje svého čtenáře a s ním čtenář toto oslovení přijímá. Většinou se ale jedná spíše o jednosměrnou komunikaci.⁸⁷

Směřuji-li tento problém k našemu aktuálnímu tématu, tedy přímo na dětskou literaturu, napadne nás, že knihy pro děti píšou dospělí, ale čtou je děti. Dětská literatura se nám tedy zde objevuje jako jedna z příležitostí komunikace mezi dospělými a dětmi a také jako jedna z příležitostí dorozumění mezi dospělými a dětmi.

Dalším důkazem o tom, že četbu můžeme považovat za jednu z forem sociální komunikace je fakt, že populární knihy mají často své fanoušky, kteří zase vytváří menší či větší sociální skupiny vznikající z neformálních vztahů. Jako dobrý příklad zde mohou posloužit knihy o Harry Potterovi, které se staly významným módním artiklem stimulujícím komunikaci dětí v oblasti četby.⁸⁸ A pokud má dítě možnost takto sdílet prožitek z četby se svými vrstevníky, pak je sociálně motivováno k další četbě.

První část práce mi pomohla uvědomit si, že způsobů, jak dítě přivést ke čtenářství je několik. Přestože stále vidím jako nejvhodnější a nejpřirozenější způsob vliv rodiny, kooperace s ostatními prostředími je nezbytná.

⁸⁷ CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982, s. 12.

⁸⁸ BUDÍNSKÝ, L. *Děti nečtou, zachraňuje to Harry Potter*, *Instinkt*, 2007, roč. 6, č. 29, s. 24-30.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. Rozhovory o čtenářství se žáky ZŠ

4.1. Metodologická východiska

V empirické části své práce jsem se rozhodla pro kvalitativní výzkum, „nenumerné šetření a interpretaci sociální reality, kde cílem je tu odkrýt význam podkládaný sdělovaným informacím“.⁸⁹ V porovnání s kvantitativními metodami sice tato výzkumná strategie neslibuje a nenabízí informace o velkém počtu respondentů, zato však „získává podrobný popis a vhléd při zkoumání jedince, skupiny, události či fenoménu“⁹⁰. V průběhu studia tematické odborné literatury a dosavadních relevantních výzkumů jsem si totiž uvědomila, že většina výzkumů týkajících se dětského čtenářství je pojata „obecně“ kvantitativně, na základě dotazníků a množství hodnotících škál a že mě zajímají a postrádám spíše konkrétní subjektivní výpovědi jednotlivých dětí (čtenářů i nečtenářů), kousky mozaiky, z kterých jsou pak komplexní čtenářské výzkumy složeny. Neusilovala jsem vytvořit obsáhlý soubor dat a analýzu statistických údajů, chtěla jsem spíše hlouběji pochopit a porozumět procesu, v průběhu kterého se čtenářství dítěte vzniká a vyvíjí. Důvodem bylo samozřejmě i uvědomění si svých možností (nemožností) i faktu, že není v moci odborné práce tohoto typu provést reprezentativní výzkum celé dětské populace.

Na počátku výzkumu byly položeny dvě hlavní výzkumné otázky, na které se pokusím níže odpovědět:

Jaké aspekty nejvíce ovlivňují vztah dítěte k četbě?

Jaký je tento vztah?

Rozhodla jsem se pro „Metodu zakotvené teorie“. Jedná se o „teorii induktivně odvozenou ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a protímně ověřena systematickým shromažďováním údajů, jejichž analýza a teorie se vzájemně doplňují [. . .] necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné“.⁹¹ A

⁸⁹ DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 2011, s. 285.

⁹⁰ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2012, s. 52.

⁹¹ STRAUSS, A. L. , CORBIN, J. M. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999, s. 14.

protože problematika celé práce je orientována na žáky mladšího školního věku, jako nejvhodnější metodu jsem shledala polostrukturovaný rozhovor, „interakci mezi tazatelem a respondentem, pro kterou má tazatel jen velice obecný plán, jež nezahrnuje výčet otázek, jejich znění a pořadí...plán je pouhým skeletem, kterému dá obsah a živou formu teprve interakce s respondentem“.⁹² Otázky tedy vznikají jako reakce na odpověď předchozí otázky a respondent se tak stává jakýmsi spoluautorem znění otázek. Metoda mi díky své pružnosti ve smyslu bezprostředních reakcí na odpovědi respondenta, volnější struktuře, otevřeným otázkám a v mnohých případech i několika doplňujícím otázkám umožnila pochopit a hlouběji proniknout do zkoumané problematiky.

Většina z připravených témat a otázek vznikla na základě studia relevantní literatury a struktury mé práce. Okruhy se zužovaly či rozšiřovaly – přizpůsobovaly se zájmu, zkušenostem a ochotě respondenta. Děti jsou rády poslouchány stejně jako my dospělí, možná ještě více, a tak se rozhovor i přes mé snahy často odkláněl od tématu mé práce a některé informace v nich obsažené byly pro moji potřebu irelevantní. Snahou bylo porovnat informace a myšlenky z teoretické části práce se skutečnostmi zjištěnými dotazováním respondentů.

4.2. Charakteristika zkoumaného vzorku - výběr respondentů

„Cílem konstrukce vzorku v kvantitativním výzkumu je reprezentovat populaci jedinců; cílem konstrukce vzorku kvalitativního výzkumu je reprezentovat populaci problému, populaci jeho relevantních dimenzí...Teoretická saturace vzorku se v kvalitativním výzkumu na rozdíl od kvantitativního netýká jedinců.“⁹³

Z počátku jsem „své“ respondenty vybírala metodou tzv. Technika náhodného výběru a v souladu s typem své cílové skupiny jsem oslovila několik žáků 3. 4. a 5. tříd. Seznámila jsem je s povahou prosby a požádala o několik minut, ve kterých bych se chtěla více dozvědět o jejich vztahu ke knihám. Všichni reagovali víceméně nadšeně až do momentu, kdy jsem se zmínila o nutnosti rozhovory nahrávat na diktafon a o souhlasu zákonných

⁹² DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*, s. 308.

⁹³ tamtéž, s. 304.

zástupců. Druhou, úspěšnější strategií byla metoda tzv. Sněhové koule⁹⁴, která spočívá ve výběru jedinců, při kterém nás nějaký původní informátor vede k jiným členům naší cílové skupiny. Takto získaný vzorek nakonec představoval soubor sedmi žáků základní školy ve věku 9 - 11 let (tři dívky, čtyři chlapce).

Etická dimenze výzkumu

Etická otázka je naprosto nedílnou a legitimní součástí sociálně vědního výzkumu. Kvalitativní výzkum mé bakalářské práce je založen na hloubkových rozhovorech s dětmi a tak bylo třeba, abych hned po srozumitelném vysvětlení povahy svého problému, kromě jejich souhlasu s účastí ve výzkumu, vyžadovala i informovaný souhlas jejich zákonných zástupců - rodičů. Zdůraznila jsem samozřejmě i dobrovolnost účasti, stejně jako možnost kdykoliv od výzkumu odstoupit, ujistila jsem je i o anonymitě a důvěrnosti, které podléhají veškeré výzkumné údaje. Miovský⁹⁵ do této kapitoly řadí i náležitou odměnu účastníkům výzkumu, řídila jsem se i tímto bodem.

V úvodní fázi dotazování jsem se snažila o navázání neformální atmosféry, zbavení ostychu respondentů a získání důvěry. Spolupráce byla ulehčena tím, že jsem většinu z nich znala již ze svého působení ve školní družině v tamější škole. Při kladení otázek jsem postupovala dle řazení, které ve své knize doporučuje J. Hendl⁹⁶. Začala jsem otázkami, které se týkaly přítomnosti – např. současných aktivit, zkušeností a chování a vytvořila tak základ kontextu, na který jsem posléze navazovala otázkami z minulosti, vztahující se k už zmíněným akcím a chování, jež byly jádrem mého rozhovoru. V momentu, kdy si respondent udělal hrubý obrázek o podobě rozhovoru, uvolnil se a přestal mít obavy, dotazovala jsem se na dovednosti a znalosti. Poslední na řadu přišly otázky směřované do budoucnosti, vize.

4.3. Analýza rozhovorů

Provedením rozhovorů jsem získala údaje, jež jsem postupně analyzovala a interpretovala. Součástí analýzy bylo i kódování, jež představuje „základní techniku zakotvené teorie

⁹⁴ DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: průručka pro uživatele*, s. 114.

⁹⁵ MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. s. 284.

⁹⁶ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*, s. 169.

a analytickou operaci, jež rozbíjí data do fragmentů – indikátorů – a ty potom rozřazují k příslušným konceptům“.⁹⁷ Ve své práci jsem použila první typ kódování, kódování otevřené, během kterého je text nejprve rozebrán na jednotky - pojmy, které pak výzkumník označuje a přiřazuje jim jména – kódy. Označené pojmy jsou dále znova různě seskupovány pod hlavičkou kategorií. „Tato třída je objevena, když se při vzájemném porovnávání pojmu zdá, že náleží podobnému jevu. Takto jsou pojmy seskupovány do vyššího řádu, pod abstraktnější pojem zvaný kategorie.“⁹⁸

Na základě nalezených vzájemných podobností mezi pojmy jsem identifikovala čtyři „třídy pojmů“, čtyři výsledné kategorie, z nichž některé jsou ještě rozvinuty subkategoriemi.

Kategorie č. 1

ČTENÁŘSKÁ SOCIALIZACE

Analýzou výpovědí respondentů se ukázalo, že na začátku téměř každého vztahu ke knize stojí nějaký čtenářský vzor. Osoba či instituce, která vztah k četbě ovlivňuje, ať už pozitivně či negativně. Kategorie zastřešuje všechny tyto zmínky a je o sdílení činnosti, které může mít různé podoby, v našem případě: často vidět číst, hovořit o četbě, knize, knihovně, hovořit o četbě s nadšením, doporučovat knihu k četbě, předčítat, vyprávět o přečtených knihách. U většiny respondentů se tímto stimulem ukázala být rodina (rodiče, prarodiče a sourozenci), druhým nejčastěji zmiňovaným čtenářským vzorem byla škola, resp. učitelka českého jazyka a kamarád. Jeden respondent přiznal, že v jeho okolí není nikdo, kdo by byl čtenářem a kdo by ho ke knize přivedl a také jeden ze sedmi respondentů uvedl, že si cestu ke knize našel sám.

Subkategorie

VZOR - RODINA

Ukázky⁹⁹:

R: „Moje mamka pořád čte. Někdy i táta, ale ten má málo času.“

⁹⁷ ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, str. 91.

⁹⁸ STRAUSS, A. L., CORBIN, J. M. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*, s. 42.

⁹⁹ Ukázkami mohou být buď výpovědi - části vět nebo celé věty, ale i část dialogu či diskuze, v tom případě je tazatel nahrazen pouze T a respondent R.

- T: „Proč maminka čte? Co myslíš?“
- R: „Asi jí to baví, a tak jsem se začal sám těšit na to, až si budu moct sám číst. Do té doby mi četla ona [...] Myslím, že tak to prostě má být. To čtení.“
- T: „Našli bychom v tvé rodině nebo mezi blízkými přáteli někoho, kdo rád a často čte, kdo je čtenářem?“
- R: „Ani moc ne, někdy jenom babička. Má doma velkou knihovnu a vždycky mi o těch knížkách vypráví. Třeba odkud která je a o čem jsou.“
- T: „Baví tě poslouchat taková vyprávění?“
- R: „Právě že jo a hlavně, vždycky když něco přečtu, můžu si s ní o tom povídat.“
- R: „Rodiče mi čtou pořád. I když jsem už velká a číst umím, pořád mi předčítají. Asi doufají, že si začnu číst sama.“
- R: „Mamka mi hodně četla, mě to bavilo a těšil jsem se na to.“
- R: „Každý večer si s rodiči čteme.“
- R: „Mamka vždycky dává tatškovi k Vánocům knížku, tak jsem si o ni taky napsal. Tatka pak celé Vánoce přečte.“
- R: „Čtou mi doteď. Ze začátku jsem ještě neuměl číst sám a tak mi předčítali, teď už sice umím a rád, ale stejně mi čtou. Někdy se střídáme.“
- R: „Moje mamka, místo toho, aby spala, tak si raději čte.“

Subkategorie

VZOR - ŠKOLA

Ukázky:

- R: „Paní učitelka s námi hraje zajímavé hry o knížkách, které přečteme. Jednou mi doporučila moc zajímavou knihu. Od té doby víc čtu.“

R: „S paní učitelkou si často čteme. Předčítá nám i ona sama. Baví mě to víc, než když si čtu sám doma.“

R: „Knížky mám rád až od doby, kdy jsem začal chodit do školy.“

R: „Vždycky nám dává ke knize takové zajímavé otázky a já chci moc odpovědět. A tak si ji přečtu.“

Subkategorie

VZOR - KAMARÁD

Ukázky:

R: „S kamarádkou si vždycky povídáme o tom, co čteme a pak si knížku vyměníme.“

R: „Chtěl jsem být jako ostatní, kteří četli a pak si o tom vyprávěli. Chtěl jsem se jim vyrovnat.“

R: „Deník malého poseroutky a Letopisy Narnie čteme společně s kamarádem.“

Subkategorie

NEČTENÁŘI

Ukázky:

R: „U nás doma se nečte.“

R: „Nedávno jsem přišel za mamkou a chtěl jsem jí vyprávět o tom, co teď čtu, protože mě to hrozně bavilo. Mamka mě neposlouchala a řekla, že nemá čas.“

R: „Mamka sice skoro vůbec nečte, ale říká mi, že bych měl číst.“

R: „Táta říká, že čtení knih je k ničemu. Myslím si to taky. Ve škole mi tvrdí opak.“

Subkategorie

CESTU JSEM SI NAŠEL SÁM

Ukázka:

R: „Myslím, že nikdo z mého okolí nijak extra knihy nečte. Prostě jsem zjistil, že jestli chci něco vědět, prožít a dokázat, měl bych číst knihy.“

Kategorie č. 2

HODNOTA ČETBY

Každého k četbě vede jiný motiv a i očekávání dětí od četby jsou různá. A stejně jako ostatní vztahy, i vztah ke knize má svůj vývoj. Kategorie shromažďuje subjektivní vnímání četby jednotlivými respondenty. To, co pro ně znamená, i to, v čem vidí její smysl. Je stále ještě hodnotou? Nutností či individuální volbou? Povinností či formou zábavy?

Téma je rozvinuto třemi subkategoriemi, které vypovídají o intenzitě a zaměřenosti vztahu ke knize.

Subkategorie

ČTENÁŘSKÉ POSTOJE

Ukázky:

R: „Musím číst. A vůbec mě to nebaví.“

R: „Mám ráda čtení knížek. Je to zábava.“

R: „Číst knížku je pro mě skoro jako učit se. Někdy jí nerozumím.“

R: „Je to nuda.“

R: „Ze začátku jsem musel číst, teď už mě to baví a čtu sám od sebe.“

R: „Baví mě to, ale trochu i číst musím.“

R: „Ze začátku to bylo namáhavé a povinnost, teď je to zábava.“

R: „Kdybych mohla, četla bych si celý den.“

Subkategorie

ČTENÁŘSKÉ MOTIVACE

Ukázky:

T: „Proč myslíš, že je dobré, abys četl?“

R: „Nevím, zvětší a zlepší se mi slovní zásoba. Něco nového se naučím, něco nového se dozvím a přitom mě to může bavit.“

R: „Dají se tam dozvědět zajímavé věci a je tam spousta informací“

R: „Procvičuje a zlepšuje se čtení. Budu mít lepší výslovnost.“

R: „Když se pak učím z učebnice, lépe se mi to pamatuje.“

R: „Z knihy se dostávají dobré nápady.“

R: „Abych pak mohla číst svým dětem.“

R: „Čtu proto, abych rychleji usnula.“

R: „S knížkou si nekazím oči a mohu si ji vzít kamkoliv.“

Subkategorie

ČTENÁŘSKÝ NÁVYK

Ukázky:

R: „Nedokázal bych si už bez toho život představit.“

R: „Čtu večer.“

R: „Někdy čtu předtím, než jdu do školy a někdy večer.“

R: „Čtu jen o víkendu.“

Kategorie č. 3

BARIÉRY „NEČTENÁŘŮ“

Respondenti odůvodňují a vysvětlují své nečtenářství v podstatě stejnými důvody. Aniž bych se jich na překážky četby sama záměrně ptala, jakoby se oni sami za své nečtenářství omlouvali a odůvodňovali jej. Tím nejčastěji zmiňovaným je pravděpodobně nedostatek času, který dělí mezi „své“ volnočasové aktivity, internet, televizi a přátele. Druhý okruh problémů se týkal větší přitažlivosti internetu a televize a jednotvárnosti knihy. Kategorie se snaží zaštitit všechny příčiny dětského nečtenářství, o kterých žáci v rozhovorech hovořili.

Subkategorie

ČAS NA KNIHU

Ukázky:

R: „Volno mám až večer a to už se mi číst nechce, jsem unavený.“

T: „Jak je to možné? Co děláš v průběhu odpoledne?“

R: „Skoro každý den mám nějaký kroužek.“

R: „Čtu vždy, když mám trochu volného času.“

R: „Ráda bych četla i víc, ale nestíhám.“

R: „Mám docela málo volného času.“

R: „Mám málo času na to, co mě baví.“

R: „Chodím do několika kroužků, na knížku nemám čas.“

R: „Trvá dlouho, než knihu přečtu.“

R: „V průběhu týdne navštěvuji asi sedm kroužků. O víkendu se učím a musím si hrát se sestříčkou.“

Subkategorie

JINÁ MÉDIA, POCIT HRÝ

Ukázky:

T: „Když by sis měl vybrat mezi počítačem a knihou, co by sis vybral?“

R: „Počítač.“

T: „Zkusil bys říct, proč tomu tak je?“

R: „Počítač toho umí víc, v knize se dá jenom číst.“

R: „Počítač je můj svět, můžu si ho vytvořit jaký chci a to kniha neumí.“

T: „S knihou ale taky můžeš vytvořit svět, jaký chceš. Nemyslíš?“

R: „No, to sice ano, ale není to snadné.“

R: „U televize si můžu i odpočinout.“

T: „A u knihy ne? Proč?“

R: „Tam musím dávat větší pozor, aby mi nic neuniklo. Jinak to nepochopím.“

T: „Proč nečteš víc?“

R1: „Není tam žádná hra, nedá se tam nic hrát.“

R2: „Vždyť si můžeš hrát celé odpoledne, knížka je právě jiná, tam se něco dozvíš.“

R1: „No jo, ale je to těžší.“

T: „Nerozumím, v čem se ti to zdá těžší?“

R1: „Potřebuju se bavit, střídat věci a ne jen pořád koukat do písmen.“

R: „Knižka mě neláká a ani se mě nijak netýká.“

T: „Vysvětlíš mi to?“

R: „Nějak se do toho nemůžu vžít. Když hraju hru, umím si představit, že tam jsem, ale s knížkou mi to nejde.“

T: „Čím myslíš, že to je?“

R: „Asi ten děj, o kom a o čem to je. Je to zvláštní.“

R: „Na počítači toho můžu dělat víc.“

R: „S počítačem si nemusím jen číst.“

R: „Dokud jsem nechodil na počítač, četl jsem. Fantasy, dobrodružné knihy, teď spíš hraji hry na počítači.“

R: „U televize můžu dělat i spousty jiných věcí než se jen soustředit.“

R: „Nejčastěji jsem u počítače, stejně jako brácha.“

Kategorie č.4

ČTENÁŘSKÉ PREFERENCE

Abych si udělala představu o favorizovaných žánrech a titulech dnešních dětí, mé otázky směřovaly i tímto směrem. Kategorii konkretizují subkategorie: preferovaný žánr a nejoblíbenější dosud přečtená kniha. Subkategorie hrdina, kterým bych chtěl být, sice z rozhovorů vzešla, nicméně se téměř nenaplnila.

Subkategorie

PREFEROVANÝ ŽÁNŘ

Ukázky:

R: „Nejvíce mě baví dobrodružství a fantasy nebo detektivky.“

R: „Mám rád knihy, které mě pobaví a u kterých se zasměju.“

R: „Nemám oblíbený žánr.“

R: „Rád si listuju v encyklopediích, je tam hodně pro mne nových věcí.“

Subkategorie

NEJOBÍBENĚJŠÍ KNIHA

Ukázky:

R: „Nejraději mám Deník malého Poseroutky a Letopisy Narnie.“

R: „Agáta a doktor lupa byla má nejoblíbenější kniha.“

R: „U Deltory jsem se málem napětím počůral.“

R: „Bylo jich hodně, knížek, které se mi líbily, nejvíc asi Letopisy Narnie.“

R: „U knížky Doktor Proktor a prdící prášek jsem se asi nasmála nejvíc.“

R: „Já čtu skoro pořád skutečné příběhy, které se opravdu udály a bestsellery.“

Subkategorie

HRDINA, KTERÝM BYCH CHTĚL BÝT

Ukázky:

R: „Nemám žádného oblíbeného hrdinu z knihy. Chtěl bych být spíš jako ty postavy z počítačových her.“

R: „Asi není nikdo, kdo by byl nejoblíbenější.“

R: „Chtěl bych být poseroutkou.“

R: „Nemám žádný vzor, ani v knížce.“

4.4. Shrnutí výsledků výzkumu

Tématem bakalářské práce je problematika dětského čtenářství jako součásti všeobecného vzdělávání a rozvoje osobnosti. Téma, značně široké, bylo ve výzkumu zúženo na několik dílčích složek dané problematiky.

První z nich byla analýza aspektů, jež korelují s utvářením vztahu dítěte k četbě a shrnutí motivů četby. Druhý okruh otázek se týkal postojů žáků mladšího školního věku k četbě a knize a hledání příčin všeobecně zmiňovaného dětského nečtenářství. Poslední část rozhovoru směřovala k sebereflexi, evaluaci vlastního čtenářství a oblíbeným knihám.

Výzkum přinesl odpovědi na položené základní výzkumné otázky a nabídl několik dalších zajímavých souvislostí, z kterých lze usuzovat na průběh čtenářského vývoje dítěte.

Ačkoliv si většina respondentů z počátku neuvědomovala původ své čtenářské socializace, existenci svého čtenářského vzoru, po doplňujících otázkách jsme téměř u všech onen rozhodující moment našli. Dobrým signálem je v tomto směru stále fungující prvenství rodiny, rodinného prostředí, kde jsou projevy této nápodoby nejsilnější. Druhým stimulem čtenářství se ukázala být škola, resp. hodiny českého jazyka a vhodně zvolená doporučená četba. Třetím nejčastějším zprostředkovatelem četby se dle respondentů stala sdílení s kamarády a touha být jako ostatní, kterými respondent myslí čtenáře. Z toho vyplývá, že normou je být čtenářem a lišit se od normy znamená nečíst, což zní jako pozitivní zjištění. Méně příjemnou potvrzenou domněnkou se ale stala skutečnost vyplývající z výpovědí několika respondentů, že děti, u kterých se na vztahu ke knize nezačne pracovat už v útlém dětství, nebo jsou-li dokonce orientovány opačným směrem, je vtaž ke knize nejenže nulový a pasivní, ale i do budoucna poškozený a dalo by se dokonce říct, že narušený. Škola má pak nadlidský úkol a nedomnívám se, že je ve všech případech realizovatelný. Překvapením a výjimkou potvrzující pravidlo byla výpověď chlapce, jenž si ke knize dospěl svou vlastní cestou.

Motivy, které vedou dítě k četbě, jsou různorodé. Zlepšení slovní zásoby, lepší výslovnost, nové informace, procvičování kognitivních dovedností. Všichni respondenti se shodují na tom, že číst je třeba a že četba je užitečnou nositelkou nabídek, jež jsou v jejich zájmu. U některých respondentů je tento náhled získaný a ověřený vlastní zkušeností, u někoho je hodnota knihy spíše sdílená, což se potom projevuje ve vnímání knihy jako povinnosti a nudy, která je spojena pouze se školou nebo jako forma zábavy, při které se můžeme nejen pobavit, ale dozvědět se i něco nového. Všechna výše uvedená očekávání se promítají do čtenářské kompetence a čtenářských návyků.

Považuji za důležité se na chvíli zastavit u sedmidílné série knih Deník malého poseroutky autora Jeffa Kinneyho - hitu dnešních dětí - a pokusit se vysvětlit oblibu právě této knihy. Kniha je psána formou deníků hlavního hrdiny Grega Heffleyho, který v nich glosuje vše, vesměs vše negativní, co se kolem něj děje. Svěřuje se tak čtenáři se svými problémy ve škole, s dojmy z hrůzostrašných a nespravedlivých učitelek, vypráví o rodině i o svém citovém životě. Zhruba polovinu knihy tvoří komiks a obrázky, jimiž Greg dokresluje to, o čem píše. Přestože kniha dle mého názoru děti nabádá k ne zrovna slušnému a příkladnému chování, je možné, že v mnohých případech nastartuje čtenářství dítěte.

Další zajímavé momenty výzkumu se týkají dotazů na frekvenci četby a důvody, proč tomu tak je. Téměř všichni respondenti mluví o čtení knih v souvislosti s časem, respektive o jeho nedostatku. Mimoškolní čas se dělí na zájmy, které jsou dítěti vybírány rodiči a na aktivity, kterými jej dítě naplňuje samo. Bohužel se často stává, že rodiče, ve snaze nechat svou ratolest rozvíjet všemi směry, jej novými podněty zahlcují, až přehlcojí. Jeden respondent uvedl, že navštěvuje sedm kroužků: klavír, hudební nauku, street dance, kreslení, volleyball, dramatický kroužek a angličtinu. V tomto případě plně chápu jeho argumenty, že večer, po vypracování domácích úkolů a přípravě na druhý den se mu nechce zrovna číst, pokud to pro něj neznamena potěšení, zážitek a formu odpočinku. A tím se plynule dostáváme i k druhému typu argumentů. Proč není kniha tím, na co se těší, co jim přinese zážitek a proč je pro současné děti kniha tak málo lákavá a přitažlivá? Respondenti nabízejí několik odpovědí, nejčastěji zmiňovaná je absence hry. Děti se chtějí především bavit a mít pocit akce a napětí, nejlépe, být samy tvůrci tohoto vtipu a děje. S knihou mají pocit, že do ní nelze zasahovat, není dostatečně tvořivá a je příliš vážná. Nepocitují napětí ani dobrodružství.

Výzkum má spíše ilustrativní funkci vzhledem k malému výzkumnému vzorku, nicméně podkryl několik zajímavých momentů v čtenářském vývoji dítěte, kterým by stálo zato se v nějakém z dalších výzkumů věnovat podrobněji a déle. Domnívám se, že i přes „nereprezentativní“ povahu metody se mi podařilo odhalit zajímavá zjištění.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývala tématem dětského čtenářství a možnou výchovou k němu, jež vnímám jako součást osobnostního rozvoje dítěte. Byla zaměřena na žáky mladšího školního věku, konkrétně žáky 3., 4. a 5. tříd., a proto i empirické šetření bylo směřováno k nim. Teoretický vstup uvedl problematiku dětského čtenářství v celé její šíři a nastínil několik souvislostí z různých oblastí, kvalitativní šetření se posléze některým z nich věnovalo podrobněji. Ukázalo se, že ačkoliv je četba činností ve svém konkrétním výkonu individuální, je zároveň aktivitou přijímací impulsy především z vnějšku, z okolí, zejména z toho nejbližšího. Je výrazně závislá na prostředí a jeho podněcující roli, kterým je v první řadě rodina a nejbližší, školní prostředí a dobrý a kreativní pedagog. V porovnání s teoretickými informacemi výzkum ukázal i to, že přes pasivitu okolí je možné si k četbě najít svou vlastní cestu. Předpoklady však neznamenají uskutečnění či naplnění. Žijeme v době mediální hypernabídky a mediální svět se ukazuje jako natolik silný, lákavý, přitažlivý a „schopný“ všeho, že dokáže svými barevnými a fikčními prostředky převálcovat „jednoduchost“ a čistotu četby. Přestože provedené šetření prokázalo, že děti si jsou vědomy kulturní samozřejmosti, která je s četbou spjata a kterou představuje, převážné většiny z nich jakoby se netýkala. Respektují a uznávají ji, ale nedoceňují to, co nabízí. Její výhody oproti ostatním médiím jsou proti jejich výhodám vzhledem ke knize zanedbatelné. Současné děti vše chtějí vědět hned, jasně, bez velkého úsilí a přemýšlení, myšlenkovými operacemi, které plně odpovídají tempu dnešní doby.

V teoretické části své práce čtenářství prezentuji jako protipól přetechnizovanému a konzumnímu způsobu života a jedinečné zážitky získané z četby stavím do opozice přemíře dojmů konzumovaných z masových prostředků. Realizovaný výzkum a jeho analýza mě však přesvědčily o tom, že na nečtenářství dítěte nelze nahlížet těmito paralelami. Stejně jako mi nepřísluší hodnotit, zda je něco špatné či dobré, nechci zde tvrdit, že život bez knih nemá smysl nebo že čtenářství tvoří nejdůležitější složku osobnostního rozvoje dítěte. Svou odbornou prací chci pouze upozornit na jeho nezastupitelné místo v ontogenezi a připomenout jeho souvislost s rozvojem některých (kognitivních) vlastností a dovedností člověka, zdůraznit tedy jeho důležitou roli ve výchovně-vzdělávacím procesu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

A. LITERATURA, Z NÍŽ SE CITUJE A K NÍŽ SE ODKAZUJE

BUDÍNSKÝ, L. *Děti nečtou, zachraňuje to Harry Potter*. In: Instinkt. Praha: EMPRESA MEDIA, 2007, s. 24-30.

ČEP, J. *Umění a milost*. Vyd. 1. Brno: Vetus Via, 2001. ISBN 80-86118-76-2.

CARRIÈRE, J.-C., ECO, U. *Knih se jen tak nezbavíme*. Vyd. 2., v přeprac. překladu. Praha: Argo, 2010. ISBN 978-80-257-0479-0.

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1966-8.

GEBHARTOVÁ, M. *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN: 978-80-7367-854-8.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2012, 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

HOMOLOVÁ, K. *Čtenářská propedeutika*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-675-4.

HORŇÁKOVÁ, K., KAPALKOVÁ, S., MIKULAJOVÁ, M. *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-612-4.

CHALOUPKA, O. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Vyd. 1. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-40-8.

CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Vyd. 1. Praha: Albatros, 1982.

CHALOUPKA, O. *Škola a počátky dětského čtenářství*. Vyd. 1. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-41-6.

KADLECOVÁ, K. *Co říká prasátko kravičce*. Reflex: 2009, roč. 20, s. 34 – 37.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře*. Praha: Ústřední dům armády, 1965, 72 s.

OHNESORG, K. *Naše dítě se učí mluvit*. Vyd. 3. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25233-8.

ONG, W. *Technologizace slova: mluvená a psaná řeč*. Vyd. české 1. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1124-4.

PENNAC, D. *Jako román*. Vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1140-2.

PIORECKÝ, K. *Proměny českého čtenářství v procesu remediace*. IN: Česká literatura, 2010, roč. 58, č. 4, s. 490 - 501.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

RYSOVÁ, K., ČECHOVÁ, M. *Čtení a kultura vyjadřování*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011. ISBN 978-80-7414-403-5.

STRAUSS, A. L., CORBIN, J. M. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-x.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. Čes. Budějovice, 1992.

TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?* Vyd. 1. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.

TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti*. Vyd. 1. Brno: Host, 2010. ISBN 978-80-7294-515-3.

TRÁVNÍČEK, J. *Vyprávěj mi něco; Jak si děti osvojují příběhy*. Vyd. 1. Praha, Litomyšl: Paseka, 2007. ISBN 978-80-87053-07-2.

VÁŠOVÁ, L., ČERNÁ, M. *Bibliopedagogika*. Vyd. 2. Praha: SPN, 1989.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

WELLEK, R. *Teorie literatury*. Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 80-7198-150-8.

Internetové zdroje

Funkční a čtenářská gramotnost, didaktika literatury. [online]. 2011 [cit. 2012-12-04]. Dostupné z: <http://kcj12.upol.cz/vala/ndkl/gramotnost.ppt#262,7>, Čtenářská gramotnost

Globální metoda čtení. Globální čtení [online]. 2011 [cit. 2012-09-03]. Dostupné z: <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni/>

Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 80-87000-41-0 [online]. Dostupné z www: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Gramotnosti-ve-vzdelavani11.pdf>

HAUSENBLAS, O. *Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ*. KL [online]. 2006 [cit. 2013-01-03]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_velkemyslenky

NOVÁKOVÁ, L. *Jestliže si nevychováme čtenáře mezi dětmi, jako dospělí už se čtenáři nestanou*. In: Inflow [online]. 2011 [cit. 2012-10-27]. Dostupné z: http://www.inflow.cz/ejournal/term/1/_/2279

PLAČKOVÁ, A. *Čtenářství verbálně nadaných adolescentů*. Brno 2007. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/75066/ff_m/3-ctenarstvi.doc. Diplomová. FFMU.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2013-04-09]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

ŠEBESTOVÁ, A. *Metody kritického myšlení při výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno, 2006. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/65934/pedf_m/Diplomova_prace.doc. Diplomová. PdFUM.

ŠUNDOVÁ, H. *Nápady do čtenářské dílny*. Kritické listy [online]. 2001 [cit. 2013-04-07]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty5_ctenarskedeniky

TOMAN, J. *Prepubescentní čtenář a jeho proměny*. Knihovnický zpravodaj Vysočina [online]. 2004 [cit. 2012-11-07]. ISSN 1213-8231. Dostupné z: <http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=404&idr=2&idci=6>

Od internetu ke Gutenbergovi. (z přednášky U. Eca v r. 1996, sbírka esejů Mysl a smysl, Moravia-press) Glosy.info [online]. 2005 [cit. 2013-01-22]. Dostupné z: <http://glosy.info/texty/od-internetu-ke-gutenbergovi/>

ŠEJNOHOVÁ, D. *Výchova ke čtenářství jako součást osobnostního rozvoje žáka* [online]. Praha, 2008 [cit. 2012-8-6]. Diplomová, FFUK.

B. LITERATURA NECITOVANÁ (ODBORNÉ A PEDAGOGICKÉ ZÁZEMÍ)

BADEGRUBER, B., PIRKL, F. *Příběhy pomáhají s problémy*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-416-8.

ČECHOVÁ, M. *Čeština - řeč a jazyk*. 3., rozš. a upr. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2011. ISBN 978-80-7235-413-9.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HYHLÍK, F. *Četba a její vliv na utváření osobnosti*. Praha: SPN, 1958.

KROUPOVÁ, L., FILIPEC, J. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Vyd. 4. Praha: Academia, 2005, ISBN 80-200-1347-4.

KUČERA M., VIKTOROVÁ, I. *Čtení/psaní v první třídě* [online]. [cit. 2013-04-10]. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/etnografie/vyzkum/1/kuc.pdf>. FFUK.

Internetové zdroje:

Celé Česko čte dětem. [online]. [cit. 2012-12-3]. Dostupné z: <http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/7/o-nas/>

Průřezová témata a čtenářství. [online]. 2011 [cit. 2012-10-10]. Dostupné z: <http://www.ptac.cz/projekt.php>

SOCIOweb [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. [cit. 2013-02-11]. ISSN 1214-1720. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=editorial>