

Sedláčková, Jana

Typologie rodinných vypravěčů

Studia paedagogica. 2015, vol. 20, iss. 3, pp. [145]-159

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2015-3-9>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/134278>

Access Date: 29. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

TYPOLOGIE RODINNÝCH VYPRAVĚČŮ

TYOLOGY OF FAMILY STORYTELLERS

JANA SEDLÁČKOVÁ

Abstrakt

Článek se zabývá čtením a vyprávěním pohádek předškolním dětem ve vícegeneračních rodinách. Chápe-li obě aktivity jako metodu rozvoje počáteční gramotnosti, hraje při nich důležitou roli přístup dospělých vypravěčů. Ti jeho prostřednictvím vytvářejí z každodělní pohádky také rodinný rituál, jehož smyslem je prožívání vzájemnosti, harmonizování a sjednocování rodiny. Kvalitativní šetření, realizované metodou individuálních a skupinových rozhovorů s rodiči a prarodiči ze čtyř vícegeneračních rodin, vykresluje na výsledné typologii obraz toho, jak tyto vypravěči své vyprávěcí rituály vnímají: spíše než z působ rozvoje jejich dětí pro ně představují vzácnou chvíli spolubytí s nimi. Zaujímají při nich také různé přístupy. Vyjádřeno metaforami, přístup Chůvy je veden touhou být hodným (pra)rodičem, přístup Učitele zase touhou být z prostředkovatelem porozumění, přístup Mudrce klade důraz na sociálně-mravní výchovu dítěte a přístup Kašpárka na zábavu a legraci.

Klíčová slova

pohádka, rituál, předškolní děti, čtení, vyprávění, vícegenerační rodina

Abstract

This paper addresses reading and the telling of fairy tales to preschool children in multigenerational families. It stresses the importance of the approach taken by adult narrators, since both activities can be understood as methods for developing early literacy. This is because adult narrators change both activities into a family ritual whose aim is to facilitate an experience of mutuality, harmony and family unity. The paper stems from a qualitative analysis which used individual and group interviews with parents and grandparents from four multigenerational families. It shows that adult narrators perceive reading and telling as a valued time of togetherness with children rather than a means of child education. The paper identifies four different approaches that adult narrators adopt: (i) a nurse motivated by a wish to be a good (grand)parent, (ii) a teacher who wishes to be a mediator of knowledge, (iii) a sage who emphasises the importance of social and ethical education, (iv) a jester who accentuates humour and entertainment.

Keywords

fairy tale, ritual, preschool children, reading, telling, multigenerational family

Úvod

Podle literárního slovníku je pohádka „zábavný, zpravidla prozaický žánr folklorního původu s fantastickým příběhem“ (Mocná & Peterka et al., 2004, s. 472). Odehrává se zpravidla v neznámém čase na neznámém místě, vítězí v ní dobro nad zlem a její postavy jsou zpravidla buď zcela dobré, anebo zlé (tamtéž). Jeden z našich nejnámějších autorů pohádek Karel Čapek přichází s poněkud odlišnou definicí: „Skutečná pohádka, pohádka ve své pravé funkci, je povídání v kruhu posluchačů. Rodí se z potřeby vypravovat a rozkoše naslouchat“ (1971, s. 98). Akcentuje tak to, že pohádka je spíše děním mezi dvěma či více lidmi a pramení z jejich vzájemného kontaktu a zkušenosti. Já se v rámci tohoto článku k jeho definici přikláním. Během tohoto dění si děti konstruují porozumění okolnímu i svému vnitřnímu světu, konfrontují a ztotožňují se se vzory pohádkových hrdinů a někdy i s charakteristikami samotných vypravěčů.

Pohádky a jejich význam pro děti předškolního věku

Tradice vyprávění pohádek provází lidstvo odnepaměti. První zmínky o chůvách vyprávějících pohádky a potulných vypravěčích pocházejí již ze starověku. V období romantismu, kdy byly pohádky určeny spíše dospělým než dětem, se této úlohy za dlouhých zimních večerů při draní peří ujímaly zejména staré ženy, babičky, neboť právě ony toho zažily a znaly nejvíce (Možný, 1990). Snad právě odtud pramení představa prarodičů coby těch pravých „pohádkářů“.

Pohádka může být dítěti buď předčítána, anebo vyprávěna, přičemž obou těchto aktivit se dítě může různou měrou aktivně účastnit. Rozdíl mezi pohádkou vyprávěnou a čtenou tkví především v přítomnosti knihy coby zprostředkovatele pohádkového dění. Hlavním důvodem, proč v současné době rodiče svým dětem čtou a proč jim čtou již od nejranějšího věku, je představa, že se to později projeví na jejich školní úspěšnosti (Le Poire, 2006). Podle Matouška (2003) rodiče vědí, že vzdělání je tím nejcennějším kapitálem, který dnes rodina může dítěti dát. To se projevuje i v určité pedagogizaci pohádek, která se dotýká jejich témat, formy i obsahu. Paradigma vzdělanostní společnosti si zkrátka žádá vzdělanostní rodiny. Ty pak vnímají čtení pohádek svým dětem jako odrazový můstek jejich počáteční gramotnosti (Salisbury & Styles, 2012), zejména jazykové a čtenářské.

Současné výzkumy potvrzují, že rodiče mohou zájem svých dětí o čtení ovlivnit svým vlastním přístupem (Ortiz, Stowe, & Arnold, 2001), zejména plnou pozorností a zainteresovaným nadšením při čtení (Kassow, 2006). Komunikační styl, kterým k dítěti promlouvají, přispívá nejen k rozvoji kog-

nitivních faktorů gramotnosti, k nimž směřuje většina dosavadní výzkumné pozornosti, ale i k rozvoji faktorů sociálně emočních, které mohou být pro budoucnost dětí stejně důležité (Le Poire, 2006). Pohádky tak děti učí slovní zásobě, ale i společensky oceňovanému chování, přístupu k životu, prožívání strachu v bezpečí a celkově podporují proces jejich duševního zrání.

Nic z toho by se však pravděpodobně neodehrálo bez přítomnosti vnímavého vypravěče. Černoušek (1990) nazývá společný prostor, který mezi dítětem a dospělým během vyprávění nebo čtení pohádky vzniká, spoluprožíváním. Lze jej definovat jako uspokojování emočních potřeb obou, které v důsledku upevňuje jejich vzájemné pouto.

Podle Sigmana (in Frea, 2000) pomáhá večerní čtení či vyprávění společně uzavřít vesměs odděleně strávené dny rodičů a dětí. Představuje tak nejvyšší formu tzv. kvalitního času¹, který mohou rodiče se svými předškolními dětmi strávit. Podle Šedřové (2006) navíc večerní zakončovací a uspávací rituály obecně pomáhají dítěti vyrovnat se s tmou a nepřítomností rodiče po čas spánku. Shrnu-li nyní významy čtení a vyprávění pohádek dětem předškolního věku, nacházím v nich tři obecnější tendence: a) vnímat čtení a vyprávění jako uklidnění, b) jako spolubytí (ve smyslu emocionálním) a c) jako rozvoj (ve smyslu pedagogickém).

Situace rodičů a prarodičů ve vztahu ke čtení a vyprávění pohádek

Tuček et al. (1998) a Matoušek (2003) uvádějí, že současný ekonomický tlak, který ústí v zaměstnání všech dospělých členů rodiny, tedy obou rodičů i prarodičů, a jejich individuální zájmy často vytlačují jakýkoli čas věnovaný dětem na okraj rodinných priorit. Je však třeba vzít do úvahy také to, že se dnes na výchově dětí stále častěji kromě matek podílejí také otcové (Cheal, 2002) a že rodiny vzdělanějších rodičů mohou být v tomto směru ovlivněny konceptem intenzivního rodičovství (Hochschild in Carter & McGoldrick, 2005), tedy touhou zabezpečit svým dětem co nejkvalitnější a nejkompaktnější péči.

Není však nezajímavé, že ve většině kultur to v historii nebyly matky, kdo se primárně staral o děti, ale prarodiče či jiní stařešinové a sourozenci dětí. Matky byly zaneprázdněny vařením, praním, šitím a starostí o zvířectvo

¹ „Kvalitní čas“ představuje protiklad k tomu být dítěti k dispozici po celou dobu, kdykoli. Jeho zastánci tvrdí, že krátký, ale kvalitně strávený společný čas může být pro dítě mnohem cennější, než je-li s ním rodič po celou dobu, ale zároveň se mu kvůli jiným povinnostem nemůže plně věnovat (Cheal, 2002; Le Poire, 2006).

(tamtéž). O vazbu matky a dítěte se tehdy nikdo nestrachoval. Matky tedy neměly dříve méně práce, ale zodpovědnost spojená s péčí o děti se rovnoměrně rozprostřela mezi členy rodiny či širší sociální skupiny.

Současní prarodiče se ke čtení a vyprávění pohádek dětem dostávají zejména díky mezigenerační výpomoci mladým rodinám. Ta může dětem přinést více individuální péče, zprostředkovat životní zkušenosti a moudrost, rozvinout u nich hodnotu mezigeneračních vztahů do budoucna. Na druhou stranu může být znesnadněna pocity únavy prarodičů, jejich odlišnými výchovnými a životními názory, které mohou dětem vnučovat, anebo naopak jejich přílišnou povolností, kdy dětem plní vše, co jim na očích vidí (srov. Williams & Nussbaum, 2001).

Čtení a vyprávění pohádek dětem lze v tomto smyslu vnímat jako mezigenerační učení, probíhající mezi různými generacemi navzájem, a to nejen směrem od dospělého k dítěti, ale v mnohém také od dítěte k dospělému, neboť zde nejde už jen o učení dítěte, ale i o hledání a nalézání vzájemného porozumění mezi blízkými osobami, mezi všemi třemi generacemi.

Pohádka jako rodinný rituál

Čtení a vyprávění pohádek dětem, zejména to večerní před spaním, nebývá obyčejnou rutinou, ale rituálem. Lze je zařadit mezi tzv. strukturované interakce (Wolin & Bennett in Baxter & Braithwaite, 2006), které se od rutin liší tím, že mají hlubší a symbolický význam, jenž spočívá ve vyjádření a podpoře rodinné pospolitosti. Baxter a Braithwaite (2006, s. 262 a 263) definují rodinné rituály jako „dobrovolné, opakující se, strukturované komunikační události, jejichž představení prováděné hromadně členy rodiny slouží jako pocta tomu, co považují za posvátné, čímž vytvářejí a přenášejí rodinnou identitu a síť jejich sociálních vztahů“. Na podkladě jejich definice mohu nyní rituál čtení a vyprávění, pro zjednodušení dále nazývaný jako vyprávěcí rituál, definovat jako opakující se rodinnou událost spolubytí vyprávěče (zpravidla rodiče či prarodiče) a posluchače (dítěte), stojící na jejich vzájemné komunikaci a mající pro obě strany smysl, který je samotné přesahuje a tkví ve sjednocování rodiny.

Pohádky se v rámci tohoto rituálu stávají součástí rodinného kodexu (Reiss in Matoušek, 2003) neboli souboru zkušeností dané rodiny, které nashromáždila v průběhu věků. Dítě se díky němu učí vnímat, jakou hodnotu v knihách, čtení a vyprávění spatřují jeho významní druzí, a tyto názory, postoje a preference od nich přejímá.

Metodologie

Cílem mého výzkumného šetření bylo zjistit význam a charakteristiky vyprávěcího rituálu v rodinách předškolních dětí, a to z pohledu rodičů a prarodičů. Vyprávěcí rituál jsem přitom nahlížela komplexněji nejen jako samotný akt čtení či vyprávění, ale včetně aktivit, které mu předcházejí nebo po něm následují, názorů a vztahů účastníků k němu. Výzkumná otázka tedy zněla: *Jak chápou rodiče a prarodiče svoji roli ve vyprávěcím rituálu?*

Protože teoretické zdroje poukazovaly na význam nejstarších členů rodiny coby vyprávěčů pohádek, rozhodla jsem se zaměřit konkrétně na vícegenerační rodiny, přesněji na rodiny v užším kontaktu s prarodiči. Za užší kontakt jsem považovala společné bydlení všech tří generací v jedné domácnosti, případně navštěvování dětí prarodiči nebo prarodičů dětmi nejméně jednou za týden. Dalším kritériem výběru informantů bylo jejich potvrzení toho, že u nich v rodině někdo pravidelně čte nebo vypráví předškolnímu dítěti pohádky.

Šetření jsem prováděla ve čtyřech vícegeneračních rodinách s dětmi předškolního věku (3–6 let), které splňovaly uvedená kritéria. Tyto rodiny jsem volila intenzivním vzorkováním (viz Hendl, 2012), při němž se vybírají ne přímo extrémní případy, ale ty, které dostatečně manifestují zkoumaný jev. Tyto rodiny pocházely z řad mých sousedů, známých a známých těchto známých, což mohlo zvýšit upřímnost odpovědí a zmírnit případné nadhodnocování vlastní angažovanosti při čtení a vyprávění. Šetření probíhalo vždy v místě bydliště rodičů či prarodičů.

Tabulka 1
Informanti

	Tři generace bydlí:	Rodiče*:	Prarodiče*:	Děti:	Typ rozhovoru:
Rodina B	v 1 domě	Bára (38, SOU), Břeťa (39, SOŠ)	Božena (67, SOU)	Bedřiška (6), Bětuška	skupinový s rodiči, individuální s babičkou
Rodina E	v 1 domě se 2 byty	Ela (37, SOU), Eman	Emílie (59, SOU), Emil	Edík (5), Eva	individuální s matkou, individuální s babičkou
Rodina K	každý týden se navštěvují	Kika (31, VOŠ), Karel	Květa (53, VOŠ), Květoš (60, neuv.)	Karolínka (4), Klárinka	skupinový se všemi
Rodina V	v 1 domě se 2 patry	Věrka (36, SOU), Vojta	Vladimíra (73, SPŠ), Vítek (77, SOU)	Vojtěška (3), Vendulka	individuální s matkou, skupinový s prarodiči

* Pozn.: Do výzkumného šetření byli zařazeni ti, u nichž jsou v závorce uvedeny kontextové údaje.

Z naznačeného je již zřejmé, že jsem pro šetření zvolila kvalitativní výzkumný přístup, neboť vyprávěcí rituály jsou stále obecně definovaným a málo výzkumně popsaným jevem. Tento přístup mi umožnil získat hluboká data (viz Hendl, 2012) a pomoci pochopit, jak zkoumaní členové rodin chápou, prožívají, ale také sami vytvářejí sociální realitu svých vyprávěcích rituálů (viz Švaříček & Šedřová, 2007). Je třeba poznamenat, že mnou formulovaná tvrzení mají nutně pravděpodobnostní povahu, tedy že je lze s určitostí tvrdit pouze ve vztahu k sesbíraným datům.

S účastníky výzkumu jsem vedla polostrukturované rozhovory (viz Hendl, 2012), které měly podle preferencí a možností informantů buď povahu individuální, nebo skupinovou, a trvaly přibližně od 45 minut (individuální rozhovory) do dvou a půl hodiny (skupinové rozhovory). Vzhledem k předpokládané intimitě vyprávěcích rituálů, odehrávajících se zpravidla večer, jsem upustila od nápadu doplnit takto získaná data pozorováním. Metoda skupinových rozhovorů s sebou nesla riziko nestejného zapojení členů skupiny do diskuse (viz tamtéž), které jsem se snažila zmírnit počáteční dohodou o průběhu vzájemné komunikace, aby se ke slovu dostali všichni, a následným průběžným dotazováním méně aktivních členů. Zároveň jsem ponechávala prostor pro diskusi a spontánní útržky vyprávění dítěti, které jsem vnímala jako obohacující. Rozhovory byly doplněny komentovanou prohlídkou čtených knih z domácích knihovniček.

Získaná data jsem analyzovala prostřednictvím otevřeného kódování a systematického porovnávání jednotlivých výpovědí (viz Švaříček & Šedřová, 2007). Typologie vypravěčů, která v rámci analýzy vznikla, je tvořena tzv. ideálními typy (viz Hendl, 2012), jejichž smyslem je vyjádřit výzkumníkovu představu, k níž přímo vztahuje zkoumané skutečnosti. Není u nich zapotřebí, aby skutečnost přesně kopírovaly, nýbrž jsou očištěny od rušících a okrajových aspektů skutečnosti, čímž výzkumníkovi dávají možnost interpretovat data jako podobnost s ideálním typem nebo jako odchylku od něj. V případě mého šetření se jako rušící aspekt pro výsledný popis jevílo to, že šlo části výpovědí jednotlivých informantů seskupit a reinterpretovat podle určitých vnitřních podobností, které na jednu stranu přesahovaly rámec výpovědi každého z nich, na druhou však šlo ucelené výpovědi všech informantů následně přiřadit k jednomu nebo mnohem častěji ke kombinaci dvou přístupů.

Přístupy rodičů a prarodičů k vyprávěcímu rituálu

V průběhu svého čtení či vyprávění je vypravěč veden dvěma protichůdnými motivacemi: chce být na jednu stranu hodným a povolným vypravěčem, který splní dítěti každé přání (což odpovídá v teorii zmiňované tendenci pojímat čtení či vyprávění pohádek ve smyslu emocionálním), na stranu

druhou touží také vychovávat (což odpovídá tendenci pojmát tyto aktivity ve smyslu pedagogickém). Pohádkové knihy mívají v rodinách hodnotu. Jsou součástí rodinného dědictví a jako takové nacházejí své stálé místo v domácích knihovnách a na půdách. Patří mezi předměty uchovávané, opatrované, nikoli mezi věci, které se po dosloužení vyhodí. Darováním pohádkové knížky dospělí naplňují svou potřebu být vůči dítěti zároveň liberální i autoritativní. Nejprve vyberou takové pohádky, které považují za vhodné pro své děti a u nichž odhadují, že by se jim mohly líbit. Při tomto výběru se rozhodují mimo jiné i podle televizních pohádek, které jim pomáhají rozpoznat preference dítěte ještě předtím, než mu pohádku opatří v knižní podobě. Preference dětí častěji zjišťují rodiče, kteří o nich posléze informují také prarodiče.

Po výběru pohádky dospělými následuje společná dohoda s dítětem, při níž dospělý rozhoduje o podmínkách čtení či vyprávění (tj. kdy, kde, jak a jak dlouho budou tyto aktivity probíhat), zatímco dítě schvaluje konkrétní pohádku. Při samotném čtení či vyprávění pak rodiče na rozdíl od prarodičů často ovlivňuje potřeba zvykat dítě na pravidelný denní režim kvůli rannímu vstávání do školky, a na základě toho pak stanovují délku a ukončení vyprávěcího rituálu. Prarodiče je naproti tomu často nastavují až podle své vlastní únavy. Pro obě generace představuje čtení či vyprávění dětem zejména momenty prožívaného rodičovství či prarodičovství, na něž podle jejich výpovědí vlivem ekonomického tlaku jindy chybí čas.

Ve mnou zkoumaných rodinách také fungoval určitý systém záskoku – nemohl-li jeden, zastal ho druhý. Otcové zastupovali matky a prarodiče zastupovali rodiče. Vyprávění a čtení pohádek se tak ukázalo jako příklad činnosti, kterou se otcové aktivně podílejí na výchově svých dětí, stejně jako činnosti, která stmeluje mezigenerační vazby v rodině.

Přístupy, které dospělí během vyprávěcího rituálu zaujímají, se zdají být ovlivněny jejich rodinnými rolemi (matka, otec, babička, dědeček) a genderem (muž, žena). Lze je takto rozdělit do čtyř skupin, které jsem označila metaforami Chůvy, Učitele, Mudrce a Kašpárka. Přístup Chůvy zaujímaly zpravidla ženy, přístup Učitele spíše rodiče, přístup Mudrce spíše prarodiče a přístup Kašpárka byl doménou mužů. Každý typ z této typologie jsem vytvořila na podkladech výpovědí nejméně dvou informantů, přičemž mnozí z nich spadali na pomezí zpravidla dvou různých typů.

Chůva

Vypravěč typu Chůva chce být při čtení či vyprávění především hodným vypravěčem. Výchovu dětí vnímá jako své poslání. Vnáší tím do vyprávěcího rituálu mateřskost, citlivost, a čtení či vyprávění je pro něj především o samotném kontaktu s dítětem. Tyto aktivity vnímá jako něco přirozeného a samozřejmého. To se projevuje jednak takřka automatickou změnou hlasu,

kteřá Chůvě napomáhá udržet intimní kontakt s dítětem, jednak častým ztotožňováním se s dítětem a důrazem na jednotu společného „my“ sebe sama a dítěte ve vyprávěcím rituálu, a to i v situacích, které nejsou tak docela skutečné, například když dítě samo ještě nedovede číst a Chůva se o něm vyjadřuje, jako by to už také umělo:

Babička Květa: „*Já myška Hrabalka (písklavě), že, Karolínko? Já medvěd všechno sněd (bručivě). Karolínka už to mění taky, že? Když my to čteme, tak měníme blasy. Každý zvířátko mluví jinak.*“

Pro vypravěče Chůvu je v pohádkách důležitý výchovný, ale zároveň určitým způsobem milý podtext, díky kterému mohou pomocí pohádky laskyplně usnadňovat dítěti cestu životem:

Maminka Ela: „*To třeba je taky taková hezká knížka (...) Že tam jsou tak pěkný obrázky, jo, je to jako že života, prostě rodinný. (...) Tady je třeba o škole, jak už je rád a že už se těší. (...) A tady Nosalka Katka, to je taky krásně nakreslený... Že je to aji poučný prostě, že tady jí sladkosti... Jak říkám Edíkovi: nesmíš jest sladkost, budeme taky jest takový... Víš, že už jí rajčata nebo prostě taky že jí papriky, jablíčka...*“

Hlavním problémem pro vypravěče Chůvu je smutek či strašidelnost obsažená v některých pohádkách. Na oba tyto jevy je citlivý, snaží se je nějak zaobalit, zjemnit či nenápadně přeskočit. Hlídá sám sebe, aby dítěti nepřčetl něco příliš drsného. Během čtení či vyprávění se velmi ztotožňuje s dítětem, vcítuje se do něj jako do někoho, kdo potřebuje jeho ochranu před všemi nepříjemnostmi:

Babička Vladimíra: „*Já si to upravím, aby jako... se nebála. Já řeknu: Koza řekla: ‚Budte hodní, kůzlátka. Já jdu na jarmark (vypravěčským tónem), protože tady chodí vlk!‘ (vybafne, ale spíše jemně, laškovně) Jenom koza odešla a vlk klepal, teď se ty kůzlátka domlouvaly a koza se pro ně potom vrátila a nabrala vlka na rohy a tak (nedorekne, zrychleně), víš? Tady to škaredý, čeho by se mohla bát, tak to jako zavobalím, víš?‘*“
Babička Emílie: „*Já sem si to sem tam upravovala... To tady u tobo kozlíka, tak tam je to ke konci brozně smutný, tak to já jsem tehdy té Eviče jo, já jsem si to tam upravila, já to nemám ráda totiž to smutný.*“

Z úryvků je patrné, jak babičky Vladimíra a Emílie zmírňují vnímanou strašidelnost opatrnými změnami, laskavostí svého hlasu, přílišným nepopisováním drsnějších momentů nebo zrychlením děje v inkriminovaném místě. Po pohádce si vypravěči Chůvy s dítětem ještě často povídají o průběhu dne, což jen posiluje jejich vzájemnou vazbu.

Učitel

Na rozdíl od Chůvy usiluje Učitel svým čtením a vyprávěním předně o všestranný rozvoj dítěte, při němž sebe sama vnímá jako zprostředkovatele tohoto porozumění:

Maminka Věrka: „*Protože říkám, to se rozvíjí ta paměť, všechno... Vlastně to chápání, rozvíjí se vlastně díky tomu vyprávění těch pohádek nebo těch příběhů různých nebo*

i třeba dobrodružný knížky, o zvířátkách, to mám brožně ráda, třeba v divočině, jak žijí medvědi nebo třeba žirafy v Africe nebo cokoli prostě jenom takhle to nějak zprostředkovat, tak přece jenom je to poučný.“

Protože usiluje o rozvoj dítěte ve všech oblastech, projevuje největší vstřícnost k moderním pohádkám, ale také například k encyklopediím či jiným knihám, které nejsou určeny primárně dětem. Vidí v nich zajímavé podněty, které rád shromazďuje a uchovává. Pohádky by podle něj měly mít souvislý děj. Často se ptá a jeví aktivní zájem o to, co a jak čtou či vyprávějí jiní. Dalo by se říci, že hledá inspiraci nebo snad i příklady dobré praxe.

Při čtení či vyprávění se soustředí na proces předání informací, zejména slovní zásoby (detailně vykresluje prostředí i děj), a všímá si, zda ho při tom dítě vnímá, zda chápe, co říká, a věnuje pozornost i tomu, zda si z pohádky něco zapamatovalo. Cíle těchto svých aktivit si oproti jiným typům vyprávěčů nejvíce uvědomuje a také je za skutečné cíle považuje. Jedním z nich je například znalost konkrétních pohádek, která má vytvořit půdu pro pozdější učení se čtení ve škole a dovednost rétoriky. Snaží se připravit dítě na školu, na školní vyučování, a tím posléze na život celkově:

Maminka Bára: *„Tak aby se dozvěděly, aby znaly nějaký ty příběhy. Aby Bedřiška věděla, třeba když čtem různé ty pohádky, tak aby znala, jaký jsou pohádky, co v tom příběhu je, co se tam děje, o co se jedná... Aby uměly pak taky samy povykládat nějaký příběh. (...) Když jsou třeba volány nebo něco mají říct, tak si vzpomenou.“*

Učitel při svém čtení či vyprávění klade důraz na zpřesnění významu konkrétních pojmů a jevů, což se projevuje kromě samotného objasňování a vysvětlování také ve změně jeho hlasu:

Maminka Věrka: *„Když třeba vlk říká: Karkulko, kam jdeš? (hlubším hlasem) Tak že tam ten hlas jakoby zhrubne nebo zmužní, ono přece jenom vlk, taková záporná bytost, tak se trošku musí přikráslit, přibarvit. (...) To dítě to víc zaujme a víc si to pamatuje do té dospělosti. (...) To, co to dítě vnímá, tak se mu zapisuje do toho mozku daleko rychleji a lepší (...) než furt dokola jako kafemlejnek, monotónně.“*

Všimněme si, že změnu hlasu využívaly ve svých čteních a vyprávěních také Chůvy, ovšem v jejich rituálech měl tento prvek jinou funkci – naladit se na vlnu dětské komunikace. Lze si povšimnout ještě dalšího rozdílu mezi těmito dvěma typy: na rozdíl od Chůvy se vyprávěči Učiteli nejvíce jako problematický smutek děje či jeho strašidelnost, ale například pozapomenutí pohádek z vlastního dětství, zastaralá, již neaktuální slova a případné (byť jen z důvodu únavy)² pozměnění pohádkového děje (Chůvou tolik využívané),

² Obava z nepřesného podání pohádky se projevila i v případě, kdy byla jedna z vyprávěček příliš unavená a v polospánku začala naprosto nevědomě děj měnit a vykládat tak trochu nesmysly.

neboť mívá obavy, že by díteti v získávaném poznání udělal chaos. Mnohem častěji tak toleruje slova jako „smrt“ či „zabít“, neboť se obává, že kdyby je nahradil nebo si vymyslel jiný konec, dítě by pohádce neporozumělo:

Maminka Kika: „*Jako furt sem řešila, třeba mám kamarádku, která si (u Červené karkulky) vymyslela svůj konec. A já třeba, je pravda, že jsem měla problém s hajným u Sněhurky, trochu, že má zavést Sněhurku do lesa a tam ji zabít. Sem to nemohla jako dlouho přenést přes srdce to slovo „zabít“ (zmiňuje, jak se mu nejdříve snažila vyhnout zašustěním a rychlým otočením stránky, ale jednou na to zapomněla a dcerce to nevadilo, nijak zvláštně na slovo „zabít“ nezareagovala). Ani nevím, vod kolika sem jí to pak vlastně už četla jako normálně. I když to bylo takový, jako že jsem se bála, že třeba něco jí tam neřeknu a že mně nebude rozumět, (...) že nebude rozumět potom tomu ději.“*

Podobně jako Chůva si Učitel s dětmi po pohádce ještě často povídá o průběhu dne. Touží vést s dítětem dialog o tom, jaký je svět pro něj, a obohatit mu jej o vlastní zkušenost. Na rozdíl od vypravěče Mudrc, který bude charakterizován dále a jenž si při čtení a vyprávění nejvíce cení klidného poslouchání, má vypravěč Učitel radost spíše z aktivního reagování. Radostně pozoruje proces učení, rozvoje a pokroky, které dítě během těchto aktivit dělá:

Maminka Věrka: „*Když se jakoby mračí nějaká bytost v té pohádce, tak vidím, že to obočí taky skří, že pokrčí, takže... Ty grimase a to všechno, tak tam ona to kopíruje a říkám, určitě si to ponese celý život.“*

Druhou variantou zakončení vyprávěcího rituálu bývá u Učitelů přezkoušení pohádky, čímž takový rituál opravdu získává nádech školního vyučování:

Maminka Bára: „*Kolikrát teda řekneme ještě povykládej, cos teda si z toho zapamatovala.“* Tatínek Brěťa: „*No, já se snažím, když jim tu pohádku povykládám nebo třeba nějak upravím, tak aby mně vodřekly hrubej obsah. (...) Samozřejmě někdy něco řeknou, něco zapomenou...“* (Dodává ještě, jak se Bedřišce ani její sestře do tohoto přezkoušování pohádky příliš nechce.)

Cíle, které si Učitelé pro čtení či vyprávění dítěti stanoví, tak leckdy ihned převádějí do praxe, bez ohledu na případné protesty dětí.

Mudrc

Mudrc se na rozdíl od Učitele pojetí čtení či vyprávění ve smyslu kognitivního rozvoje spíše vysmívá:

Babička Božena: „*Já si myslím, že vcelku jim to je jedno (pozn.: co čtu), hlavně když jim něco čtu (směje se). Voní to vyslechnou, ale že by to bylo nějaký moc učený, to ne (směje se).“*

Pro Boženu není ani tak důležité, aby pohádka dítě nějak rozvíjela ve smyslu kognitivním. Mudrc je ten, který ví sám všechno nejlépe, přičemž tento postoj mnohdy pramení z letitých zkušeností, na druhou stranu z něj někdy dělá takového mudrce – mudrlanta. V následující promluvě vyjadřuje

Vladimíra svou jistotu ohledně toho, jaké hodnoty jsou podle ní v životě nejdůležitější:

Babička Vladimíra: *„Každá máma chce, Jani, aby děcko bylo nejbezpečnější, nejchytřejší, nejhodnější (směje se). Jo? A pak je peskuješ ještě víc než ty druhý, protože na tym tvým ti záleží. Víš?“*

Superlativy, ať už pozitivní či negativní, které ve svých výpovědích Mudrc používá, mohou svědčit o jeho zaměření na rovinu ideálů a jejich protikladů, což připomíná obdobné černobílé vidění světa předškolních dětí, a v důsledku může podporovat hladký průběh a vzájemné porozumění obou během vyprávěcího rituálu. Snaží se, aby čtení či vyprávění přineslo dítěti vždy nějaké morální ponaučení, týkající se zejména sociálně přijatelného a prosociálního chování:

Babička Vladimíra: *„Já si myslím, že jim vyprávím hlavně takový poučný, aby věděly, že třeba nakonec ty zvířátka zjistí, že doma je nejlepší, jo? To se tam jako řekne, víš, nebo vykládáš o babičce a o dědečkovi a že nemohli a že děti k nim přišly a řekly, že jestli něco nepotřebujete, že jim nanosily vodu, (...) víš, a tady takový, toto je potřeba pro ty děcka, aby voni jako věděly takový, aby byly slušný, víš, aby poslouchaly... A z toho vyprávění je víc kolikrát než ze čtení.“*

Mudrc patří k největším kritikům moderních pohádek, které si často spojuje s pohádkami televizními a vnímá je jako nevhodné, plné boje a násilí, jež budou přispívat k tomu, že z dítěte vyroste „špatný“ člověk. Smyslem jejich čtení či vyprávění je vést dítě k „dobru“ (ve smyslu slušného chování a vycházení s lidmi), a proměnit tak skrze „dobře“ vychované děti současnou „špatnou“ společnost:

Maminka Věrka: *„Tak aby tam bylo něco poučného třeba. Aby si to vlastně ty děti z toho dětství donesly aji do dospělosti, aby, vlastně podle toho se... vyvíjely, no, nebo utvářel se nový člověk. Do té doby, aby zapadl, aby nebyl jakoby hlupák a uměl se i trochu ohánět – nemyslím fyzicky, ale myslím třeba jakoby ústně (zdůrazňuje), ale nikoho neposlat do – do háje, ale jako formulovat to nějak přijatelněji, jo, uměl s lidma vycházet, jo, a tak dále. Bylo by to rozhodně lepší, protože je to potřeba v dnešní době, protože kolik je zloby, kolik je zla kolem nás, to je teda síla...“*

Oproti ostatním typům se Mudrc také nejvíce ztotožňuje s názorem, že se dětem málo čte. Chůvy a Učitelé vinili z nečtení „pouze“ kariéristy, kteří nemají čas na rodinu, nebo lidi, kteří nejsou příliš učení, zatímco Mudrci viní z nečtení úplně všechny, snad jen s výjimkou sebe sama.

Vyprávěcí rituál Mudrce by se dal nazvat „vyprávěním dětem“, na rozdíl od rituálu Učitele, který by byl „vyprávěním s dětmi“ nebo od Chůvy, který by bylo možno nazvat „spoluvyprávěním“. Následuje po něm zpravidla už jen spánek.

Kašpárek

Vyprávění a čtení Kašpárka bývají dětmi zvláště oblíbená. Jsou totiž vedena touhou dítě zaujmout, pobavit a zasmát se s ním. Nedílnou součástí jeho rituálů jsou prvky humoru a hry, bývají nějakým způsobem ozvláštněné, nevšední. Květoš zmínil například čtení s baterkou pod peřinou:

Dědeček Květoš: „*To bylo náročný (směje se), protože sem se dusil pod tou peřinou, mně tam chyběl kyslík, to byla jedna věc, naštěstí sem dostal baterku s kličkou, takže sem si to naběhl, protože jinak by to, že jo, byla spotřeba baterek šílená na tom... Ale jó, tak bylo to taky takové zajímavé období. No, na to se vyloženě těšila jako, že půdeme číst pod peřinu. Já sem to jednou, jenom nějak ze srandy jako to, a vona to pak chtěla pořad.*“

Květoš tak dodal čtení pohádky specifickou atmosférou úpravou prostředí, sám o ní mluví s nadšením, avšak zároveň dodává, že tento přístup je někdy docela náročný, neboť staví na náhlém, nepromyšleném nápadu a spontaneitě, které na jednu stranu zábavu celé akce zajišťují, na druhou stranu mohou vyprávěči někdy způsobit neočekávané komplikace, které si předem neuvědomil. To by se například Učíteli, který do vyprávěcího rituálu mnoho spontaneity a dynamičnosti nevnáší, nepřihodilo.

Břet'a si zase vymyslí vlastní pohádky nebo různé úpravy pohádek již existujících. Může tak vyprávět nebo číst jediný příběh s drobnými obměnami tisíckrát jinak, což je v přímém kontrastu s někdy až monotónní přesností Učitele. Břet'ovi jde v jeho vyprávěních o to, aby se při nich jeho dcery pobavily, aby si vyprávění užily:

Tatínek Břet'a: „*Tak mě to baví vymyslet si z toho důvodu, že to nemusím číst a můžu mít zavřené oči většinou, když už su unavenej. Tak prostě si vymyslím nebo vezmu si nějakou pohádku, která je a trošku ji pozměním, ty děcka to aji víc zaujme... Dám tam něco srandomního, že se tomu smějou, pak to opakují, (...) takže tohle dělám takovou, (...) pohádky jako zábavnou formou. (...) Takový detaily jako trošku, jo, a pak se třeba vrátím k tomu děju, ale ta struktura tam pořád je zachovaná, (...) třeba že zajíček se chytne do pasti a někdo ho vysvobodí a potom za odměnu pak ten zajíček pokouše toho dotyčného, jako takže samozřejmě je to takový trošku... jako koření tomu dávám.*“

Na rozdíl od jiných typů Kašpárka příliš nezajímá, co a jak čtou nebo vyprávějí ostatní, neboť necítí žádnou potřebu se s nimi srovnávat. Inspiraci hledá v sobě a v dítěti a rád o jedinečnosti svých postupů hovoří. Tyto postupy se přitom mohou týkat jak změny obsahu pohádek, tak změny jejich formy. Břet'a uvedl jako příklad promítání pohádek na stěnu spojené s jejich vyprávěním, které každoročně během zimního období pořádá se svou rodinou a při němž se leckdy sejdou nejen členové rodiny, ale i kamarádi dětí z okolí:

Tatínek Břet'a: „*Já jsem jim to v zimě promítal. To je docela bavilo, ale většinou to bylo v tom zimním období, tak jak bývaly ty široký točený filmy za nás, (...) tak jsem jim to promítal na zed', a to je velice zaujme, je to barevný, ale u toho se musí vykládat, jo? Čili vykládá se podle toho, co je na obrázku, nějakaj ten děj. (...) To už je vlastně historie,*

tady to, nějaký retro. (...) A ty děti brozně rády na to vzpomínají a vyžadují to, jo? (...) A když k nám vlastně někdo přijde na návštěvu, když přijdou holky, tak většinou chtěou promítat, protože jako je to něco netypickýho. (...) Někdy i babička teda se dívá.“

Vyprávěcí rituál u nich v rodině spojuje nejen Břětu s jeho dcerami, ale všechny tři generace dohromady. Vyprávění v této podobě se tak nejvíce podobá tomu, co si můžeme pod pojmem rituál představit. Z rozhovoru s Břětou jsem se navíc dozvěděla, že zde funguje vazba na jakousi tradici, neboť už jeho rodiče vyprávěcí rituál v podobné formě a ve stejný roční čas s dětmi uskutečňovali.

Společné čtení či vyprávění jsou pro Kašpárka synonymem legrace, zábavy a odreagování, do nichž jdou naplno s veškerou svou kreativitou. Není proto divu, že se nejnázze ze všech typů unaví a po samotné pohádce už nenásleduje žádné povídání o průběhu dne či rozebírání pohádky, nýbrž spánek, při kterém takřka ihned usínají, někdy ještě dříve než dítě samo.

Tabulka 2

Typologie rodinných vyprávěčů

Typ vyprávěče	Charakteristika	Dobrá kniha pro děti je...	Cíl čtení / vyprávění	Preference	Vztah ke čtení / vyprávění
„Chůvy“	hodný vyprávěč (ženy)	ta, která se dětem líbí	kontakt s dítětem	čtení i vyprávění, důraz na vyprávěčský tón hlasu a klasické pohádky	přirozenost
„Učitelé“	vyprávěč jako zprostředkovatel porozumění (rodiče)	obsáhlá a srozumitelná	všestranný rozvoj, znalost příběhů, základy pro pozdější učení čtení	čtení i vyprávění, snaha o přesnost, vstřícnost k moderním pohádkám	potřeba
„Mudrci“	ten/ta zkušený/á (prarodiče)	skrývá ponaučení	mravní výchova, sociální výchova	vyprávění, kritika moderních pohádek	příjemná povinnost
„Kašpárči“	bavič (muži)	plná obrázků, hezky ilustrovaná	legrace	vyprávění, vymýšlení vlastních pohádek, pohádka jako hra	zábava

Závěr

Cílem tohoto článku bylo nahlédnout na to, jakými způsoby rodiče a prarodiče z vícegeneračních rodin chápou svoji roli ve vyprávěcím rituálu, tedy při čtení a vyprávění pohádek předškolním dětem. Role vypravěče se v průběhu generací přesunula od prarodičů směrem k rodičům, což vede k tomu, že právě dětem z vícegeneračních rodin se často dostává „dvojitě dávký“ čtení a vyprávění.

Ve mnou zkoumaných rodinách se vyskytly čtyři různé přístupy, které jsem metaforicky pojmenovala jako přístup Chůvy, Učitele, Mudrce a Kašpárka. Zástupci každého z nich shledávají ve čtení či vyprávění dětem poněkud odlišný smysl, což se projevuje v rozdílných podobách jejich vyprávěcích rituálů. Chůvy je vnímají jako přirozenost a sledují jimi hlavně kontakt s dítětem. Pro Učitele jsou spíše potřebou a vidí v nich potenciál pro všestranný rozvoj dítěte a základ pro pozdější učení čtení. Mudrci je vnímají jako příjemnou povinnost a snaží se jimi dítě mravně vychovávat. Pro Kašpárky jsou tyto aktivity především o zábavě a oboustranné legraci.

Ve srovnání s teoretickými zdroji je však podstatné, že mnou zkoumaní rodiče a prarodiče vnímali svá čtení a vyprávění zejména jako vzácnou chvíli spolubytí s dětmi. Lze tedy říci, že význam čtení či vyprávění coby spolubytí (ve smyslu emocionálním) měl přece jen přednost před tendencí pojímat tyto aktivity ve smyslu pedagogickém (jako rozvoj znalostí či konkrétních dovedností dítěte).³

Podíváme-li se na zkoumané téma z historického hlediska, sloužilo v minulosti čtení a vyprávění pohádek spíše k ukrácení dlouhé chvíle při nějaké důležitější činnosti (např. draní peří) a účastnily se ho často širší rodiny včetně sousedů. V současném životě mnou zkoumaných rodin se naopak ukázalo být jedinečně vyhrazenou chvílí rodinné pospolitosti, potvrzující a prohlubující duální vazbu mezi rodičem či prarodičem a dítětem, obohacenou o myšlenku rozvoje dětí pro jejich budoucí život.

Poděkování

Autorka děkuje za podporu projektu Celoživotní učení v institucionálních souvislostech (MUNI/A/1219/2014).

³ Většina mnou zkoumaných (pra)rodičů měla učňovské či středoškolské vzdělání, jedna z maminek VOŠ – nelze proto vyloučit, že u (pra)rodičů s VŠ vzděláním by tendence k rozvoji nebyla výraznější. Za tímto účelem by mohlo být provedeno další výzkumné šetření.

Literatura

- Baxter, L., & Braithwaite, D. (2006). Family rituals. In L. Turner & R. West, *The family communication sourcebook* (s. 259–277). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Carter, B., & McGoldrick, M. (Eds.). (2005). *The expanded family life cycle: Individual, family, and social perspectives*. New York: Pearson Allyn & Bacon.
- Čapek, K. (1971). *Marysas, čili, Na okraj literatury (1919–1931)*. Praha: Československý spisovatel.
- Černoušek, M. (1990). *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros.
- Frean, A. (2000). Busy parents bid goodnight to bedtime stories. *The Times*, s. 13.
- Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Cheal, D. (2002). *Sociology of family life*. Basingstoke: Palgrave.
- Kassow, D. (2006). Parent-child shared reading quality versus quantity of reading interactions between parents and young children. *Talaris Research Institute*, 1(1), 1–9.
- Le Poire, B. (2006). *Family communication: Nurturing and control in a changing world*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Matoušek, O. (2003). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Mocná, D., & Peterka, J. et al. (2004). *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka.
- Možný, I. (1990). *Moderní rodina: (mýty a skutečnosti)*. Brno: Blok.
- Možný, I. (2008). *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Ortiz, C., Stowe, R., & Arnold, D. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 263–281.
- Salisbury, M., & Styles, M. (2012). *Children's picturebooks: The art of visual storytelling*. London: Laurence King.
- Šedřová, K. (2006). *Rodinná socializace dětského televizního diváctví* (Disertační práce). Dostupné z http://is.muni.cz/th/23233/ff_d/Dizertace.pdf?lang=en
- Švaříček, R., & Šedřová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. Praha: Portál.
- Tuček, M. et al. (1998). *Česká rodina v transformaci: Stratifikace, dělba rolí a hodnotové orientace*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Williams, A., & Nussbaum, J. (2001). *Intergenerational communication across the life span*. Mahwah, N. J.: L. Erlbaum.

Kontakt na autorku

Jana Sedláčková

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Česká republika

e-mail: j.sedlackova@mail.muni.cz

Corresponding author

Jana Sedláčková

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University, Czech Republic

e-mail: j.sedlackova@mail.muni.cz

