

Kým čitateľská gramotnosť žiakov má vo vedeckom diskurze týkajúceho sa literárnej výchovy v primárnom vzdelávaní svoje pevné miesto, akoby za samozrejmu sa doposiaľ pokladala vysoká úroveň čitateľskej gramotnosti učiteľov, čo nemusí celkom zodpovedať skutočnosti. Dôležitosť tejto kompetencie ešte väčšmi vystupuje do popredia v situácii, keď učitelia disponujú pomerne značnou slobodou pri výbere lektúry svojich žiakov, čo je zároveň spojené aj s veľkou zodpovednosťou. Je preto dobré a hodné ocenenia, že habilitačná práca Radoslava Rusňáka *Literárna kompetencia a literárnovýchovná interpretácia učiteľa primárneho vzdelávania: kontext obrazovo-textových naratívov* mieri práve do tejto oblasti. Už v úvode (na s. 10) autor konštatuje, „nie je dostupná žiadna informácia o čitateľskej gramotnosti učiteľov“ – a práve predložená habilitačná práca sa usiluje prispieť k zaplneniu tejto medzery. Robí tak s dôrazom na konkrétny typ textu – obrazovo-textový naratív – a jeho potenciál pri zvyšovaní čitateľskej gramotnosti učiteľov.

Už len impozantný rozsah teoretickej časti práce (cca 70 strán), ako aj zoznam sekundárnej literatúry a práca s ňou naznačuje habilitantovu dôvernú znalosť problematiky – tak z literárnovedného, ako aj edukačného hľadiska. Nič na tom nemení ani neúmyselná zámena názvu Popovičovej monografie *Interpretácia umeleckého textu* (s. 18) za ecovsko-cullerovsko-rortyovský titul *Interpretácia a nadinterpretácia*, čo je však nepodstatný detail. Za dôležitejšie pokladám zdôraznenie úlohy estetického zážitku v literárnej kompetencii pri parafrázovanom názore Márie Kuderjavej a Zuzany Stanislavovej (s. 26); v ňom akoby sa ozýval koncept Františka Mika, ktorý s ním pracoval vo svojej teórii výrazovej sústavy literárneho diela, a ako vidieť, aj dnes je výsostne aktuálny. Zaiste možno súhlasiť s názorom: „Čitateľská kompetencia je predpokladom pre rozvoj literárnej kompetencie, ktorá stojí na vrchole“ (s. 28), zvlášť s ohľadom na literárnu výchovu, viem si však predstaviť, že pohľad z perspektívy iného diskurzu (filozofického, vedeckého) by tento mohol názor zrelativizovať.

Keďže kľúčovým prvkom celej práce je v prvom rade čitateľ (či už žiak alebo učiteľ), je logické, že autor sa teoreticky opiera najmä o tie teórie, ktoré do popredia kladú práve kategóriu čitateľa, napr. interpretačnú teóriu Romana Ingardena alebo nemeckú Kostnickú

školu, známu aj pod názvom „recepčná estetika“ (termín „receptívna estetika“, používaný v práci, sa mi javí zriedkavejší). Za relevantný preto pokladám názor, že „[v] kontexte receptívnej estetiky sa... literárne dielo stáva estetickým predmetom až v momente čitateľskej konkretizácie“ (s. 29). Tu sa na porovnanie núka Mikov koncept „imagenu“ ako istej predstavy o diele, ktorá funguje na oboch stranách literárnej komunikácie (autorskej i čitateľskej). V práci sa spomínajú aj teoretické koncepcie zdôrazňujúce nezávislosť a slobodu čitateľa pri styku s literárnym textom (napr. Antoine Compagnon; pridať môžeme trebárs Richarda Rortyho), tie však pri primárnom literárnom vzdelávaní podľa mňa vzhľadom na formatívnu funkciu literatúry a s tým spojenú úlohu učiteľa nemôžu mať určujúce postavenie. Dokazuje to aj citát zo s. 32: „V rukách učiteľa zostáva zodpovednosť za kognitívny a emocionálny zdvih žiaka z najnižších priečok na čo najvyššie“ – tu treba pripomenúť nevyhnutnosť zohľadňovať aj úroveň múzického nadania žiakov, keďže nie všetci majú predpoklady na tie najvyššie priečky vystúpiť. Z teoretického hľadiska hodno ešte poopraviť konštatovanie, že Eco „rozlišuje empirického, sémantického a semiotického čitateľa“ (s. 32). Tu totiž ide o dve rozdielne typológie Umberta Eca: 1. modelový vs. empirický; 2. sémantický vs. semiotický čitateľ, ktoré nemožno voľne zamieňať.

V kapitole 2.3 zaoberajúcej sa výskumami čitateľskej gramotnosti, čítania a čitateľstva v zahraničnom, medzinárodnom a národnom kontexte (celkom by ma zaujímal rozdiel medzi zahraničným a medzinárodným výskumom) rezonuje okrem iného otázka korelácie záľuby rodičov v čítaní s neskoršou záľubou v čítaní detí a s tým spojená motivácia, stimulácia a podpora zo strany rodičov (s. 36): takáto korelácia je celkom logická, ale ako ukazuje príklad z našej domácej kuchyne, nebýva vždy pravidlom. To isté platí pre ďalšie faktory ovplyvňujúce čitateľstvo detí: „faktory domáceho prostredia: ekonomická situácia rodiny, existencia a rozsah domácej knižnice, vzdelanostná úroveň rodičov, čitateľské návyky v rodine a pod.“ (s. 37). Podľa viacerých uvádzaných výskumov je nevyhnutné „transformovať aj čitateľské kurikulum“ (s. 44). Je dobré, že učitelia majú v tomto do istej miery voľnú ruku, súčasne to však zvyšuje tlak na ich sčítanosť a orientáciu v súčasnej literatúre pre deti a mládež, ktorá týmto vekovým skupinám nezriedka podsúva nielen umelecky deficitné, ale aj eticky vyslovené škodlivé texty. Odvodenie vedomostného systému od Rakúskej tézy o nevyhnutnosti vnímať literatúru ako umenie (s. 46) prináša so sebou aj problém hodnotenia vedomostí, ak nechceme zotrvať pri niekdajšom neproduktívnom faktografickom modeli.

V úvode 4. kapitoly Teoretické vymedzenie pojmu obrazovo-textových naratívov autor prirodzene nastoľuje otázku čitateľských preferencií súčasných žiakov s preferenciami minulých generácií (s. 54). Pri všetkej úcte k slovenskej klasike a potrebe poznať dejiny národnej literatúry sa nazdávam, že dnešných tínedžerov už sotva pritiahneme k literatúre báčikom z Chochoľova. Tu sa otvára priestor na citlivé prepojenie literárnej minulosti s literárnou prítomnosťou a jednou z možností, ako to prepojiť, je aj využitie obrazovo-textových naratívov. Oceňujem, že habilitant v práci poukazuje na neustálenosť odborného názvoslovia v súvislosti s obrazovými naratívmi. Zrejme istý čas ešte potrvá, kým sa aj v našej literárnej vede táto terminológia ustáli.

Výskumná časť práce sa podľa autorovho vyjadrenia (s. 116) usiluje o čo najväčšiu rigoróznosť výskumu, čo sa prejavilo v stanovení konkrétnych výskumných hypotéz a využití štatistických metód. Keďže sa v nich bližšie nevyznám ani ich vo svojej práci nevyužívam, budem vychádzať z predpokladu ich opodstatnenosti v tomto druhu výskumu a obmedzím sa len na dve poznámky: 1. pri veľkosti výskumnej vzorky (možno by výskumu prospela aj väčšia vzorka) sa mi javí zbytočné rátať odchýlku na šesť desatinných miest, ale rád si to nechám vysvetliť, ak sa mýlim; 2. ako zvláštny (zrejme kalkový) mi pripadá používaný výraz „operacionalizácia“, je však možné, že ide o terminus technicus v danej oblasti.

Na s. 137 ma zaujalo prekvapujúce tvrdenie, že prínos učiteľa primárneho vzdelávania pri rozvíjaní vzťahu ku knihe u žiakov mladšieho školského veku je minimálny až nepodstatný, s odvolaním sa na najnovšie štúdie. Zaujímalo by ma, či ide o dostatok kvalitných a relevantných štúdií na to, aby sa to dalo konštatovať všeobecne.

Jednoznačne možno súhlasiť s tvrdením habilitanta, že „kľúčové sú kvalitné knižné artefakty pri literárno-výchovnej práci“ (s. 138), ako aj s konštatovaním o nevyhnutnosti zmeny postavenia učiteľa (s. 151) – aj s ohľadom na kurikulárne zmeny avizované ministerstvom školstva, ku ktorým ako člen pracovnej skupiny bude mať možnosť aj sám prispieť.

V súvislosti s interpretáciou výsledkov výskumu sa núka otázka, prečo práve učitelia kontrolnej skupiny boli väčšmi naklonení hľadať v obrazovej knihe prostriedky jazykovo-štylistického charakteru (s. 140). Zároveň ju možno doplniť ďalšími dvoma otázkami, prvej hypotetickej: 1. Boli by výsledky rovnaké pri tradične ponímanej knihe s ilustráciami alebo aj bez nich (s. 141)? 2. Môže sa vôbec literárna kompetencia stať v plnej miere merateľnou (s. 77)?

Je cenné, že autor v práci spomína aj širšiu zdieľanú diskusiu učiteľov literárnokomunikačného a literárnointerpretačného charakteru (s. 145), pretože tu možno vidieť jednu z kladných stránok napr. sociálnych sietí a širšie internetu, kde si učitelia môžu vymieňať svoje skúsenosti a nápady. Na s. 147 – 148 konštatuje menej výrazné zmeny v didakticko-metodickom aspekte orientovanom na hodnotovo-zážitkovú zložku, ktoré ukázal výskum. Jedným z vysvetlení tohto javu by podľa mňa mohol byť aj fakt, že práve táto zložka práce s literatúrou je ťažšie verbalizovateľná – to, čo nás v texte najväčšmi zasahuje, má zväčša neverbálnu povahu. Ale možno sú aj iné vysvetlenia.

Je zjavné, že najlepším predpokladom kvalitného pedagogického výkonu pri vyučovaní literatúry v primárnom vzdelávaní je bytostné zaujatie vyučujúceho literatúrou, čo zďaleka nie je samozrejmosťou. Osobne som mal takýto pocit a dobrý dojem najmä z odpovedí participantky č. 4.

Dobrá jazykovo-štylistickú stránku práce len završujú niektoré nedostatky: „s negatívnym dopadom“ (s. 14), „podľa viacerých výskumných zistení“ (s. 45), „vyvstávajú“ (s. 57), „nad dnešný čitateľský obsahom“ (s. 71), „naš výskum vychádza a zároveň overuje teóriu“ (s. 73), „inštrukcie k vytvoreniu literárnoteoretickej interpretácie“ (s. 100), „V grafickom prevedení“ (s. 120), „menej silnejšie“ (s. 149). Väčšmi mi prekážali časté anglicizmy a kalky: „randomizovaný dizajn“, „operacionalizovanie“, „generačná kohorta“, „mladí dospelí“, „vzdelávacie politiky“, „elaborácia“, zvlášť však nadmierne používanie pasívnych konštrukcií, ktorých je v práci neúrekom a *expressis verbis* spomeniem len jeden: „Škála, ktorá bola nami vytvorená“ – s. 112). Zdá sa, že ide o všeobecný jav, keďže v posledných rokoch ho evidujem v mnohých záverečných či postupových prácach, pokladám si však za svoju povinnosť na to upozorniť ako na čosi, čo v hodnotnom slovenskom texte nemá svoje miesto.

Záver:

Habilitačná práca Mgr. Radoslava Rusňáka, PhD., *Literárna kompetencia a literárnovýchovná interpretácia učiteľa primárneho vzdelávania: kontext obrazovo-textových naratívov* podľa môjho názoru spĺňa všetky kritériá tohto typu záverečnej práce, je jednoznačným prínosom pre daný vedný odbor, odporúčam preto po úspešnej obhajobe

udelieť Mgr. Radoslavovi Rusňákovi, PhD., vedecko-pedagogický titul *docent* v študijnom odbore *predškolská a elementárna pedagogika*.

Košice 21. 10. 2021

prof. PhDr. Marián Andričík, PhD.

Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie

Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach

Posudok na habilitačnú prácu Mgr. Radoslavu Rusňáka, PhD. na tému

Literárna kompetencia a literárnovýchovná interpretácia učiteľa primárneho vzdelávania: kontext obrazovo-textových naratívov

Oponent: Prof. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD.

V Prešove 17.10.2021.

Habilitačná práca je predkladaná v odbore Predškolská a elementárna pedagogika. Moja reflexia na prácu je rámcovaná anticipovaným očakávaným prínosom posudzovaného dokumentu do vednej oblasti, v ktorom sa uskutočňuje habilitačné konanie. Úlohou uchádzača by mala byť dokumentácia toho, ako jeho literárno-vedná expertíza nadobúda aplikačný rozmer a ako možno hlboké vedné poznanie využiť v prospech rozvoja pedagogickej vedy.

Habilitačná práca s rozsahom 164 strán a 20 strán prílohovej časti rieši problematiku rozvoja gramotnosti žiaka prostredníctvom kultivovania literárnej kompetencie učiteľa manifestovanej v učiteľovej schopnosti interpretovať literárny text v intenciách primárnej edukácie. Prostriedkom kultivovania literárnej kompetencie sú obrazovo-textové naratívy. V posudku sa vyhnem opisom jednotlivých častí práce, pozornosť sústredím skôr na poukázanie pozitív/silných stránok práce a naznačím podnety pre úvahy na skvalitnenie, prípadne na smery ďalšieho možného výskumu Dr. Rusňáka.

Teoretická časť reprezentuje približne 40% rozsahu práce. Teoreticko-metodologické a literárno-vedné východiská skúmanej problematiky dostatočne zreteľne popisujú filozofické, filozoficko-výchovné ukotvenie skúmanej problematiky v súčasných pedagogických diskurzoch. Kombinácia konštruktivismu s personalizáciou je vhodným filozofickým rámcom pre literárno-vedné úvahy o kvalite, podstate, súčasnom stave a smerovaní aplikovanej literárnej vedy v kontexte súčasnej primárnej edukácie. Implicitne v texte tejto kapitoly rezonuje otázka: aké by malo byť moderné vyučovanie predmetu čítania a literárnej výchovy v primárnom stupni vzdelávania?

Následne sú analyzované temotvorné pojmy dizertačnej práce: gramotnosť, čitateľská gramotnosť, kompetencia, literárne kompetencia, literárna komunikácia. Je nutné podotknúť, že z textu tejto, ale aj všetkých ďalších teoretických kapitol práce je badateľná schopnosť autora písať kvalitný, jednoduchý a neprešpekulovaný text, opierajúc sa o zdroje domácej i zahraničnej proviniencie. Tieto časti svedčia o expertíze autora nielen v literárnovednej oblasti, ale aj v didaktickej práci s umeleckým textom v prepojení na ontogenetické kognitívne a afektívne charakteristiky žiaka v mladšom školskom veku. Text je excelentným výsledkom analytickej práce s odbornou a vedeckou literatúrou, spôsob jeho spracovania nesie znaky porozumenia a „pretavenia informácií“ cez odbornú výbavu autora. 4. kapitola práce o obrazovo-textových naratívach precízne popisuje koncept, ktorý sa neskôr stáva premennou v empirickej časti práce. Aj v tomto prípade, literárnovedné analýzy autora majú veľmi dobrú úroveň.

V empirickej časti sa autor vydal cestou, ako popisuje, experimentálneho randomizovaného kvantitatívneho výskumu so zámerom skúmať kauzalitu diskusným literárno-interpretačným webinárom ako nezávislej premennej a literárnou kompetenciou a literárnovýchovnou interpretáciou učiteľa ako závislými premennými. Empirická časť pozostáva z precízne

popísaného projektu, spĺňajúceho podmienku replikovateľnosti, analýzy dát a interpretácie, ktorá je súčasťou diskusie.

Je nutné konštatovať, že experimentálny dizajn a realizácia výskumu, tak, ako je popísaná v tejto práci má pozitívne rysy, ale poukazuje na niekoľko metodologických problémov, ktoré limitujú validitu aj reliabilitu výskumu.

Projektovaná forma experimentu, posudzovacie analytické procedúry sú spracované precízne, opäť s hlbokou znalosťou odboru. V diskusii odporúčam vyjadriť sa, či autor skúma jednu závislú premennú, ktorá je ďalej špecifikovaná, resp. hierarchicky presnejšie určená alebo dve závislé premenné, pri ktorých jedna nie je len nižšou úrovňou druhej.

Výber vzorky a zvolený dizajn:

Prosím autora vyjadriť sa, prečo sa rozhodol pre kvantitatívny dizajn. Výskum je projektovaný ako randomizovaná štúdia, nie je však realizovaný ako randomizovaná štúdia. Výber respondentov nebol náhodný, nebola teda splnená podmienka pre použitie štatistických procedúr, ktoré boli aplikované (bez použitia pre-testu). Ďalším problémom je pasivita kontrolnej skupiny. Je samozrejmé, že ak jednu skupinu niečo učíte a druhú nie, nie je prekvapením a nepotrebuje 30-stranovú štatistickú analýzu so 14 hypotézami, aby ste čitateľa, alebo odbornú verejnosť presvedčili, že tých, ktorých ste niečo učili sa niečo naučili. Navyše, ak v oboch skupinách je po 6 subjektov. Prosím, aby ste na obhajobe uviedli, argumentovali, že 6 subjektov z dostupného výberu je dostatočný počet na to,

- aby mohol byť experiment a jeho výsledky validné,
- aby mohol byť aplikovaný párový dizajn.

Aké boli podľa power analýzy identifikované minimálne počty subjektov do skupín?

Výskum by mohol byť vynikajúcou pilotnou kvalitatívnou intervenčnou štúdiou, kde by ste namiesto 30 stranovej schematickej, uniformnej štatistickej analýzy mohli kvalitatívnym spôsobom - expertízu na to máte – analyzovali a interpretovali vynárajúcu sa schopnosť literárnej interpretácie učiteliek, v prepojení na postupnosť krokov Vašej intervencie. Verifikáciou Vašej intervencie by nemusela byť štatistická analýza ale pozorovanie vyučovacích jednotiek učiteliek po Vašej intervencii. Online priestor bol vynikajúcou príležitosťou pozorovať, ako učiteľky pracujú s naratívami. Navyše, do vzorky sa dostali učiteľky na základe vlastného záujmu, možno predpokladať, že sa prihlásili tie, ktorým je literatúra blízka a vôbec nereprezentujú typickú reprezentantku učiteľky na 1. stupni. Z tohto dôvodu – kvalitatívna štúdia mohla pracovať aj s dôležitými vstupmi ako sú: vzťah učiteliek k literatúre, čitateľský profil, tvorivosť, imaginácia, kognitívny profil – napr. úroveň inferenčného myslenia apod. Pre štatistickú analýzu, nazdávam sa, by mala byť vzorka dostatočne veľká na to, aby zachytila variabilitu kognitívnych, afektívnych a osobnostných premenných subjektov.

Vysvetlite prosím, prečo sa (s. 142) nepreukázala štatistická významnosť rozdielov u dvoch aspektov – did-metodický a hodn-zážitkový? Ako by ste to interpretovali?

Prosím, aby ste sa vyjadrili, ako by vyzeral model prípravy učiteľa na literárnovýchovnú interpretáciu na základe výsledkov výskumu. Na akých postupoch, princípoch by mal byť vystavaný? Podľa Vás, ktoré prvky Vašej intervencie spôsobili zmenu? Čo je potrebné učiteľom vysvetliť?, Prečo je to potrebné?, Na čo potrebujem upozorniť?, Prečo?

Na záver sa vyjadrím k CD prílohe – záznamy z intervencie. Opäť, ako v teoretickej časti veľmi dobrá odborná práca Dr. Rusňáka, veľmi podnetné, citlivé, na vysokej odbornej úrovni realizované intervencie. Intervencie realizoval zaangažovaný expert. Sama som mala chuť sa takýchto intervencií zúčastniť. Škoda, že nebolo pozorované následne, ktoré prvky intervencie a akým spôsobom sa premietli do didaktickej práce učiteľa.

Záver: V habilitačnej práci je zreteľné, že Dr. Rusňák je odborníkom v predmetnej oblasti, jeho práca je prínosom pre primárnu edukáciu a elementárnu pedagogiku. Odporúčam akceptovať pre habilitačné konanie a po úspešnom priebehu habilitačného konania udeliť titul docent.

Iveta Kovalčíková

Oponentský posudek na habilitační práci Mgr. Radoslava Rusňáka, PhD., Literárna kompetencia a literárnovýchovná interpretácia učiteľa primárneho vzdelávania: kontext obrazovo-textových naratívov (Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2021)

Habilitační práce je předložena v programu Předškolská a elementárna pedagogika a jak řešená literárněvýchovná problematika, tak výzkumná metodologie s daným programem ideálně koresponduje. Autor habilitační práce se dlouhodobě úspěšně věnuje literárněvědným otázkám v úzkém propojení s jejich didaktickou aplikací, a to ve vlastní pedagogické činnosti i ve vědeckých aktivitách a patří k respektovaným odborníkům ve slovenském i zahraničním akademickém prostředí.

Téma literární kompetence, související se čtenářskou gramotností, které Radoslav Rusňák zvolil, je vysoce aktuální. Oceňuji, že se vydal dosud prakticky neprobádanou cestou a zaměřil pozornost nikoliv na samotné žáky, ale na jejich učitele, kteří se na rozvoji žákovské čtenářské gramotnosti podílejí určující měrou. Výzkumný záměr habilitační práce je přitom těsně provázán s vlastním metodickým programem na podporu literární kompetence sledovaných pedagogů, což hodnotu získaných zjištění ještě zvyšuje.

Práce je logicky, přehledně a vyváženě strukturována do osmi kapitol (čtyři kapitoly teoretické části práce, čtyři kapitoly výzkumné části práce). Zpracování literárněvýchovné problematiky si vyžaduje komplexní teoretické podloží, v němž by měly být zastoupeny složky literárněteoretické, pedagogicko-psychologické a ideálně rovněž sociologické. Autor práce zde zúročil dlouholeté zkušenosti literárního vědce a pedagoga a již při ukotvení používaných termínů se mu podařilo přesně formulovat problémy související s aktuálním literárněhistorickým vývojem a literárněvýchovnou praxí. Vystihnul podstatu institucionálního přístupu, jenž v literárněvýchovném procesu často redukuje umělecký text na učivo a preferuje prefabrikované interpretační konstrukty, které ve výsledku ruší estetický i emoční potenciál díla. Z precizně shrnutých závěrů stávajících výzkumných šetření se dále Radoslavu Rusňákovi podařilo vyabstrahovat rytmus vývoje čtenářských preferencí v kontextu rodinném i školském. Důsledně z těchto zjištění pak vychází při formulaci vlastního výzkumného východiska habilitační práce.

Výzkumná část se zakládá na kvantitativním výzkumu uskutečněném experimentem, který ověřuje, zda existuje možnost zvýšit úroveň literární kompetence pedagogů primárního

vzdělávání a následně tak i možnost pozitivně ovlivnit strukturní úroveň jejich školní literárněvýchovné interpretace uměleckého textu (s. 73). Od jasně formulovaného výzkumného problému se odvíjejí výzkumné otázky; první dvě jsou sice vázány na konkrétní formu aktivit (online webinář), nicméně odpovědi na ně mohou mít i více zobecnitelný potenciál. Intervenční program byl sice vytvořen primárně pro experimentální potřebu, ovšem jeho využitelnost je mnohem širší. Pozitivním zjištěním, které může ovlivnit pregraduální i postgraduální formování pedagogických pracovníků, je efektivita intervenčního programu při kultivování literární kompetence. Metodický materiál, založený na společné interpretační aktivitě, dokládá autorovu vnímavost, citlivý přístup k uměleckým textům a schopnost pracovat s nimi tak, aby se umocnila jejich mnohohrstevnatost.

Habilitační práci považuji za velmi kvalitní, dokládá autorovu schopnost koncipovat a vést výzkum a pečlivě vyhodnotit i srozumitelně prezentovat jeho výsledky.

Následující připomínky a komentáře nemají ambici polemizovat s autorem práce, ale jsou pobídkou k diskusi, která se může nad některými z nich rozvinout v průběhu obhajoby habilitační práce.

1. Teoretická část práce se opírá o neopominutelné odborné prameny slovenské i zahraniční, přesto mezi nimi některé postrádám. V souvislosti s literárněvýchovnou tematikou by bylo možné využít syntetizující publikaci Jitky Zítkové *Teorie výuky literatury v historické perspektivě* (2020), která se zabývá rekapitulací české, či de facto československé teorie výuky literatury včetně kompetence učitelů k problémové práci s uměleckým textem.
2. Výzkum je autorem označen jako kvantitativní (s. 73), uskutečněný formou experimentu, ovšem počet respondentů (celkem 12) odpovídá spíše požadavkům kvalitativního výzkumu. Výběrový soubor účastnic výzkumu byl zvolen promyšleně a ve vztahu k výzkumným otázkám zajišťuje reprezentativní vzorek, přesto bych u kvantitativního výzkumu očekávala početnější výzkumný vzorek. Vzhledem k tomu, že výzkumné fáze probíhaly v době covidové epidemie, která uzavřela školská

zařízení a znemožnila běžné mezilidské kontakty, lze pochopit, že rozšiřování výzkumného vzorku nebylo uskutečnitelné, tato skutečnost mohla být komentována.

3. Z deskripce autorovy koncepce výzkumu vyplývá, že v první výzkumné fázi shromáždil řadu údajů, které využil pro vytvoření experimentální a kontrolní skupiny účastnic (s. 76). Je škoda, že alespoň některé z těchto informací nezohlednil alespoň v komentářích k výsledkům výzkumu (zajímavé mohly být „čtenářské biografie“ respondentek, vybavenost jejich institucionálního zázemí ve vztahu k literární výchově atd.), protože odpovědi na otázky pokládané v rámci polostrukturovaného rozhovoru (viz přílohu na s. 168-169) mohly být inspirativním pendantem k interpretaci výzkumných zjištění. Osobně bych doporučila raději zvolit metodologii smíšeného designu výzkumu, neboť kupříkladu hloubkové interview (které však autor nezařadil do vlastní výzkumné části) je už de facto metodou kvalitativního výzkumu. Rovněž kvalitativní obsahová analýza textů vytvářených účastnicemi experimentu mohla být zajímavým doplněním statistického vyhodnocení. Smíšený výzkumný design (například konvergentní kvalitativně-kvantitativní) by pomohl prohloubit porozumění kauzálním vztahům pedagoga čtenářského prekonceptu a experimentálního působení, aniž by došlo k ohrožení validity. V průběhu obhajoby by se autor práce mohl vyjádřit k tomu, zda z rozhovorů s účastnicemi výzkumu vytěžil zjištění, která by mohla zpřesnit interpretaci výsledků.
4. U vyhodnocení literární kompetence si lze položit otázku, zda formální aspekt míry elaborace literárněteoretické interpretace (počet slov a znaků v textu, viz s. 105) vůbec zasluhuje pozornost výzkumníka. Hutný, terminologicky přesný a k podstatě problému mífící text může prozrazovat větší míru interpretační kompetence než rozsáhlejší, leč bezobsažný text. Ideální rozsah literárněteoretické interpretace nebyl participantkám výzkumu ani orientačně zadán (s. 100-101), tudíž rozsah mohl být ovlivněn i jinými faktory, které nesouvisejí s literární kompetencí (návyk vyjadřovat se stručně, podporovaný i různými evaluačními elektronickými formuláři s limitovaným počtem znaků aj.). Při interpretaci výsledků sice sám autor práce uvádí, že jde o ryze formální aspekt (s. 139), který nemá výpovědní hodnotu ve vztahu k obsahové náplni interpretace, pak je ovšem otázkou, proč tento jev vlastně sledoval a o čem vypovídá, či měl vypovídat.

Habilitační práce Mgr. Radoslava Rusňáka, PhD., splňuje požadavky kladené na habilitační spis v programu Predškolská a elementárna pedagogika. Práce je podložena autorovými dlouholetými zkušenostmi vědeckými i pedagogickými. Odráží se v ní autorova erudice, odborná i pedagogická vyzrálост, zodpovědný přístup k výzkumné činnosti, schopnost zvolit a pečlivě a objektivně zpracovat společensky podnětné téma.

Doporučuji přijmout habilitační práci k obhajobě a udělit Mgr. Radoslavu Rusňákovi, PhD., titul docent.

V Brně, 9. 9. 2021

doc. PhDr. Milena Šubrtová, Ph.D.