

ČTENÁŘSKÁ KOMPETENCE ADOLESCENTŮ A ČASOPROSTOR HISTORICKÉ POVÍDKY

Štěpánka KLUMPAROVÁ

Abstrakt

Příspěvek představuje výzkumné šetření, v rámci něhož byla zkoumána úroveň čtenářské kompetence adolescentních čtenáře ve vztahu k časoprostoru historické povídky Edgara Dutky Tátovy narozeniny. Při výzkumném šetření byly použity metody literárního dotazníku a konfrontační analýzy. Příspěvek přináší poznatky o tom, do jaké míry správné časové/historické zařazení děje povídky, určuje porozumění smyslu povídky. Dále ukazuje, jak jsou středoškolští studenti a gymnazisté schopni pracovat s metakognicí (jak jsou s to reflektovat funkci jednotlivých složek díla – v našem případě časoprostoru). Příspěvek se také zabývá rozdíly v uchopování časoprostoru u gymnazistů a studentů středních odborných škol. V závěru příspěvku je shrnuto, jak by se získané poznatky mohly odrazit ve školní praxi (ve výuce literární výchovy).

Klíčová slova: čtenářská gramotnost; čtenářské dovednosti; adolescentní čtenář; časoprostor; historická povídka; literární dotazník; konfrontační analýza

THE ADOLESCENTS' READING SKILLS AND THE TIME AND PLACE OF THE HISTORICAL SHORT STORY

Abstrakt

The contribution presents a research examining the level of reading literacy of adolescent readers based (not exclusively) on the time and place of Edgar Dutka's historical short story Tátovy narozeniny. The methods used for the research were the literary response questionnaire and the confrontation analysis. The contribution shows to what degree can setting a story into a correct historical context influence the students' understanding of the meaning of the short story. It also deals with the students' ability to work with metacognition (that is how they are able to reflect on the function of the different elements of the work – in this case a time and a place). The contribution also deals with the different perception of the time and place by the students at grammar schools and comprehensive schools. The conclusion summarises how the information from the research can be used in school practice (for teaching literature).

Keywords:

reading literacy; reading skills; adolescent reader; time and place, historical short story; literary response questionnaire; confrontation analysis

Úvod

Výsledky mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti patnáctiletých PISA z roku 2009 ukazují, že v České republice se i nadále zvětšují rozdíly ve výsledcích mezi žáky gymnázií a středních odborných škol. „Ve čtenářské gramotnosti se od roku 2000 do roku 2009 významně zhoršily výsledky žáků základních škol a žáků v maturitních a nematuritních programech středních odborných škol. Prohloubil se tak rozdíl mezi výsledky těchto žáků a

žáků gymnázií, jejichž výsledky se prakticky nezměnily.“ (Palečková, Tomášek, Basl, 2009, 35). Tento rozdíl se projevil i na dvou ze tří vyhodnocovaných škál - *Zpracování informací* a *Zhodnocení textu*¹. Z tabulky 5.5 „Výsledky žáků různých druhů škol na dílčích škálách“ vyplývá, že studenti (čtyřletých i víceletých gymnázií) dopadli na obou těchto škálách lépe než studenti SOŠ s maturitou. (Palečková, Tomášek, Basl, 2009, 36-37)

Rozdíly ve čtenářských kompetencích mezi gymnazisty a studenty SOŠ potvrdilo i výzkumné šetření, které jsem prováděla v rámci své disertační práce (Klumparová, 2009), v níž jsem se věnovala výzkumu čtenářských kompetencí potřebných pro četbu fantastické povídky. Ukázalo se, že v průměru dosáhli gymnazisté lepších výsledků než studenti z odborných škol. Již v rámci disertační práce jsem plánovala ověřit, zda tyto poznatky platí i pro jiný typ povídek, a zadala jsem literární dotazník s totožnými otázkami i k textu historické povídky Edgara Dutky *Tátovy narozeniny*². Z důvodu velké časové náročnosti vyhodnocování dotazníku se mi záměr porovnat výsledky respondentů u obou povídek nepodařilo v rámci disertace naplnit. V tomto příspěvku se zaměřím na porovnání 2 aspektů, u nichž se rozdíly mezi gymnazisty a studenty odborných škol projevily nejvýrazněji (gymnazisté v nich jednoznačně předčili studenty SOŠ). Jedná se o určování časoprostoru a o zdůvodňování důležitosti časoprostoru pro významovost povídky. Chtěla bych ověřit, zda i pro historickou povídku platí tyto závěry: 1) Gymnazisté častěji než studenti SOŠ o čase uvažují z historického hlediska, snaží se čas příběhu zasadit do dějinného kontextu. Čas nevnímají jako denní či roční rytmus. 2) Gymnazisté častěji než studenti SOŠ dovedou odpovídajícím způsobem zdůvodnit význam časoprostoru pro pochopení textu, popř. si častěji uvědomují, že čtenáři se při čtení většinou zaměřují na jiné složky díla než na časoprostor, např. na děj, postavy atd. (Klumparová, 2009).

1. Výzkum čtenářské kompetence středoškoláků

1.1 Vzorek respondentů a použité výzkumné metody

V tomto článku bych tedy ráda zúročila odpovědi žáků na otázky týkající se určení časoprostoru Dutkovy povídky *Tátovy narozeniny* (*Kdy a kde se příběh odehrává? Jak jsi to poznal(a)?*), reflexe jeho významu pro příběh (otázka metakognitivní - *Proč je či není pro příběh podstatné, kdy a kde se odehrává?*).

Nejprve uvedu základní údaje o vzorku respondentů a výzkumné metodě. Výzkumu se zúčastnilo 94 respondentů ve věku 15-19 let, z toho 30 gymnazistů a 64 studentů odborných škol. Jednalo se o žáky 1. D a 3. D Gymnázia Přípotoční v Praze, dále žáky 3. C Střední odborné školy propagační a multimediální tvorby v Praze a nakonec o žáky 1. A., 1. B, 2. B a 3. A. Hotelové školy v Poděbradech. Ve vzorku převážily ženy počtem 66, mužů bylo 28.

Jako hlavní výzkumnou metodu jsem zvolila literární dotazník. Literární dotazník se skládal ze tří částí: a) z výchozího literárního textu, b) z otázek obecnějšího charakteru týkajících se estetického postoje k povídce jako významovému celku, c) z otázek zaměřujících se na čtenářskou konkretizaci jednotlivých významových aspektů textu. Na vypracování odpovědí na otázky z částí dotazníku b) a c) mají respondenti vždy jednu vyučovací hodinu (45 minut).

¹ Bez zajímavosti není zjištění, že „žáci všech druhů škol si ve srovnání s celkovým výsledkem vedli lépe na škále *Zpracování informací* a hůře na škále *Zhodnocení textu*“. (Palečková, Tomášek, Basl, 2009, 36)

² Povídka pochází ze sbírky povídek: Dutka, E.(2007). *Stažení z kůže ze tmy vycházíme*. Praha:Torst.

V literárním dotazníku jsem od respondentů vyžadovala pouze otevřené odpovědi. Tuto formu výzkumného dotazníku jsem vybrala kvůli tomu, že se domnívám, že uzavřené či polouzavřené otázky limitují interpretační a konkretizační aktivitu respondenta, protože mu podsouvají určitý způsob interpretace, určitý způsob přemýšlení o přečteném a jiné opomíjejí. V důsledku toho ho obírají o možnost samostatně uvažovat o významech uměleckého textu, spontánně vyjadřovat (ve vztahu k němu) své emoce, myšlenky a postoje (více o výzkumné metodě literárního dotazníku viz Klumparová, 2009)

Při vyhodnocování odpovědí respondentů jsem používala tzv. konfrontační analýzu.³ Nejprve jsem provedla interpretaci Dutkovy povídky, při níž jsem se opírala o dostupné literární recenze a kritiky na toto dílo. Při interpretaci jsem se podrobněji zaměřila na časoprostor, respektive na indicie, na jejichž základě může čtenář rozpoznat, kdy a kde se příběh odehrává. Konfrontační analýza spočívala v tom, že jsem respondentské odpovědi porovnávala mezi sebou navzájem, hledala jsem jejich společné rysy, výjimečné odpovědi a případné dezinterpretace. Následně jsem je srovnávala se mnou provedenou interpretací časoprostoru, všímala jsem si toho, které indicie respondenti zmiňovali nejčastěji, kterých si naopak žádný z nich nepovšiml.

1.2 Zdůvodnění výběru Dutkovy povídky *Tátovy narozeniny*

Nyní bych ráda zdůvodnila volbu Dutkovy povídky *Tátovy narozeniny*. Dutkova sbírka povídek „*Stažení z kůže ze tmy vycházíme*“ vzbudila řadu ohlasů, ačkoliv všechny nebyly pochvalné. Většina recenzentů ve svých statích zmiňuje povídku *Tátovy narozeniny*, někteří ji považují za zdařilou (například M. Kosák, M. Kořená, K. Špidla).

Jedním z impulsů pro výběr povídky *Tátovy narozeniny*, s níž mi radila i paní doktorka Alice Jedličková z Ústavu pro českou literaturu, byla skutečnost, že v české literatuře existuje jen velmi málo přiměřeně dlouhých (= průměrná doba jejich četby nepřesáhne 15 minut) povídkových textů, které by dějinné události (nejen padesátých let) zprostředkovávaly pomocí příběhu adolescentního hrdiny. Poučena Lesňákovým výzkumem (Lesňák, 1982) jsem výzkumný dotazník opřela o celý text uměleckého díla, nejen o ukázkou z něj. Plnohodnotná konkretizace literárního díla totiž může podle mého názoru proběhnout pouze při setkání s dílem jako celkem (tedy s celým jeho významovým potenciálem).

1.3 Interpretace Dutkovy povídky *Tátovy narozeniny*

Povídka *Tátovy narozeniny* „ukazuje na příběhu dospívajícího Roberta, který byl z politických důvodů vyloučen z učňovského studia (chlapec se i přes zákaz styku s politicky nepřijatelnými rodiči vrátí tajně domů, aby oslavil otcovy narozeniny, a jeho čin je prozrazen – vložila ŠK), typický úděl živnostníků v padesátých letech: vyvlastnění, potupu, které byli vystaveni ožebračení majitelé spolu s rodinnými příslušníky.“ (Kosák, 2008, 244)

Hlavní postavou této povídky je tedy (přibližně) patnáctiletý chlapec Robert, jehož očima je děj/příběh/fikční svět nazírán (v příběhu je užita subjektivizována er-forma, Jiří Hrabal⁴

³ **Konfrontační analýza:** tento pojem chápu ve shodě s R. Lesňákem (1982, 70), který užívá „konfrontačnou analýzu zistení o čitateľskom príjme diela, najmä jeho čitateľskej konkretizácie (na pragmatickej rovine recepcie), s literárnohistorickými a literárnokritickými súdmi“

⁴ Hrabal, J. (2011). *Fokalizace*. Praha: Dauphin. 181-185.

uvádí ve své nejnovější publikaci úryvky z této povídky jako příklady fokalizace). K. Špidla (2007,31) připisuje er-formě (ale i dalším vyprávěcím postupům užitým ve zbylých povídkách Dutkovy sbírky) významnou roli, podtrhuje její účinek na čtenáře. Podle K. Špidly (2007, 31) zvolené vyprávěcí postupy „posilují ve čtenáři pocit bezmoci, neumožňují mu pojmenovat entity fikčního světa textu z hlediska utěšující vševědoucnosti. Společně s postavami se nacházíme uvnitř světa textu a cesta ven k naší suverénnosti je mnohem obtížnější.“ Podobně funkci er-formy chápe i Markéta Kořená (2007, 6): „Jakmile totiž čtenář vstoupí do světa Dutkových postav, padne na něj jakási průběžná hrůza, kterou se může pokusit (tak jako ony) racionálně analyzovat, ale nikdy ji nevstřebá. Dokonce ani v případě, že se vyprávění odehrává v er-formě (Tátovy narozeniny...), si nemůže udržet nabízený odstup od toho, co se děje, protože v tom spočívá trik každé totalitní absurdity: že všechno se může stát a že se to může stát i mně.“

Hrdina je tedy věkově blízký respondentům zapojeným do výzkumného šetření, mohou se s ním snadno ztotožnit, jeho prostřednictvím mohou poznat a procítit tíživou a bezvýchodnou atmosféru doby, chování a jednání lidí a příkoří, která se za komunistického režimu děla těm, kteří se mu „znelíbili“.

Dospívající čtenáři se ve svém životě setkávají s různými zákazy, nařízeními, někdy na vlastní kůži zažívají důsledky jejich porušení, možná ve svém okolí znají někoho, kdo byl za hrubé porušení školního řádu vyloučen ze školy. Tuto svou zkušenost mohou porovnat s nelidským závazkem, kterému byl hrdina vystaven (kdy „jakákoliv snaha fungovat normálně, byť za cenu přizpůsobení se, selhává“ – V. Staněk, 2007), pochopit jeho bezmoc a absurditu celé situace, uvědomit si, jakými prostředky komunistický režim s lidmi manipuloval, poškozoval jejich základní lidská práva.

Blízké jejich životní zkušenosti je i prostředí školy a internátu (někteří studenti hotelové školy byli ubytováni na internátu, několik jich tuto zkušenost zmiňovalo v souvislosti s úvahami nad Robertovým vyloučením ze školy- měli pochopení pro jeho stesk, pocit odloučení, nedovedli si představit, že by oni sami nemohli navštěvovat své rodiče) a s těmito prostředními spojená přátelství mezi vrstevníky.

Děj povídky je napínavý a dramatický, závěr příběhu překvapivý a tragický se silným morálním vyzněním. Téma povídky je srozumitelně zprostředkováno i čtenářům, kteří své dětství a dospívání prožili v demokratických poměrech a s komunistickým režimem nemají přímou zkušenost. Právě tuto přímočarost a „prvoplánovitou čitelnost“, chvílemi sklouzávající k didaktičnosti považují někteří recenzenti za slabinu Dutkovy sbírky povídek. Pavlu Mandysovi (2007, 98) vadí „snad chvályhodná, nicméně klopotná snaha sdělit všem, kteří to nezažili či kteří na to zapoměli, jaké to tehdy bylo. Jednoduše, snad úderně – přesto je z toho didaktická snaha cítit až příliš.“ Podle Aleše Hamana (2007, 21) Dutka nepátrá „po vnitřních zdrojích nelidské povahy doby, pouze znova ilustruje již odjinud známou povahu režimu. Do autorových (v podstatě ideologicky) zkonstruovaných a především na předpokládaný citový účinek zaměřených, hotových dějových rámců jsou prostě dosazovány různé postavy a jejich osudy bez možnosti projevit dynamiku životních rozporů, z nichž se zrodily. Proto působí Dutkovy prózy spíše jako magazínové hororové povídky, jejichž barvotiskovému mravně výchovnému schematismu má dodat na závažnosti pouze historické zasazení do doby komunistického režimu (stejně tak mohly být zasazeny do doby okupace).“

Předpokládáme, že právě tato přímočarost usnadní adolescentům interpretaci textu (umožní jim lépe proniknout do významovosti povídky), protože na základě zřetelných indicií budou schopni děj příběhu časově zařadit a na pozadí toho rozkrývat jednání a chování

postav, porozumět zápletky a tragickému zakončení. Bude to pro ně nejspíše snazší než u povídky fantastické.

Adolescentní čtenáře by mohl oslovit i Dutkův „reportážní“ styl, který přispívá k dojmu autentičnosti a k „čitelnosti“ a čtivosti povídek: „[...] potkáváme se tu s „akčním“ psaním, opřeným o přehledné, jednoznačné věty, i v tomhle můžeme spatřovat jistou „reportážnost“ Dutkova třetího titulu.“ (Chuchma, 2007, B5)

1.4 Indicie pro určení času povídky

V této podkapitole uvádím indicie, na jejichž základě lze rozpoznat dobu, do níž je příběh zasazen (50. léta 20. století). Je nutné podotknout, že mnohé z těchto indicií (kromě těch označených kurzívou) má komunistický režim společný s nacismem. Na tuto skutečnost (na tuto zaměnitelnost) poukázal ve výše zmíněné recenzi i Aleš Haman (2007, 21).

- Chování a jednání postav – ředitel jako představitel ideologie (nemá s chlapcem soucit, věří v ideologii, jedná v jejím duchu – „Dali jsme mu šanci. A on? Ani nepozdraví.“ – Dutka, 2007, 23), vychovatel jako představitel „šedé“ masy (s rozhodnutím nesouhlasí, ale svůj názor nahlas neprojeví - je mu líto, že byl chlapec vyhozen, ale má strach mu veřejně projevovat svou podporu a soucit – „Zdávalo se mu, že vychovateli je opravdu líto, jak to s ním dopadlo, jen o tom nechce - nebo spíše nemůže- mluvit.“ – Dutka, 2007, 25), chlapec Robert a jeho rodiče jako oběti režimu (snaží se přizpůsobit režimu, dostát jeho nesplnitelným a nelidským požadavkům – na 2 roky přerušit veškeré kontakty se synem, aby se mohl vyučit)
- Dvojitá tvář – jinak se mluví a jedná na veřejnosti („tíha přemáhání, zapírání a lhaní“, Dutka, 2007, 24) a jinak v soukromí (otcovy nadávání na režim a matčino pouštění rádia, aby ho sousedé neslyšeli)
- Upírání práva studovat dětem z buržoazních rodin (Robert se může pouze vyučit)
- Všudypřítomné udavačství a strach z něho – „Věděli, že je městečko pozoruje a že jediný chybný krok může všechno zničit.“ (Dutka, 2007, 23), několikrát se v textu objevuje slovo udavač
- Degradace hodnot – např. křesťanských – otec musí tvrdě pracovat i v neděli, nemůže cítit svátek („Pamatoval časy, kdy přísně odlišovali všední dny od svátků.“ – Dutka, 2007, 29)
- Rodiče označeni za „reakcionáře“ občany toužící po zachování starých (buržoazních) poměrů, podle toho je s nimi zacházeno
- Znárodnění majetku bývalých živnostníků (zabavení továrny, vystěhování Robertovy rodiny z vily do vlhkého přízemního bytu) – tomu, že se vše odehrálo nedávno (tedy v raných padesátých letech) nasvědčuje tento popis otcovy reakce na ztrátu majetku: „Bude s ním třást jako se starým zimmíkem, jako s tím člověkem, který je vystěhoval z jejich vily. Od té doby se otec vzteká a nadává nebo zarytě mlčí a hledí nepřítomně před sebe. Ale to bylo před rokem. Třeba si už zvykl, že mu vzali i naši fabriku.“ (Dutka, 2007, 26)

- Otcova posměšná narážka *na budovatelskou píseň* „Vyhrňme si rukávy, lehněme si do trávy“
- Zmínka *o nezákonnosti nezaměstnanosti*: trestný čin příživnictví byl trestán odnětím svobody („Každý teď musí pracovat, jinak ho zavřou“ – Dutka, 2007, 32)
- Přímá zmínka o „režimu“ a otcova víra v politickou změnu – „až se to obrátí“ (Dutka, 2007, 29)

Další časové údaje, které lze v textu nalézt

- Jaro, popř. rané léto – končí školní rok (v textu se píše, že mu zbýval již jen jeden rok k dokončení dvouletého studia)
- Tátovy narozeniny, v době, kdy je Robert první rok na učilišti

1.5 Indicie pro určení prostoru povídky

Určení místa děje není pro porozumění textu tolik podstatné jako rozpoznání doby, do níž je příběh zasazen. Dá se předpokládat (žádná z fikčních entit této domněnce neprotiřečí), že příběh se odehrává v bývalé ČSSR (ztvárněné reálie odpovídají těm československým), ačkoliv žádný přímý doklad v textu nenalezneme. Spadají sem i odpovědi, podle nichž se děj odehrává u nás (popř. v ČR), myšleno na území našeho státu. V povídce se objevují dvě místa děje, mezi nimiž se hlavní hrdina pohybuje – městečko („Městečko nebylo tak velké, aby všechny neznal alespoň od vidění.“ – s. 27), ve kterém bydlí jeho rodiče a větší město (snad krajské), ve kterém jezdí tramvaje a ve kterém se nacházejí továrna, park, kino a Robertovo učiliště.

Další údaje o prostoru, které lze v textu nalézt

- Škola, internát, nádraží, cesta vlakem, Robertův domov (vlhký přízemní byt).

2. Vyhodnocení literárních dotazníků

2.1 Pojmenování čtenářských dovedností potřebných pro zodpovězení jednotlivých úkolů

V prvním úkolu (*Kdy a kde se příběh odehrává? Jak jsi to poznal(a)?*) jsem zkoumala, zda respondenti při určování časoprostoru vycházejí pouze z toho, co je v textu explicitně řečeno, nebo zda dovedou nalézt v textu skryté náznaky či narážky (= dovedou pohybovat se v rovině implicitních významů a vyvodit to, co v něm není přímo řečeno), dát je do souvislosti se svými znalostmi (tzn. vědí, jakou funkci plní čas a prostor v literárním díle, respektive v povídce), čtenářskými a životními zkušenostmi (tzn. zapojit encyklopedii fikčního /respektive aktuálního/ světa) a zároveň ověřit, zda jejich interpretační závěr není v rozporu s textem povídky (kontrolní, zpětnovazebnou funkci textu).

Při vyhodnocování odpovědí jsem ověřovala, zda respondenti dokážou své domněnky doložit na základě textu v souladu s ostatními významy povídky, zda vhodné indicie nepoužívají ke zdůvodňování interpretačních závěrů, které jsou v rozporu s textem jako

významovým celkem (a tudíž i s autorskou záměrností), či zda pro své interpretace nevyhledají neadekvátní zdůvodnění vedoucí k dezinterpretaci.

Ve druhé otázce (*Proč je či není pro příběh podstatné, kdy a kde se odehrává?*) jsem sledovala, jak dovedou respondenti přemýšlet o významovém potenciálu jednotlivých aspektů díla, v tomto případě časoprostoru a jak jsou schopni vyhodnotit, zda jsou údaje o časoprostoru/ zda je určení času a prostoru pro porozumění textu klíčové či nikoliv, popř. zdůvodnit, v čem jsou pro příběh (pří)nosné.

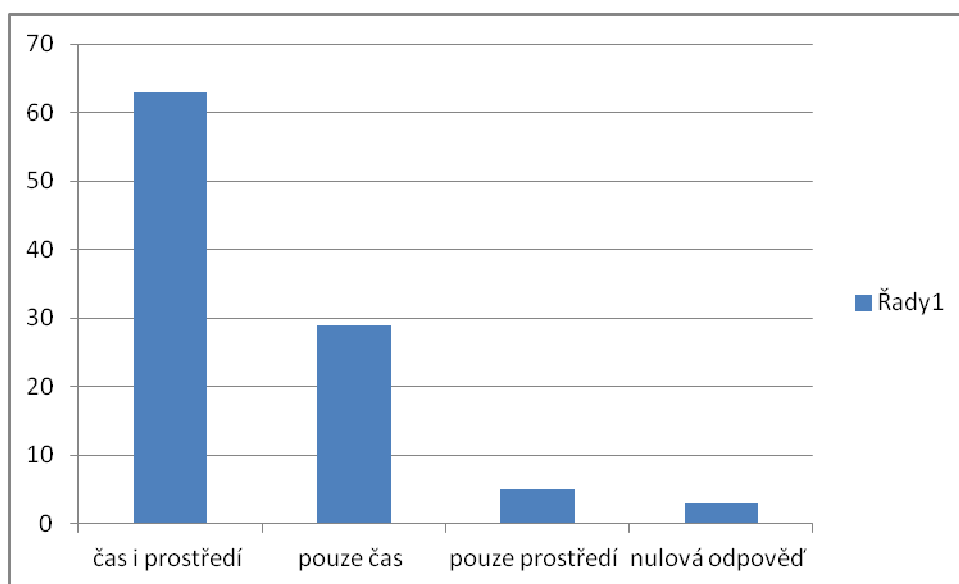
2.2 Vyhodnocení odpovědí na 1. otázku týkající se určení časoprostoru

2.2.1. Určení času

Určení místa děje není pro porozumění textu tolik podstatné jako rozpoznání doby, do níž je příběh zasazen. Tato skutečnost se projevila i v odpovědích respondentů (část respondentů dala zaměřením svých odpovědí najevo, která složka časoprostoru je podle nich pro příběh podstatnější). Jak ukazuje graf č. 1 (viz níže), 63 % respondentů ve svých odpovědích zmiňovalo čas i místo, 29 % z nich se ve svých odpovědích zaměřilo pouze na čas, 5 % pouze na prostředí. 3 % tuto otázku nezodpověděla.

Graf 1

Zaměření čtenářských odpovědí



Při vyhodnocování podotázky, kdy se příběh odehrává, jsem se soustředila na to, zda respondenti (vzhledem k žánrové charakteristice povídky) chápou čas povídky v historických souvislostech, zda odhalí indicie naznačující, že se příběh odehrává v období totality a že vhodně určí, o jakou totalitu se konkrétně jedná (že se nenechají zmást podobností projevů totality nacistické a komunistické), či zda chápou čas ahistoricky a za stěžejní považují, v jakém ročním období či části týdne (o pracovním dnu či víkendu) se děj příběhu odehrává.

81 % respondentů se snažilo určit historickou dobu, ve které se nejspíše příběh odehrává: 5,3 % respondentů děj zasadilo do 50. let 20. století, popř. zmínilo rok 1948, 56,4% respondentů napsalo, že se děj odehrává za komunismu – pouze v jednom případě bylo

období komunismu zařazeno do období 60. - 80. let, v jednom případě označeno jako normalizace (předpokládáme, že respondent měl na mysli dobu let sedmdesátých a osmdesátých). 8,5 % respondentů se domnívá, že děj spadá do období totality či „dřívějšího“ režimu – bohužel již nespecifikují, který režim či totalitu měli na mysli. Pouze v jednom z případů lze z popisu vyrozumět, že se jednalo o režim komunistický. 4,3 % respondentů děj zasadilo do období po 2. světové válce, 2,2 % do 20. století, 1,1 % do nedávné minulosti a 2,2 % do období 2. světové války a 1,1 % do doby, ve které „museli patnáctiletí po vyhození ze školy do 14 dnů nastoupit do práce“ (jednalo se pouze o jednoho respondenta, jehož odpověď byla sice velmi nekonkrétní, ale přesto je v ní náznak toho, že nejspíše vnímá čas historicky).

11 % respondentů chápalo čas ahistoricky, tzn., zaměřili se na příklad na roční období, ve kterém se příběh odehrává (je nutné podotknout, že i to bylo potřeba z textu vysoudit, nebylo nikde přímo zmíněno), na odlišení pracovního týdne a víkendu, popř. na velmi neurčitě časové vymezení jako na tátovy narozeniny, v prvním roce Roberta studia apod. Do této kategorie odpovědí je možné zařadit i těch 5 % výše zmíněných, ve kterých se respondenti časem příběhu vůbec nezabývají, pouze se zaměřují na prostor – respektive nabízejí výčet fikčních entit souvisejících s prostorem či pohybem v něm – jako škola, internát, vlak, Robertův domov atd., prostor tedy vymezují na základě toho, co je v textu přímo řečeno. 3 % respondentů tuto otázku vůbec nezodpovědělo.

2.2.2. Určení místa

Jak jsem již podotkla výše, určení místa děje není pro porozumění textu tolik podstatné jako rozpoznání doby, do níž je příběh zasazen. Přesto jsem při vyhodnocování odpovědí na podotázku, kde se příběh odehrává, sledovala, zda se respondenti snažili prostor povídky určit z hlediska dobově geografického (bývalé komunistické státy střední či východní Evropy, bývalá ČSSR) či ryze geografického (ČR, u nás - myšleno na území našeho státu), či zda si spíše všimli míst v textu přímo zmíněných (městečko a větší - snad krajské - město) či jednotlivých fikčních entit spjatých s prostorem (škola, internát, nádraží, cesta vlakem, Robertův domov – vlhký přízemní byt).

26,6 % respondentů zasadilo děj povídky na území našeho státu (ČSSR/ČR/u nás), 11,7 % respondentů zmiňovalo městečko/ město (popř. i Robertovy přesuny mezi nimi). Ačkoliv v celém textu není zmínka o vesnici, 1 % respondentů zaměnilo městečko za vesnici (pravděpodobně mezi nimi nevidí velký rozdíl, svou odpověď uvedli bez zdůvodnění). 28,7 % respondentů uvedlo některou z fikčních entit spjatých s prostorem, nebo jejich kombinaci (škola, internát atd.). Jak je již uvedeno výše 29 % respondentů se ve své odpovědi zabývalo pouze časem (předpokládám ovšem, že ti kteří zmínili komunismus či totalitu, místo děje neuvedli, protože se nejspíše domnívali, že je zřejmé, že mají na mysli komunistickou diktaturu na území našeho státu). 3% respondentů tuto otázku nezodpověděla.

2.3 Vyhodnocení zdůvodnění odpovědi na 1. otázku týkající se určení časoprostoru

2.3.1. Zdůvodnění času

46,7 % respondentů své odpovědi ohledně času nezdůvodnilo, respektive neuvedlo žádnou konkrétní indicii, která je k danému interpretačnímu závěru přivedla, 8,5 % respondentů uvedlo velmi obecné zdůvodnění, že informaci vyčetlo z textu, že je to v textu

zmíněno. Můžeme se pouze domnívat, že respondenti nejsou zvyklí své odpovědi opodstatnit konkrétními doklady z textu, nebo jim přijde odpověď tak samozřejmá, že nevidí důvod, proč by ji objasňovali, 36, 8 % svou odpověď ohledně času nezdůvodnilo. Jak již bylo uvedeno výše, 5 % respondentů se ve svých odpovědích zaměřilo pouze na prostředí, 3% respondentů tuto otázku nezodpověděla.

11% respondentů zdůvodnilo zařazení děje do období komunistického režimu obecným odkazem na režim, 24 % respondentů jedním nebo více v tabulce (viz tabulka 1) uvedenými konkrétními argumenty. Z toho důvodu jsem počty respondentů u jednotlivých zdůvodnění nevyjádřila procentuálně.

Tabulka 1

Zdůvodnění zařazení děje povídky do období komunistického režimu

Zdůvodnění odpovědí	Počet respondentů
<i>Znárodnění/zestátnění majetku</i>	14
<i>Postoj/ chování společnosti vůči bývalým živnostníkům</i>	6
<i>Upírání vyššího vzdělání</i>	4
<i>Strach z udavačství</i>	3
<i>Povinnost pracovat/zákon o zaměstnanosti</i>	1
<i>Budovatelská píseň</i>	1

Domnívám se, že první čtyři charakteristiky komunistického režimu (viz Tabulka 1) patří mezi všeobecně známé a podstatné (probírané ve škole, médiích i představované v dokumentech o 50. letech 20. století). Budovatelská píseň není v textu zmíněna přímo, je v něm pouze parafrázován její název, čtenář tedy musí mít hlubší povědomí o tehdejší době a umět z textu vysuzovat.

Je zajímavé, že dvě respondentky (2,1 %) své domněnky zdůvodnily stejnými doklady (indiciemi), na jejichž základě jiní respondenti usuzovali na období komunismu. Příklad z pera dívky z 3. ročníku hotelové školy: „Podle mě ze II. sv., z popisu chlapce, pohublý, mohl to být i žid, nesměl jen tak na nějakou školu, otec přišel o své místo z vrchních vrstev, šel dělat rukama, přišel o fabriku, kterou mu zabavili a byli zde i udavači.“ Respondentka nerozpoznala indicie, které jsou příznačné pouze pro režim komunistický – a sice pojmy jako reakcionář, úryvek z budovatelské písně, atd. Navíc zaměnila chlapcovu vyhublost, související pravděpodobně s vývojovým obdobím a hlavně s jeho (v textu zmíněnými) tělesnými dispozicemi, s vyhublostí židů z koncentračních táborů. Tuto záměnu chápeme jako dezinterpretaci, protože v textu není zmíněno, že by Robert trpěl hladu (kromě toho, že nemůže dostávat z domova - jako ostatní chlapci - balíčky s jídlem).

Pouze 2 respondenti (2,1 %) zdůvodnili, proč se podle nich děj povídky odehrává v nedávné době. Příklad odpovědi studentky 1. ročníku gymnázia: „Nevím, dobu jsem nepoznala, jen tam byla zmínka o tramvajích, takže to asi není tak dávno, a asi bylo nějakým

malým městečku.“ 2 respondenti (2, 1 %) vysvětlili vedlejší časové údaje. Odpověď studentky 1. ročníku hotelové školy: „Příběh se odehrává nejprve na internátě ve škole a potom doma. Na jaře, protože už končil školní rok.“

2.3.1. Zdůvodnění prostoru

Jak vyplývá z kapitoly o určení času, 29 % respondentů se k prostoru vůbec nevyjádřilo. 41,4 % jich prostředí uvedlo, ale svou domněnku nezdůvodnilo, 4, 3 % respondentů se opíralo o obecné tvrzení, že to bylo napsáno v textu, 14, 9 % respondentů určení prostoru (území ČR) nepřímou zdůvodnilo odkazem na komunistický režim, 7,4 % jich operovalo s argumenty, pomocí nichž zdůvodňovali umístění děje do městečka či města. Příklad odpovědi studentky 3. ročníku gymnázia: „V malém městečku → všichni se znají alespoň od vidění. Komunistický režim → omezování režimem.“ 3 % respondentů tuto otázku nezodpověděla.

2.4 Vyhodnocení odpovědí na 2. otázku týkající se reflexe významu časoprostoru pro významovost povídky (metakognice)

53% respondentů si uvědomuje důležitost rozpoznání doby příběhu pro porozumění. Vysvětlují jí tím, že díky tomu může čtenář pochopit příčinu jednání postav a pro dnešního člověka jen těžko srozumitelné důsledky jejich jednání.⁵

Příklad odpovědi studentky 1. ročníku gymnázia: „Podstatné to je. Kdyby to nebylo za komunismu (nebo nějakého jiného režimu), Robert by nebyl vyloučen ze školy a pocit viny by ho nedovedl až k tomu radikálnímu činu.“ 20% respondentů se k této otázce nevyjádřilo, nebo uvedli pouze obecné konstatování. Jako například tato studentka 1. ročníku gymnázia: „Někdy není a někdy ne, podle toho, jaký je příběh.“

11% respondentů dospělo k závěru, že obě složky (čas i prostor) jsou podstatné pro to, aby si čtenář mohl lépe představit děj, začíst se do něj a orientovat se v něm. Odpověď studenta 1. ročníku hotelové školy: „Je to podstatné, aby se čtenář vcítil a dostal do příběhu a tím lépe rozuměl ději.“

12% respondentů soudilo, že důležitější než časoprostor je děj. Příklad odpovědi studenta 3. ročníku gymnázia: „Protože nezáleží na tom, kdy a kde se to stalo, ale důležité je co a komu.“ Na jejich odpovědích je cenné, že dokázali reflektovat své čtenářství. Jak potvrzují výzkumy pubescentního čtenářství (viz např. Lederbuchová, 2004) hlavní hrdina a děj jsou ústředními aspekty, skrze které pubescenti uchopují významovost díla.

4 % respondentů sice zmiňují důležitost času či prostoru, ale ve vztahu k vedlejším časovým či místním údajům. Příklad odpovědi studentky 1. ročníku hotelové školy: „Je to podstatné, protože příběh se odehrává v učilišti a doma a odehrává se po tátových narozeninách a kdyby tohle všechno nebylo uvedené, tak by příběh nemohl ani vzniknout.“

V jednom případě se jednalo o dezinterpretaci, neporozumění celkovému vyznění povídky (studentka 1. ročníku hotelové školy): „Kdy podstatný není, může být ze školy vyhozen kdykoliv, ale kde to se pozná podle příběhu co se v něm děje.“

⁵ Za zmínku jistě stojí i zjištění, že 7 % respondentů zdůraznilo, že pro děj není podstatné, kde se odehrává.

3. Srovnání: určování času povídky a reflexe významu časoprostoru studenty gymnázií a studenty SOŠ

Jak vyplynulo z interpretace povídky, z analýzy indicií příznačných pro časoprostor, ale i z odpovědí respondentů, určení prostoru povídky není pro její interpretaci zásadní. Proto jsem se i při zkoumání a porovnání toho, jak s časoprostorem zacházejí gymnazisté a jak studenti SOŠ, zaměřila pouze na aspekt času.

3.1. *Určování času povídky studenty gymnázií a SOŠ*

Nepotvrdila se původní hypotéza, že gymnazisté častěji než studenti SOŠ chápou čas z hlediska historického. Ukázalo se, že 80 % z celkového počtu gymnazistů (24 ze 30) a 80% celkového počtu studentů SOŠ (51 z 64) uvažují o čase povídky v historickém kontextu.

Původní hypotézu částečně potvrzuje zjištění, že studenti SOŠ se častěji než gymnazisté při určování času zaměřovali na vedlejší časové informace (13 % z celkového počtu SOŠ ku 3% z celkového počtu studentů gymnazistů).

3.2. *Reflexe významu časoprostoru studenty gymnázií a SOŠ*

Částečně se potvrdila hypotéza, že gymnazisté si častěji než studenti SOŠ uvědomují důležitost doby pro porozumění povídky a dovedou ji adekvátně zdůvodnit: 60 % z celkového počtu gymnazistů (18 ze 30) oproti 50% z celkového počtu studentů SOŠ (32 z 64). Hypotézu nepřímo potvrzuje i následující zjištění: Studenti SOŠ častěji než gymnazisté považují za důležitější jinou složku díla než časoprostor, nejčastěji děj: 14 % z celkového počtu studentů SOŠ (9 ze 64) ku 7 % celkového počtu studentů gymnázia (2 ze 30).

Proti původní hypotéze hovoří následující 2 zjištění:

- 1) Studenti SOŠ častěji než gymnazisté význam časoprostoru zdůvodňují tím, že jim umožňuje představit si děj, orientovat se v něm a začít se: 14 % z celkového počtu studentů SOŠ (9 ze 64) ku 3 % z celkového počtu studentů gymnazistů (1 ze 30).
- 2) Gymnazisté se častěji než studenti SOŠ k významu nevyjádřili, nebo uvedli pouze obecné konstatování bez zdůvodnění: 27 % z celkového počtu gymnazistů (8 ze 30) ku 17 % z celkového počtu studentů SOŠ (11 ze 64).

Závěr

Provedené výzkumné šetření potvrdilo (v úvodu článku citované) závěry mé disertační práce pouze částečně. Ukázalo se totiž, že studenti SOŠ si při určování času a při reflexi jeho významu pro porozumění příběhu prokázali podobnou (nebo jen o něco málo nižší) čtenářskou kompetenci jako jejich vrstevníci z gymnázia. Domnívám se, že k tomu přispěla skutečnost (jak vyplynulo z některých výše citovaných recenzí), že Dutkova povídka *Tátovy narozeniny* vynívá (oproti Cortazárově fantastické povídce *Nocí naznak*⁶) mnohem jednoznačněji, indicie pro časoprostor, respektive pro čas jsou snáze rozpoznatelné, vycházejí ze všeobecně známých poznatků o dané době.

⁶ Viz sbírka povídek: Cortazár, J. (2002) *Konec hry*. Brno: Julius Zirkus.

Domnívám se, že některá zjištění (ohledně určování časoprostoru a dovednosti metakognice), ke kterým jsem dospěla v rámci výzkumného šetření, lze zúročit pro didaktické účely. Navrhla jsem několik doporučení, jak s textem Dutkovy povídky pracovat.

Učitel může v hodině literární výchovy vycházet ze žákovských dezinterpretací týkajících časového určení povídky. Je možné, že se ve třídě najde někdo, kdo (stejně jako 2 respondenti v mém výzkumu) při diskusi nad textem bude tvrdit a na textu dokládat, že se děj povídky odehrává za nacismu. Učiteli se nabízí možnost modelovat, čeho si je nutné při vymezování časoprostoru všimnout. Může žáky upozornit na to, že při určování časoprostoru je důležité zohlednit všechny indicie (společně s žáky mohou rozšiřovat původní repertoár v textu nalezených indicií) a porozumění jednomu aspektu textu si ověřovat i pomocí jeho ostatních složek.

Učitel může pro žáky připravit problémový úkol: „Čtenář Petr se domnívá, že se děj této povídky odehrává za doby nacismu. Svě tvrzení dokládá těmito důkazy z textu: (lze upravit a použít argumenty z dezinterpretace jedné z respondentek). Vysvětlete mu jeho omyl, ukažte mu, jaké chyby se při určování času děje povídky dopustil. Pomocí důkazů z textu ho přesvědčte, že se děj odehrává v jiné době než za nacismu.“

Žáci se mohou pokusit příběh transponovat⁷ do jiného časového prostředí (např. do období nacismu). Při tom reflektují, které všechny složky fikčního světa povídky museli obměnit, aby povídka dávala smysl a působila věrohodně (vzhledem k aktuálnímu světu). Uvědomí si vzájemnou provázanost těchto složek.

Neurčitost prostoru může učiteli posloužit k tomu, aby žáci mohli v diskusi přijít na to, že se někdy v textech neobjevuje dostatek indicií, pomocí nichž by čtenář dokázal určit, kde se povídka nejspíše odehrává. V takovém případě může pouze vyslovit domněnku. Vždy však musí nejprve ověřit, zda tato domněnka není v rozporu s některou indicií v textu.

Seznam literatury

Cortazár, J. (2002). *Konec hry*. Brno: Julius Zirkus.

Doležel, L. (2003). *Heterocosmica (Fikce a možné světy)*. Praha: Karolinum.

Dutka, E. (2007). *Stažení z kůže ze tmy vycházíme*. Praha: Torst.

Haman, A. (2007). Magazínové povídky s náměty z doby temna. *Tvar*, 18 (12). 21.

Hrabal, J. (2011). *Fokalizace*. Praha: Dauphin.

Chuchma, J. (2007). Tahle pomsta věru není sladká. *MF Dnes*, 18 (109). B5.

⁷ Transpozice je podle Doležela (2003, s. 203) „jedním ze základních druhů *postmoderního přepisu* literárního díla. Transpozice zachovává tvar a hlavní příběh původního světa, ale umísťuje je do rozdílného časového a/nebo prostorového prostředí. Původní a nástupnický svět jsou paralelní, avšak přepis podrobuje zkoušce dnešní závažnost kanonického světa tím, že ho přenáší do nového, obvykle současného historického, politického a kulturního kontextu.“ V hodinách LV je na principu transpozice založena např. metoda aktualizace významů uměleckého textu, kdy se žáci pokouší příběh/děj zasadit do své současnosti

Klumparová, Š. (2009). *Čtenářské kompetence adolescentů*. Nepublikovaná disertační práce. Praha: Karlova univerzita.

Kořená, M. (2007). Pojd'te, pane, budeme si hrát! *Lidové noviny (příloha Orientace)*. 20 (116). 6.

Kosák, M. (2008). Dutkova jízda na lehké převody. *Revolver Revue*. 70. 244-246.

Lederbuchová, L. (2004). *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. Nakl. Aleš Čeněk: Plzeň.

Lesňák, R. (1982). *Literárne dielo a čitateľ*. Slovenský spisovateľ: Bratislava.

Mandys, P. (2007). Komunisti byli svině, ale co dál? *Týden*, 14 (21). 98.

Palečková, J., Tomášek, V. & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* Praha: UIV.

Staněk, V. (2007). Když svědectví dojde dech In *iliteratura.cz. Časopis o literatuře z celého světa* [cit. 2012-04-8]. Dostupné z WWW: <<http://iliteratura.cz/Clanek/21617>>.

Špidla, K. (2007). Vymetání starého smetí. *A2 Kulturní deník*, 3 (43). 31.

Kontakt: Mgr. Štěpánka Klumparová, Ph.D.

Katedra české literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy

M. D. Rettigové 4

Praha 1

116 39

Email: sklumpar@seznam.cz, stepanka.klumparova@pedf.cuni.cz