UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI
FILOZOFICKÁ FAKULTA

EVA PRŠOVÁ

LITERÁRNY TEXT V KOMUNIKAČNO-ZÁŽITKOVOM VYUČOVANÍ

UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI

BANSKÁ BYSTRICA 2015
ISBN 978-80-557-1052-5

Literárny text v komunikačno-zážitkovom vyučovaní

vysokoškolská učebnica

© autorka: Eva Pršová

recenzenti: Prof. PaedDr. Eva Vitézová, PhD.
Doc. PhDr. Marta Germušková, CSc.
Mgr. Radoslav Rusňák, PhD.

obálka: Ing. arch. Michal Pršo

ISBN 978-80-557-1052-5

Obsah

ÚVOD ... 4
1 Literatúra v súčasnom komunikačno-zážitkovom vyučovaní ... 7
1.1 Literárna výchova v Štátnom vzdelávacom programe ... 11
2 Estetickovýchovný proces ... 16
3 Umelecký text ako umelecké dielo v školskej literárnej komunikácii ... 20
3.1 Umelecký text v literárnej komunikácii a literárnej vede ... 22
3.2 Umelecký text a detský čitateľ ... 24
3.3 Umelecký text v didaktickej literárnej komunikácii ... 27
4 Čítanie a čitateľ ... 32
4.1 Druhy a kvality čítania ... 33
4.2 Čitateľská a literárna kompetencia ... 35
4.3 Čítanie s porozumením alebo hĺbkové čítanie ... 38
4.4 Čitateľ a typológia čitateľov ... 40
4.5 Detský čitateľ a vnímanie umeleckého textu ... 44
4.5.1 Čitateľ v strednom a staršom čitateľskom veku ... 44
4.5.2 Vnímanie textu a detský čitateľ ... 49
5 Interpretácia textu v didaktickej komunikácii ... 52
5.1 Interpretácia literárnovedná a didaktická ... 54
5.2 Fázy vnímania v interpretácii umeleckého textu ... 55
5.3 Typy vnímania a školská interpretácia umeleckého textu ... 56
6 Metodika prípravy textu ... 58
6.1 Trojfázový interpretačno-analytický model školskej interpretácie textu ... 58
6.2 Model konštruktivistickej didaktiky a vyučovanie literatúry ... 63
6.3 Metodika tvorivej dramatiky a literárna výchova ... 68
6.3.1 Metódy tvorivej dramatiky ... 70
7 Didaktická transformácia umeleckého textu ... 78
7.1 Rozprávka a jej interpretácia ... 79
7.2 Povesť v didaktickej komunikácii prostredníctvom rámca E U R ... 84
7.3 Čitateľská dielňa ako metóda rozvoja čitateľskej komunikácie ... 91
7.4 Poézia v škole a ako ju čítať ... 97
7.5 Balada a jej dramatizácia ... 102
7.6 Lyrická báseň ... 106
Záver ... 114
Literatúra ... 115
Bibliografická poznámka ... 121

ÚVOD

Literárna výchova v škole buduje u detského čitateľa prostredníctvom čítania poznanie a informačnú bázu, ponúka mu rovinu zážitkovú, aby mohol čitateľ poznávať svet aj prostredníctvom emócií, ponúka rovinu výchovnú, ktorá osobnosť čitateľa duchovne formuje. Ponúka aj rovinu komunikatívnu, aby poznané, zažité, precítené a rozvíjajúce jeho osobnosť odovzdával čitateľ ďalej, dokonca na základe vlastného poznania a zážitkov tvoril nové estetické hodnoty, ktoré zvyšujú kvality jeho života aj okolia. Takto chápaná školská literárna výchova by mala byť procesom stretávania sa s umením.

Vstupom najnovšej reformy do reality základného školstva v roku 2008 sa posilnil komunikačno-zážitkový model vyučovania predmetu slovenský jazyk a literatúra, čo je ten najprirodzenejší spôsob, ako vyučovať jazyk a literatúru. V zložke literárna výchova sa primárne vychádza z čitateľského zážitku, ktorý vyvoláva stretnutie s umeleckým textom. Prostredníctvom čítania, interpretácie a hodnotenia textu sa rozvíjajú čitateľské a interpretačné zručnosti žiakov a zdokonaľujú sa kľúčové kompetencie, ktoré sú osnované ako cieľové kategórie. Zážitkové čítanie, analýza textu a literárnovýchovná interpretácia textu s dôrazom na zážitkové metódy, ďalej verbalizácia zážitku a aplikácia textových hodnôt do praxe žiakov-čitateľov, to sú základné hodnoty literárneho vzdelávania základnej školy.

Cieľom vyučovania literárnej výchovy v nižšom sekundárnom vzdelávaní je teda sústavne *rozvíjať čitateľské a interpretačné zručnosti žiakov*. Obsah predmetu je osnovaný na princípe rozvíjania čitateľa od naivného cez čitateľa schopného analyzovať sémantiku umeleckého textu (analytické čítanie) k jej porozumeniu a prenikaniu do znakovej podstaty textu, až k čitateľovi schopnému pracovať s významom textu na vyššej individuálnej úrovni spracovania, t.j. syntetizovať ho, interpretovať a hodnotiť zo všetkých jeho stránok (syntetické, hodnotiace čítanie). Obsah učiva v čítankách je usporiadaný tak, aby sa neustále rozvíjali poznávacie a čitateľské kompetencie. Tieto náročnejšie okolnosti a kritériá na školské literárne vzdelávanie kladú aj zvýšené požiadavky na vzdelávanie budúcich učiteľov jazyka a literatúry a ich interpretačné kompetencie.

Predkladaná vysokoškolská učebnica *Literárny text v komunikačno-zážitkovom vyučovaní* vznikla pre potreby študentov lepšie sa orientovať v oblasti didaktickej literárnej komunikácie, identifikovať a poznať jednotlivé činitele a články tohto procesu. Predmetom pozornosti je umelecký text, ktorý je prostriedkom rozvíjania osobnosti detských a dospievajúcich čitateľov a zároveň predmetom literárnovedného skúmania. Poznať recepčné schopnosti detského a mládežníckeho čitateľa z psychologického aj pedagogického hľadiska

je rovnako dôležité ako atribúty umeleckého textu, ktorý osvetľujeme z literárnovedného, recepčného a tiež didaktického pohľadu. Sústreďujeme pozornosť na interpretáciu textu v období staršieho čitateľského obdobia a podoby didaktickej transformácie do komunikačno-zážitkového literárneho vyučovania v nižšom sekundárnom vzdelávaní.

V práci postupne predstavujeme pozíciu literárnej výchovy v nižšom sekundárnom vzdelávaní a v kontexte štátneho vzdelávacieho programu. Oboznamujeme s úlohou literárneho textu v didaktickej literárnej komunikácii a hierarchizáciou cieľov a úloh literárneho vzdelávania podľa *Návrhu kurikulárnej transformácie predmetu slovenský jazyk a literatúra*[1] a ŠVP[2]. Literatúra ako umenie je jednou z najvhodnejších foriem v oblasti rozvoja osobnosti a ako vyučovací predmet postavený na princípoch komunikácie a zážitkovosti má predpoklady na plnenie tak špecifických literárnych cieľov, ako aj tých najvšeobecnejších cieľových kategórií.

Samostatnú časť venujeme jedinečnosti estetickovýchovného procesu v školskom vzdelávaní a jeho odlišnosti od ostatných predmetov. Výchova slovesným umením je založená na prítomnosti umeleckého diela a bez estetickej a didaktickej interakcie, teda základných vzťahov tejto výchovy nie je možná.

Pri charakteristike literárneho umeleckého textu vychádzame zo všeobecných aspektov umenia, opierajúc sa o psychologickú podstatu vnímania, etapy percepcie umeleckého diela a im odpovedajúce znakové konštrukcie podľa J. Kulku. Literárny umelecký text je zdrojom zážitku, poznania a tiež predmetom komunikácie. Preto ho predstavujeme ako jeden z činiteľov literárnej komunikácie, ako predmet skúmania literárnej vedy a tiež jeho fungovanie v didaktickej literárnej komunikácii v súčinnosti s detským a dospievajúcim čitateľom, na ktorého je táto publikácia zameraná. Literárny text je aj obsahom učebníc, teda didaktickým materiálom.

Štvrtá kapitola sústreďuje pozornosť na čítanie ako činnosť, metódu a kultúrnu aktivitu a tiež kvality a druhy čítania v inštitucionálnom literárnom vzdelávaní. Všeobecné charakteristiky čitateľa a viaceré typológie sú doplnené o konkretizáciu detského čitateľa predpubertálneho a pubertálneho veku, ktorý je subjektom vyučovania v nižšom sekundárnom vzdelávaní. Okrem toho bolo pre nás dôležité venovať pozornosť aj kritériám a úrovniam

[1] *Návrh kurikulárnej transformácie predmetu slovenský jazyk a literatúra.* Bratislava, 2007.

[2] http://www.statpedu.sk/files/documents/inovovany_statny_vzdelavaci_program/zs/2_stupen/jazyk_a_%20komunikacia/sjl_nsv_2014.pdf

vnímania umeleckého textu, ktoré poodhalili viaceré čitateľské výskumy. Čitateľ zvyčajne nachádza v texte to, čo odráža jeho úroveň vnímania, jeho vnútorný svet, životné skúsenosti a tiež požiadavky na text. Tieto poznatky sú užitočné pre učiteľov, knihovníkov a pracovníkov, ktorí zostavujú obsah učebníc.

V ďalšej časti práce sa zameriavame na poznávanie umeleckého textu a zmysluplnú komunikáciu učiteľa a žiakov s literárnym textom. Dôraz na poznávanie textov predovšetkým vlastnou aktivitou žiakov v prospech sebarozvíjania čiastočne mení aj inštitucionálnu interpretáciu textu v porovnaní s literárnovednou. Literárnovýchovná alebo školská interpretácia je pre učiteľa literatúry cieľom, funkciou aj aktivitou. Cieľom interpretácie v didaktickom procese je vytvoriť podmienky pre vnímanie estetickej hodnoty diela s rovnocennou účasťou kognitívnej aj emocionálnej zložky. Osvojovanie si nových poznatkov by malo byť spojené s estetickými a emocionálnymi zážitkami.

Pod názvom Metodika prípravy textu ponúkame aj konkrétne postupy pri práci s textom v literárnom vyučovaní. Sústredili sme sa na tie, ktoré sú známe a overené v praxi a, samozrejme, sú aj efektívne: interpretačno-analytický model, rámec EUR, model čitateľskej dielne a výber z metodiky zážitkového učenia, tvorivej dramatiky, ktorá je na Slovensku už dostatočne akceptovaná.

V aplikačnej časti publikácie uvádzame didaktické transformácie rôznych textov, ktoré boli overené v praxi literárneho vyučovania. Vychádzali sme aj z obsahového štandardu vzdelávacieho programu, v ktorom je početne zastúpený žáner rozprávky, povesti, balady, ale predovšetkým lyrickej básne. Poézia a jej interpretácia nebýva u učiteľov obľúbená, predovšetkým pre jej nejednoznačnosť, mnohovýznamovosť a obraznosť. Nebýva populárna ani v recepčnom zábere detí a mládeže. Pokúšame sa teda prelomiť pomyselnú bariéru výberom z lyriky, ktorá aspoň čiastočne naznačuje blízkosť k detskému a dospievajúcemu čitateľovi tematikou aj obraznosťou.

Naša publikácia rieši len čiastkovú oblasť didaktiky literatúry, ale zdá sa, že pre študentov aj učiteľov je práve transfer hodnôt literárneho textu k čitateľovi často najkomplikovanejší. Učebnica môže napomôcť rovnako adeptom učiteľstva ako aj pedagógom v praxi pri zdokonaľovaní interpretačných zručností rôznych typov textov.

Ďakujem mojej sestre a blízkym za pomoc, podporu a dôveru. Najviac však ďakujem svojmu synovi za trpezlivosť a za to, že mi ukazuje, čo je pre deti v literatúre naozaj dôležité.

1 Literatúra v súčasnom komunikačno-zážitkovom vyučovaní

Vyučovací proces je objektívny jav so všeobecne platnými charakteristikami, ale vyučovanie literatúry sa okrem všeobecných zákonitostí platných v celom výchovno-vzdelávacom procese riadi aj špecifickými podmienkami, priebehom, výsledkami, cieľmi a úlohami. Ide o proces výchovy slovesným umením, teda estetickovýchovný proces. Napriek tomu, že súčasnému svetu dominujú najrôznejšie varianty mediálnej a digitálnej komunikácie, pre školu zostáva najcharakteristickejšou didaktická komunikácia s dvoma vnímajúcimi, mysliacimi bytosťami. Didaktická komunikácia v literatúre funguje v procese školskej interpretácie textu na základe interakcie literárneho diela, estetického objektu, ktorý tvorí obsah vzdelávania, a učiteľom a žiakom. Ale v didaktickej komunikácii je vzťah medzi žiakom a textom či učiteľom a textom primárny a predchádza didaktickému vzťahu.

Budúci adepti učiteľstva literatúry by rovnako ako literárnou kompetenciou mali disponovať aj didaktickou kompetenciou. V oblasti didaktiky literatúry existuje v súčasnosti viacero publikácií, ktoré riešia čiastkové problémy didaktiky literatúry, osvetľujú jednotlivé oblasti školskej literárnej komunikácie, predstavujú činitele či zložky. Uvádzame ich na rozšírenie obzoru v nami predkladanej problematike. Je to monografia M. Germuškovej a kol. *Kapitoly z didaktiky slovenského jazyka a literatúry* z roku 2013, z rovnakej dielne aj *Tvorivé literárne písanie* (2013). *Interpretácia umeleckého textu* R. Bílika vyšla v roku 2009, podrobná a prehľadná dvojzväzková učebnica didaktiky slovenského jazyka a literatúry od M. Ligoša *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I, II* podobne v roku 2009, vysokoškolská učebnica M. Petríkovej *Umelecký text v tvorivých interpretáciách* v roku 2011. V susednom Česku vyšla nová učebnica *Didaktika literatury: výzvy oboru* O. Hníka z pražskej fakulty (2014). Ako študijné materiály stále rezonujú aj staršie publikácie, napr. *Literárny text v didaktickej komunikácii (na 2. stupni základnej školy)* od M. Germuškovej (1995), *Moderný človek, literatúra a škola* B. Šimonovej (2001). Doteraz asi najrozsiahlejšou a najkomplexnejšou učebnicou pre študentov slovenského jazyka a literatúry pre všetky stupne vzdelávania v praxi je *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry* z roku 2011 od kolektívu autorov pod vedením Ľ. Liptákovej a pre potreby zážitkového vyučovania vyšla v roku 2010 monografia E. Pršovej *Rozvoj literárnej kompetencie metódami tvorivej dramatiky*.

V niekoľkých ostatných koncepciách vyučovania slovenského jazyka a literatúry dominuje komunikačno-zážitkový princíp, o ktorého prioritu sa snaží didaktika literatúry už od 60. rokov minulého storočia snahou o prestavbu vyučovania literatúry na zážitkový model.[3] Vždy bude totiž napätie medzi racionálnym prístupom k literárnemu dielu na hodinách literárnej výchovy a jeho emocionálnym prežívaním pri individuálnom čítaní.[4] Učiteľ by mal mať neustále na pamäti, že primárne rozvíja žiakovu schopnosť estetického osvojovania sveta a že upevňovanie tohto špecifického poznávacieho procesu je najcennejším príspevkom literárnej výchovy k rozvoju osobnosti žiaka.[5] V predchádzajúcich koncepciách vyučovania literatúry sa do úvahy brala predovšetkým úroveň vedeckého bádania v literárnej vede, teórii literatúry, kritike aj teórii recepcie, aj keď v kontexte psychicko-vývinových parametrov žiakov. V najnovšej koncepcii sa však priorita z vedeckého poznania východiskových disciplín ako predmetu poznávania preniesla na osobnosť žiaka a recepciu textu, teda komunikáciu čitateľa (žiaka aj učiteľa) a literárneho textu. Literárna výchova ako komunikačná výchova má svoje predpoklady v recepčnej estetike, ako na to upozorňuje J. Vala: „Žák je díky této teorii respektován jako samostatně myslící bytost mající jednoznačné právo pokoušet se v literárním díle hledat své vlastní významy. Naopak učitel se zbavuje své role vševědoucího mentora, je ochoten s žákem nad textem diskutovat, vyslechnout jeho názor (s nímž může, ale nemusí souhlasit) a přidat názor svůj.“[6]

Zmena v koncepcii sa týka aj cieľov literárneho vzdelávania. Tie sa zvykli predstavovať ako enumerácie cieľových kategórií, no pretransformovávajú sa do viacúrovňových a viaczložkovch modelov, aby presnejšie a vo väčšej zhode s pokrokom vedeckého poznania o človeku, spoločnosti a procese učenia odrážali zložitú realitu vzdelávania ako najvýznamnejšej autoregulačnej funkcie spoločnosti.[7] Ak sa v minulosti formulovali najskôr ciele literatúry a potom sa hľadali jej všeobecnejšie hodnoty, súčasný spôsob tvorby cieľov literárneho vzdelávania sa najskôr opiera o najvšeobecnejšie cieľové roviny a hodnoty života a až potom sa ciele špecifikujú na literárnu oblasť.

---

[3] Výskumy Kabinetu literárnej komunikácie a experimentálnej metodiky na Pedagogickej fakulte v Nitre sa zameriavali na javy sekundárnej (meta)komunikácie, uplatňovali zásadu poznávať subjekt literárnej recepcie (teda aj školského literárneho vzdelávania) vždy vo vzťahu k východiskovému dielu. Zameriavali sa na poznávanie rôznych spôsobov a úrovní interpretácie umeleckého textu, poznávanie subjektu interpretácie, úrovne jeho literárnej kvalifikácie.

[4] Pozri: Návrh kurikulárnej transformácie, Bratislava : ŠPÚ, 2007, s. 38 – 48.

[5] Tamže, s. 42.

[6] Jaroslav Vala: Vybrané kapitoly z didaktiky literární výchovy. Dostupné na: http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni_opory/vybrane_kapitoly_didaktika_literatury.pdf

[7] Pozri: Princípy a širšie súvislosti alternatívneho modelu slovenského jazyka a literárnej výchovy na základnej a strednej škole. *In: Návrh kurikulárnej transformácie predmetu slovenský jazyk a literatúra.* Bratislava : ŠPÚ, 2007, s. 38 – 42.

V literárnej oblasti (tak ako aj v každom ďalšom predmete) sa vyprofilovali tri základné dimenzie cieľových štruktúr ako integrované zložky toho istého javu. V rámci týchto rôznych zložiek sa pristupuje k fenoménu osobnosti z odlišných pozícií, ktoré sa chápu ako cieľové zámery pri formovaní jednej a tej istej osobnosti.

Tri základné dimenzie cieľových štruktúr tvoria na všeobecnej úrovni 1) štyri ***strategické piliere*** *(učiť sa žiť, učiť sa učiť, učiť sa spolupracovať a učiť sa konať), 2) v druhej úrovni nadpredmetové* ***kľúčové kompetencie*** *týkajúce sa poznávacích, komunikačných a osobnostných kompetencií, 3) v tretej úrovni sú* ***predmetové ciele*** *odstupňované na všeobecné (základné), platiace pre všetky stupne vzdelávania, potom špecifické alebo aj čiastkové ciele (pre zložky predmetu, ročníky, okruhy učiva) a napokon konkrétne vyučovacie ciele (pri tematickom celku, téme, v konkrétnej vyučovacej jednotke) pokrývajúce poznatky, zručnosti, postoje a hodnoty osobnosti.*

Najvšeobecnejšou cieľovou úrovňou sú strategické piliere vzdelávania[8] v znení *učiť sa žiť, učiť sa učiť, učiť sa spolupracovať a učiť sa konať*. Je to veľmi široký a všeobecný zmysel vzdelávania a nie je premietnutý do nijakého školského dokumentu, no literatúra je jedna z najpovolanejších predmetov napĺňať tieto vysoké ciele, jej texty akosi prirodzene obsahujú všetky zámery, no predovšetkým rozmer „učiť sa žiť“ v rôznych podobách. Dobrý učiteľ literatúry aj takéto všeobecné ciele privíta, lebo kvalitné literárne dielo je tou najlepšou školou pre recipienta. V tejto súvislosti je aktuálny citát V. Marčoka na margo úlohy literatúry v živote detí:

„Je psou povinnosťou literatúry, aby vytvárala vo vedomí detí sebaobranné látky proti ochoreniu na ilúziu bezproblémového pohodlia a konzumno-rekreatívnemu spôsobu života, ktorý mu naštepuje reklama a priemysel zábavy. Tak môžeme vychovať len frustrovaného narkomana, schopného podnecovať svoju telesnosť až do sebazničenia“/.../. Už dávnejšie som sa usiloval pripomínať, že poslaním detskej literatúry nie je ani tak dieťa zabávať a rozvíjať jeho fantáziu, ale skôr pomáhať mu pri ubytúvaní sa vo svete ľudí a vecí.“[9]

Literárne dielo je komunikačný útvar, v ktorom sa skutočnosť odráža pomocou jazyka a percipienti prostredníctvom literárneho zobrazenia komunikujú so svetom diela ako so

[8] Tamže, s. 38.
[9] Viliam Marčok v diskusii k materiálu Zuzany Stanislavovej Quo vadis, pôvodná tvorba pre deti? *In: Literika*, IV., 2,1999, s. 110.

životom, vyjadrujú sa k tomuto „svetu“. V literatúre preto možno nájsť všetky modelové situácie, povahy, zlo, dobro, pomocou fantázie sa čitateľ dokáže preniesť do akejkoľvek situácie a krajiny, v nej môže zažiť dobrodružstvá, tajomstvá aj vážne životné udalosti. Takéto obrazy, hoci sú vytvárané „umelo“, ovplyvňujú konanie a myslenie konkrétneho človeka.

Všetky knihy v mojej knižnici sú mi blízke, vzácne, a hoci je každá iná, nerobím medzi nimi rozdiel a nechcem prísť ani o jednu z nich. Knihy sú dielami o svedomí. Priznám sa však, že si medzi nimi podľa nálady a potrebnej inšpirácie vyberám. Nezriedka sa snivo zadívam aj na tie, vďaka ktorým som sa plavil po moriach a oceánoch. Pri ich čítaní spĺňal sa mi aj môj dávny detský sen: stať sa námorníkom… [10]

Mnohé postavy prerástli text, hranice knihy i hranice literatúry, stali sa výraznými typmi, ktoré sa vracajú z literatúry späť do života, ich životný postoj sa stáva príslovečným (pomenúvame podľa nich často aj realitu, konanie, napriek tomu, že sú literárnou fikciou, realizujú sa jazykovo, v slede rozprávania a čitateľských predstáv, stávajú sa súčasťou reality). Uhol pohľadu postavy pomáha čitateľovi odhaľovať absurditu a hlúposť spoločnosti a aj kdekoľvek na svete. Literatúra ponúka svojím etickým rozmerom sústavu noriem mravného a spoločenského správania sa ľudí, odmieta prežité a skostnatené normy. Predstavuje človeka-nositeľa mravných noriem v pôsobivých obrazoch, predstavuje priebeh a stav vnútorného ustrojenia postavy v istej životnej situácii, čase, typizuje osudy, postavy, obrazy, udalosti, príbehy, prezentuje riešenia ľudí, vzťahy, kritiku. Parafrázujúc L. Balleka upozorňujeme predovšetkým na národnú literatúru a jej úlohu v živote človeka, lebo z nej sa dozvedáme o sebe, svojom domove a čase v ňom. Podľa neho vyspelé spoločenstvá čítajú predovšetkým svoju literatúru.[11]

Všetky tieto životné situácie sú stvárňované podľa zákonov umeleckej tvorby, žiaci teda vnikajú prirodzene aj do tajov literárneho diela a jeho ideovo-estetickej podstaty. O ďalších rozmeroch umeleckého textu, možnostiach jazykovej výchovy, svetonázorovej, filozofickej, sociálnej či zábavnej funkcii, ktoré napĺňajú ten najvyšší zámer učenia sa o živote, píšeme na inom mieste.

Opäť pripomíname, že výchova literatúrou a k literatúre je významnou oblasťou vyučovacieho procesu, ktorá sa môže podieľať na rozvoji a formovaní osobností mladých

[10] L. Ballek v rozhovore, dostupné na: http://kultura.pravda.sk/kniha/clanok/39775-ballek-vdaka-kniham-som-bol-aj-namornikom/
[11] Dostupné na: http://www.humanisti.sk/view.php?cisloclanku=2014040028

ľudí viac ako ktorýkoľvek iný predmet. Literárna výchova ako zložka predmetu slovenský jazyk a literatúra[12] sa v kurikulárnom programe vzdelávania a výchovy objavuje ako súčasť vyššieho celku s názvom ***Jazyk a komunikácia*** spolu s cudzími jazykmi. Podstatou predmetu slovenský jazyk a literatúra podľa štátneho vzdelávacieho programu[13] je „viesť žiakov k uvedomeniu si jazykovej a kultúrnej pestrosti nielen v rámci Európy a sveta, ale aj v rámci jednotlivých sociálnych prostredí. Cez pochopenie významu jazyka pre národnú kultúru by mali žiaci dospieť k chápaniu odlišností, tolerancii a orientácii v multikultúrnom prostredí.“ Každá zložka predmetu má však aj svoje špecifické postavenie a ciele.

1.1 Literárna výchova v Štátnom vzdelávacom programe

Predmet slovenský jazyk a literatúra je jedným z kľúčových všeobecnovzdelávacích predmetov, obsahom ktorého sú dve vzájomne sa dopĺňajúce zložky – jazyk a sloh a literatúra.

Cieľom vyučovania literárnej výchovy v nižšom sekundárnom vzdelávaní je sústavne rozvíjať čitateľské a interpretačné zručnosti žiakov. Obsah predmetu je osnovaný na princípe rozvíjania čitateľa od naivného cez čitateľa schopného analyzovať sémantiku umeleckého textu (analytické čítanie) k jej porozumeniu a prenikaniu do znakovej podstaty textu, až k čitateľovi schopnému pracovať s významom textu na vyššej individuálnej úrovni spracovania, t.j. syntetizovať ho, interpretovať a hodnotiť zo všetkých jeho stránok (syntetické, hodnotiace čítanie).

Kľúčové kompetencie[14] pre literárnu zložku nie sú charakteristické, ale sú nevyhnutné pre rôzne činnosti[15] súvisiace s učením sa. Napokon, prvou kľúčovou kompetenciou je komunikácia v materinskom jazyku.

---

[12] Inovovaný ŠVP: http://www.statpedu.sk/files/documents/inovovany_statny_vzdelavaci_program/zs/2_stupen/jazyk_a_%20komunikacia/sjl_nsv_2014.pdf

[13] Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf S. 2.

[14] Štruktúrovanie kľúčových kompetencií možno nájsť na: http://www.statpedu.sk/clanky/statny-vzdelavaci-program-svp-pre-druhy-stupen-zs/jazyk-komunikacia-pre-druhy-stupen-zs
a na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced2_spu_uprava.pdf , s. 7 – 12.

[15] „Pojem kompetencia sa používa v odbornom i v bežnom jazyku a jeho význam nie je jednoznačný. Ako synonymá k pojmu kompetencia sa zvyknú používať pojmy schopnosť, zručnosť, spôsobilosť, efektívnosť, kapacita, požadovaná kvalita a ďalšie. Za kompetentného v určitej oblasti sa zvykne považovať človek, ktorý má schopnosti, motiváciu, vedomosti, zručnosti atď. robiť kvalitne to, čo sa v príslušnej oblasti robiť vyžaduje. Pojem kompetencia sa zvykne vzťahovať na jednotlivcov, sociálne skupiny a inštitúcie, pokiaľ tieto úspešne dosahujú ciele a plnia požiadavky kladené na nich okolitým prostredím.“ Hrmo, R. – Turek, I.: *Návrh systému kľúčových kompetencií.* Dostupné na: https://www.mtf.stuba.sk/docs/internetovy_casopis/2003/2/hrmo2.pdf

Z kľúčových kompetencií vo vzdelávacom štandarde literárnej zložky dominujú kognitívne (poznávacie), komunikačné, interpersonálne a intrapersonálne kompetencie, ktoré sa vygenerovali na základe osobnostného modelu M. Zelinu KEMSAK.

Poznávacie/kognitívne kompetencie predstavujú kompetenciu používať kognitívne operácie, kompetenciu učiť sa sám aj v skupine, kompetencie kriticky myslieť, formulovať a riešiť problémy a tvorivo myslieť.

Komunikačné kompetencie sú predstavované nasledujúcimi: tvoriť, prijať a spracovať informácie; vyhľadávať a sprostredkovať informácie; formulovať svoj názor a argumentovať; verbálne a neverbálne vyjadriť vôľu a city.

Interpersonálne (sociálne) kompetencie sú tvorené kompetenciou akceptovať skupinové hodnoty, tolerovať odlišnosti jednotlivcov i skupín, spolupracovať s jednotlivcami aj skupinami, vžiť sa do pocitov aj konania inej osoby.

Intrapersonálne (osobnostné) kompetencie sa týkajú kompetencie vytvárať a reflektovať vlastnú identitu, vytvárať vlastný hodnotový systém, regulovať svoje konanie a chrániť vlastný život.

Kompetencia *sa prejavuje v činnostiach, je komplexným celkom vedomostí, zručností a postojov a má procesuálny charakter. Pretože mení svoju kvalitu počas života, má schopnosť stále sa rozvíjať. Kompetencia je dynamická a rozvinutá na rôznych úrovniach: úroveň ideálnej kompetencie, ktorá napĺňa určitý štandard, v latentnej podobe, keď je ju možné iba predpokladať, ako reálna kompetencia, keď je uplatnená v učebnej alebo životnej činnosti. Kompetencia je predpoklad pre výkon subjektu v určitej oblasti činnosti a môže byť výsledkom formálneho, neformálneho a informálneho vzdelávania.*

Kompetencia je teda súbor vedomostí, zručností a postojov, ktorá sa učí, rozvíja aj aplikuje prostredníctvom činností.[16]

Okrem kľúčových program uvádza aj **predmetové** *poznávacie a čitateľské kompetencie* – súbor vedomostí, zručností, hodnôt a postojov zameraných na príjem umeleckého textu, jeho analýzu a hodnotenie:

1. Recitovať spamäti prozaické a básnické diela.
2. Nahlas a plynule čítať umelecký alebo náučný text.
3. Rešpektovať rytmickú usporiadanosť básnického textu.

[16] Dostupné na: http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=856.html

4. Čítať text postavy dramatického diela pri spoločnom dramatizovanom čítaní.
5. Modulovať hlas podľa zmyslu textu.
6. Zapamätať si potrebné fakty a definície a vedieť demonštrovať ich znalosť.
7. Vysvetliť podstatu osvojených javov a vzťahov medzi nimi.
8. Usporiadať známe javy do tried.
9. Aplikovať literárnovedné vedomosti na literárne texty s analogickou štruktúrou.
10. Analyzovať umelecký text po štylisticko-lexikálnej a kompozičnej stránke a určiť funkciu jednotlivých prvkov pre celkové vyznenie diela.
11. Sformulovať vlastné hodnotenie diela a podložiť svoje stanovisko argumentmi.
12. Transformovať literárny text.
13. Vytvoriť krátky umelecký alebo náučný text.
14. Orientovať sa v školskej a verejnej knižnici.
15. Vedieť získať informácie z knižných a elektronických zdrojov.

V didaktike literatúry sa pracuje s pojmom ***literárna kompetencia***, ktorá zahŕňa kľúčové aj čitateľské kompetencie a mala by byť najvyššou predmetovou kompetenciou vzhľadom na to, že súvisí s celoživotným vzdelávaním a smeruje ku kultúrnemu percipientovi.

Predmetové kompetencie majú činnostný charakter a sú napĺňané ***výkonom*** a ***obsahovým vymedzením učiva***.[17]

Vo vzdelávacom štandarde ŠVP sa dôraz kladie na formulovanie požiadaviek na výstup z témy, ročníka či dokonca stupňa. Požiadavky na výstup sú sformulované v časti nazvanej vzdelávací štandard, ktorý sa skladá z obsahového a výkonového štandardu.
Obsahový štandard určuje minimálny obsah vzdelávania. Jeho hlavným cieľom je zjednocovať, koordinovať resp. zabezpečovať kompatibilitu minimálneho obsahu vzdelávania na všetkých školách. Obsahovú časť tvorí učivo, ktoré je všetkými žiakmi osvojiteľné. Učivo je formulované v štyroch kategóriách: *faktuálne poznatky* – základný prvok poznania, ktorý žiaci musia vedieť, aby boli oboznámení s určitou disciplínou poznania alebo aby v nej mohli riešiť vedné problémy, *konceptuálne poznatky* – vzájomné vzťahy medzi poznatkami, *procedurálne poznatky* – ako niečo urobiť, metódy skúmania a *metakognitívne poznatky* – kognície vo všeobecnosti.[18]

[17] Viac pozri na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced2_spu_uprava.pdf S. 51.

Obsah predmetu v štruktúre ŠVP tvoria ***kontext*** a ***pojmy***.

Kontext sa v inovovanom vzdelávacom štandarde stal dominantným prvkom. Ide o ***textovú zložku*** vzdelávacieho štandardu, ktorú tvoria jednotlivé literárne žánre stanovené v obsahovom štandarde. Kontext predstavuje priestor pre rozvoj čitateľských a interpretačných kompetencií, ktoré sú spojené s osvojovaním si základných teoretických poznatkov o literatúre.

Pojmy predstavujú druhú časť obsahového štandardu. Ide o základné literárnovedné pojmy, ktoré sú rozdelené do príslušných ročníkov a spojené s kontextom.

Výkonový štandard obsahuje formuláciu výkonov, ktorá určuje, na akej úrovni majú žiaci minimálne učivo ovládať a čo majú vedieť vykonať. Sú to operacionalizované ciele vo forme aktívnych slovies vyjadrujúcich aj úroveň osvojenia. Jednotlivé úrovne výstupov sú zamerané na kompetencie, teda kombináciu vedomostí, zručností a schopností. Zároveň tieto úrovne sledujú aj schopnosti vybavovať informácie z pamäte, porozumieť im v novom obsahu, konštruovať pojmy, aplikovať, analyzovať, vyhodnocovať a schopnosť tvoriť. Tieto požiadavky opisujú produkt, nie proces.[19] Preto sú v štruktúre ŠVP dve oblasti požiadaviek na ***výkon*** žiaka – optimálne a minimálne.[20]

ŠVP uvádza aj ***základnú úlohu*** literárnej výchovy na 2. stupni základnej školy, ktorou je postupný prechod jednotlivými fázami čítania, a to *čítania so simultánnym porozumením*; *fázou analýzy štruktúry textu a identifikácie jeho významu* a *hodnotenia textu*.

V centre pozornosti stojí osobnosť žiaka ako čitateľa, poslucháča, aktívneho pisateľa disponujúceho literárnou kompetenciou. Hodiny literatúry v základnej škole by mali byť založené na čítaní a interpretácii konkrétnych umeleckých diel, na základe ktorých žiaci spoznávajú štýl, teóriu a dejiny literárnej tvorby. *Dôraz na stretnutia s literárnym textom* ako umeleckým artefaktom podporuje spoločnosťou žiadaný návrat k čítaniu.

Oblasť *Jazyk a komunikácia* vo vyšších ročníkoch (8. a 9. ročníku) dopĺňa aj predmet *Výchova umením*, ktorá síce primárne vychádza z hudobného umenia a z vizuálnych umení – výtvarného, architektúry, dizajnu a filmu, prierezovo však obsahuje aj prvky literárneho a dramatického umenia. Vyjadrovanie v týchto umeniach je chápané vo vzťahoch k dramatickým a literárnym vyjadrovacím prostriedkom a v širších súvislostiach kultúry – v

[18] Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced2_spu_uprava.pdf S. 24.
[19] Tamže, s. 24.
[20] Viac pozri na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf S. 57.

rámci spoločných tém a medzipredmetových väzieb aj s predmetmi ostatných vzdelávacích oblastí.

Ak sa bližšie pozrieme na zámery tohto predmetu, nasmerované na formovanie osobnosti žiaka, jeho emocionalitu a intelekt, plnia sa prostredníctvom tvorivých činností a komunikácie s umením s dôrazom na autentický spôsob bytia. V predmete sa kladie dôraz na činnostné vyučovanie, prepájanie tvorivého a objaviteľského princípu, vytváranie predpokladov na poskytovanie zážitkov, radosti, pozitívnych životných podnetov a znalostí tak, aby sa umenie stalo imanentnou súčasťou života žiakov.[21] Vzhľadom na častú literárnu predlohu hudobných alebo výtvarných diel nemožno túto oblasť ignorovať vo výchove literatúrou. Konkrétne tematické celky predmetu výchova umením (Zvuk a obraz – jazyk umenia; Tradícia a identita; Prieniky umení; Podnety umenia;. Prieniky umenia a vedy; Populárna kultúra a Komplexné projekty) možno realizovať aj prostredníctvom literárnych textov, samozrejme, aj z výtvarnej, hudobnej či dramatickej produkcie, teda naopak, možno prechádzať k literatúre.

Špecifickosť literatúry je v odrazovom vzťahu k realite s funkciou sprostredkovať poznanie.[22] Literárny proces sa nevyčerpáva v odraze, lebo odraz sa uskutočňuje s intenciou adresáta (percipienta), ktorým sa potencia diela vytvorená odrazom realizuje. Zážitok z umeleckého diela, lebo preň tvoríme aj čítame, a jeho pochopenie si vyžaduje schopnosť porozumieť reči umenia. Reč umeleckého textu je magickým prostriedkom, ktorým sa vyjadruje informácia, ktorá nemá obdobu v žiadnej inej ľudskej činnosti.

Slovo je to jediné, čo v prírode nájdete len u človeka. *E. J. Groch*

Zhrnutie: Literárna výchova je na druhom stupni základnej školy zložkou predmetu slovenský jazyk a literatúra a súčasťou vyššieho celku v programe vzdelávania ***Jazyk a komunikácia***. Ak zhrnieme poznatky aj informácie zo ŠVP, potom literárna výchova (literárne vzdelávanie) v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu plní funkcie estetického rozvoja, formovania osobnosti mladého čitateľa, zohráva významnú úlohu v komunikačnom aj socializačnom procese človeka a je jednou z najdôležitejších oblastí formovania

[21] Bližšie pozri: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/vychova_umenim_isced2.pdf

[22] Bližšie pozri: Naumann, M.: Dielo ako recepčná predloha problémy jeho osvojovania *In. Čitateľská recepcia literatúry.* S. 43 – 80. *S. 43 – 80*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1987.

rozvíjajúcej sa osobnosti. V inštitucionálnom vzdelávaní ide o ***výchovu slovesným umením*** alebo lepšie ***estetickovýchovný proces***, lebo na rozdiel od vyučovania jazyka a slohu a ostatných náukových predmetov sa riadi aj zákonitosťami umenia.

V súčasnej koncepcii sa priorita literárneho vyučovania preniesla na osobnosť žiaka a recepciu textu, teda ***komunikáciu čitateľa*** (žiaka aj učiteľa) ***a literárneho textu***. Potom aj vzťah medzi príjemcom a textom je primárny a predchádza didaktickému vzťahu. Zmenil sa aj spôsob tvorby cieľov literárneho vzdelávania, ktorý sa najskôr opiera o najvšeobecnejšie cieľové roviny a hodnoty života a až potom sa ciele špecifikujú na literárnu oblasť.

V literárnej oblasti sa vyprofilovali ***tri základné dimenzie cieľových štruktúr*** ako integrované zložky toho istého javu: ***strategické piliere***, nadpredmetové ***kľúčové kompetencie*** (kognitívne, komunikačné, sociálne a osobnostné) a ***predmetové ciele*** (poznávacie a čitateľské kompetencie). V rámci týchto rôznych zložiek sa pristupuje k fenoménu osobnosti z odlišných pozícií, ktoré sa chápu ako cieľové zámery pri formovaní jednej a tej istej osobnosti. ***Kompetencia*** sa prejavuje v činnostiach, je komplexným celkom vedomostí, zručností a postojov a má procesuálny charakter. Pretože mení svoju kvalitu počas života, má schopnosť stále sa rozvíjať.

Cieľom vyučovania literárnej výchovy v nižšom sekundárnom vzdelávaní je sústavne rozvíjať čitateľské a interpretačné zručnosti žiakov. Obsah predmetu je osnovaný na princípe rozvíjania čitateľa od naivného k diskurzívnemu, schopnému pracovať s významom textu na vyššej individuálnej úrovni. Požiadavky na výstup sú sformulované v časti nazvanej ***vzdelávací štandard***, ktorý sa skladá z ***obsahového*** a ***výkonového*** štandardu.

2 Estetickovýchovný proces

Na základnej škole má v predmete slovenský jazyk a literatúra práve literatúra významné estetickovýchovné poslanie, lebo podstatou literárnej výchovy je estetickovýchovný proces, teda proces výchovy slovesným umením.[23] Výchova slovesným

[23] Problematiku estetickovýchovného procesu veľmi podrobne rozpracoval Jaromír Plch, vo svojich názoroch sa vždy prikláňal k názvom slovesné umenie alebo výchova slovesným umením namiesto literárnej výchovy. Jeho analýza vyučovania literatúry ako umeleckovýchovného alebo estetickovýchovného procesu je aktuálna a podnetná aj v súčasnosti. Pri charakteristike estetickovýchovného procesu sa opierame o jeho monografiu *O výchově slovesným uměním v mladším školním věku*, 1981. Podobne sa s týmto termínom stretneme aj v učebnici *Didaktika literatúry* autorov Jurčo – Obert, literárnu výchovu nazývajú estetickovýchovným procesom, ktorý sa riadi zákonitosťami umenia, 1984, s. 15.

umením je špecifická oblasť výchovy umením, ktorá tvorí zložku estetickej výchovy (ďalšími zložkami sú hudobná a výtvarná výchova, na niektorých školách je to aj dramatická výchova alebo tvorivá dramatika zaradená k predmetom školského vzdelávacieho programu).

Zvláštnosť a jedinečnosť estetickovýchovného procesu v školskom literárnom vzdelávaní a jeho odlišnosť od ostatných predmetov je založená na prítomnosti umeleckého diela – umeleckého literárneho textu, ktorému patrí prioritné postavenie na hodinách čítania a literárnej výchovy vzhľadom na prítomnosť estetickej interakcie a prežívania. Preto na rozdiel od komunikácie v ostatných predmetoch je ***špecifickou črtou komunikácie*** v školskej literárnej výchove jej ***odrazovo-semiotický charakter***. ***Umelecké dielo*** je prostriedkom komunikácie, dorozumievania medzi ľuďmi, chápeme ho v jednote tvorby a recepcie (príjmu). Ľudia spolu komunikujú prostredníctvom materinského jazyka, ale medziľudská komunikácia potrebuje aj čosi viac, lebo človek má k dispozícii aj iné komunikačné prostriedky, ku ktorým určite patrí umenie. „Umenie je prostriedkom zobrazovania zážitkov v esteticky usporiadaných tvaroch.“[24]

Estetické osvojovanie umeleckého diela[25] (nielen textu) by malo zahŕňať tieto aspekty:

- zmyslové prijímanie podnetov,
- súhru zmyslovej, emocionálnej a fantazijnej činnosti,
- názorné významy (znakovosť a symbolika) i výrazovosť (expresia),
- jednotu „páčenia sa“, vcítenia, hry, ilúzie, sna, dištancovania a ozvláštnenia,
- intuíciu a vhľad,
- subjektovo-objektovú synkréziu,
- mnohofunkčnosť a významovú neurčitosť korešpondujúcu s bohatstvom a mnohotvárnosťou sveta, vzťahov človeka navonok i k sebe samému,
- výraz špecifickej estetickej a spoločenskej kultivácie a rozvoja osobnosti, ktorá je podstatou i cieľovou funkciou estetična.[26]

V procese analýzy či interpretácie je dôležitá ***vstupná emócia***, ktorá potom navádza zameranie ostatných funkcií, predovšetkým pri rozbore umeleckého textu (platí to však aj pri ostatných druhoch umenia), v ktorom sa stretáva zámer autora s kvalitou odrážajúcou činnosti percipienta. Výraznou dispozičnou podmienkou je aj vkus. Pri styku s textom stačí na vytvorenie dojmu relatívne krátky čas, ale väčšina umeleckých diel na prvý pohľad svoje

[24] J. Kulka, 2008, s. 18.
[25] Bližšie pozri: Čačka, O.: Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávaní s příklady aplikace, 1999, s. 129.
[26] Tamže, s. 129.

umelecké kvality určite neodhalí. Následná analýza textu (veľakrát realizovaná učiteľom) by mala brať do úvahy a dokonca evokovať emócie, pretože práve vďaka nim je možné preniknúť do myšlienkového bohatstva textu. Vďaka emocionálnemu vnímaniu a zvnútorneniu je možné naplno využiť aj intelektuálny potenciál pri analýze, na základe ktorej sa potom tvorí syntéza.

V umeleckom prejave nejde len o navodenie zážitkov či o špecifický proces poznávania alebo vyslovene morálne apelovanie, pretože zahŕňa i nesporný výchovný a autokultivačný moment. Ak sme v prvej kapitole spomínali kľúčové kompetencie, sú sformulované aj s ohľadom na tento posledne spomínaný moment.

Vzťah percipienta a umeleckého diela je skúmaný estetikou, potom možno evidovať rôzne termíny na označenie tohto vzťahu, napr. responzia, reprodukcia, recepcia, estetická reflexia a iné. Tieto termíny však označujú len jednostranný prístup, čo odporuje dialektickému a dynamickému poňatiu výchovy umením. Vhodnejšie je tento vzťah vnímajúceho subjektu a umeleckého diela charakterizovať ako interakciu. Pretože v tomto vzťahu sa uplatňujú predovšetkým estetické zákonitosti a je, ako sme už naznačili, skúmaný estetikou, vhodnejšie bude nazývať ho ***estetická interakcia***.

V estetickovýchovnom procese sa uplatňujú ***dva základné vzťahy*** jeho hlavných činiteľov, ktoré, napriek svojej odlišnosti majú spoločný základ a charakter.
Na jednej strane ide o vzťah dvoch živých aktérov estetickovýchovného procesu, učiteľa a žiaka. Tento vzťah skúma didaktika a ide o pomerne dobre osvetlený pojem, teda o ***didaktickú interakciu***. Na druhej strane je komplikovanejší vzťah, a to vzťah oboch aktérov estetickovýchovného procesu (dvoch činiteľov didaktickej literárnej komunikácie) k umeleckému dielu. Ono je tým činiteľom, ktoré vytvára špecifické rysy procesu, znaky a zákonitosti oblasti umenia (a umeleckého poznávania). Vzťah žiaka ako vnímajúceho subjektu a umeleckého textu sa môže uplatňovať aj samostatne, nemusí byť podporovaný vždy didaktickou interakciou. Umelecké dielo primeraného obsahu je schopné upútať a ovplyvniť žiakov svojimi kvalitami bez sprostredkovania ďalšej osoby, teda napr. učiteľa. Výsledkom pôsobenia a estetického prežívania diela je ***estetický zážitok***. Charakter a kvalita estetického zážitku je daná psychosociálnymi dispozíciami, ale „proces prežívania možno do určitej miery riadiť, stimulovať ho, organizovať, zabezpečovať priaznivé podmienky a pritom sa snažiť, aby viedol v ideálnom prípade k rastu a zdokonaľovaniu osobnosti“.[27] Nech je však proces prežívania akokoľvek riadený, vnímateľ je sám so sebou a svojím zážitkom, „nikto to

[27] Vasiľjuk, F. J.: Psychologie prožívaní. Praha : Panorama,1988, s. 10.227 s.

za neho nemôže urobiť, rovnako ako najskúsenejší učiteľ nemôže za svojho žiaka pochopiť vykladané učivo.“[28]

Estetická interakcia[29] je proces medzi vnímajúcim subjektom a javom objektívnej reality, v ktorom jav (umelecký text, čítanie textu, obraz, socha, počúvaná hudba) poskytuje aktivite vnímajúceho subjektu také podnety a informácie, že medzi nimi prevládne *estetický vzťah*.
Pri didaktickej interakcii nemusí ísť len o vzťah medzi učiteľom a žiakom, môže to byť vzťah aj v iných formách (napríklad pracovný list plní riadiacu úlohu, program na internetovej stránke). ***Didaktickú interakciu***[30] možno charakterizovať ako rozvíjanie a riadenie vyučovania, ktorým je aktivita žiaka zameriavaná na plnenie danej úlohy a na dosiahnutie vytýčeného cieľa procesu.

Oba druhy vzťahov sú kvalitatívne odlišné. Didaktická interakcia vzniká ako interpersonálny vzťah medzi dvoma živými aktérmi vyučovacieho procesu (učiteľom a žiakom) a estetická interakcia sa rozvíja prevažne vo vnútornom svete vnímajúceho subjektu, jeho vonkajšie prejavy môžu byť len sprievodné znaky. Táto interakcia má predovšetkým subjektívny charakter.

Zhrnutie: Literárna výchova sa zvykne označovať ako estetickovýchovný proces. ***Zvláštnosť a jedinečnosť estetickovýchovného procesu*** v školskom literárnom vzdelávaní a jeho odlišnosť od ostatných predmetov je založená na ***prítomnosti umeleckého diela*** – umeleckého textu. Na rozdiel od komunikácie v ostatných predmetoch (nezameraných esteticky) je špecifickou črtou komunikácie v školskej literárnej výchove jej odrazovo-semiotický charakter. Textu patrí prioritné postavenie na hodinách literárnej výchovy vzhľadom na prítomnosť estetickej interakcie a prežívania.

Estetickovýchovný proces v škole je založený na dvoch vzťahoch. V oboch vzťahoch ide o zložitú reakciu na vonkajšie podnety, ich spoločným základom je vzťah interakcie. ***Didaktická*** a ***estetická interakcia*** sú kvalitatívne odlišné vzťahy a aktivity, ich vzájomné vzťahy a zákonitosti vytvárajú vnútornú dynamiku procesu výchovy umením. Prioritu má estetická interakcia, bez vzťahu žiak a umelecký text sa nemôže rozvíjať estetickovýchovný proces a napĺňať úlohy literárnej výchovy. Zároveň však optimálna realizácia estetickej interakcie v škole je závislá na didaktickej, teda od učiteľa. Esteticko-výchovný proces

[28] Tamže, s. 10.
[29] Plch, s. 20.
[30] Tamže, s. 20.

prebieha horizontálnym (krátkodobým alebo skôr jednorazovým) a vertikálnym (dlhodobým, celoživotným) smerom.

3 Umelecký text ako umelecké dielo v školskej literárnej komunikácii

Literárna výchova v základnej škole je estetickovýchovným predmetom a jeho prioritou a poslaním je vychovávať kultivovaných čitateľov a vytvárať pozitívny vzťah k literatúre (a umeniu vôbec) prostredníctvom čítania s porozumením, zážitkov z textu, ale aj osvojením si základov historiografie a teórie literatúry. Dôležitým cieľom je tiež získanie schopnosti využívať nadobudnuté vedomosti a zručnosti na pochopenie textu pri jeho rozbore či interpretácii.

Umenie nie je vec, ale cesta	*E. Hubbard*

Umenie je zvláštny spôsob medziľudského dorozumievania, prostredníctvom ktorého si človek osvojuje svet a zdieľa ho spolu s inými. Umelecké dielo je potom prostriedok komunikácie, dorozumievania medzi ľuďmi, lebo nesie výpoveď v znakovej podobe. Znakom v texte je slovo a radením znakov vedľa seba podľa určitých pravidiel vznikajú texty. Takto umenie charakterizoval J. Kulka a za jeho dôležité aspekty považuje ***sebavyjadrenie*** (sebarealizácia), ***zobrazenie*** (odraz skutočnosti reprezentovaný modelom, ktorý je obsiahnutý v umeleckom diele) a ***estetické usporiadanie*** (esteticky pôsobivá organizácia materiálu).[31] Pre tvorbu aj vnímanie umenia je dôležité si uvedomiť, že toto estetické usporiadanie (zložitá sústava rôznych znakov) odkazuje k svetu ľudského bytia. Jednoduchšie povedané, problematika umeleckého diela je záležitosťou širšieho spoločenského rozsahu, stáva sa prostriedkom ovplyvňovania a premeny spoločenskej praxe, lebo dielo z nej vychádza. V každom umeleckom diele je skrytý odkaz, posolstvo, ktoré vypovedá o človeku, je jeho sebaotvorením sa vonkajšiemu svetu. Takéto umelecké vyjadrenie môže byť na jednej strane nabité množstvom informácií, na druhej strane môže niesť informáciu veľmi jednoduchú. Jedno dielo sprostredkováva filozoficky orientované posolstvo, iné k nám prehovorí ako jednoduchý symbol čistého zážitku, ktorý nesiaha k výšinám, iba jednoducho vraví, že je na svete krásne. Ako píše J. Kulka, potrebné sú obe, akoby v zmysle rozprávky Soľ nad zlato. [32]

[31] Kulka, 2008, s. 399.
[32] Tamže, s. 232.

Jednotlivé fázy existencie umeleckého diela a ich charakteristiky preberáme od J. Kulku, ktoré podrobne predstavuje v Psychologii umění. Možno ich zhrnúť do piatich bodov:[33]

zdroj – podnet
príprava – koncepcia
projekcia – konštrukcia
realizácia – materializácia
responzia – reflexia.

K uvedeným fázam odpovedajú nasledujúce znakové konštrukcie, ktoré možno aplikovať aj na vznik umeleckého textu:

pretext architext prototext text metatext.

Pretext je text v počiatočnom stave. Inšpiračný podnet existuje pre umelca vo forme zážitku, spomienky, predstavy, ale aj slovne sformulovaného hesla či sloganu.

Architext je už prvým zachytením umeleckých predstáv. Príkladom sú zápisky, poznámky, skice, notové nápady, z ktorých možno vyčítať, ako bolo dielo koncipované.

Prototext je zafixovaný projekt umeleckého textu, zapísaný text rozprávky, pôvodný prozaický text, báseň, dramatický text, ale aj notový záznam skladby, filmový scenár, model budúcej plastiky.

Text umeleckého diela sa chápe ako konečné usporiadanie umeleckých znakov, ktoré sú už nemenné. Vytvára sa na základe prototextu, ale ten vystupuje ako súbor potenciálnych možností, z ktorých si môže autor vybrať rôzne odlišné konkrétne realizácie umeleckého diela. Preto sa jednotlivé interpretácie alebo inscenácie toho istého diela viacerými tvorcami od seba líšia. V literárnom umení je rozlíšenie prototextu a textu problematické. Prototext je originál literárneho diela, ktorý je preložený do iného jazyka. Preklad je potom považovaný za text. Prototextom básnickej zbierky je rukopis autora, textom je tlačená podoba zbierky. Ale pri recitovaní poézie je táto textová podoba zase prototextom. Podobne je to aj pri dramatickom texte. Zapísaný scenár inscenácie vzniknutej na improvizácii je text, ale dramatický text ako predloha inscenácie je prototext, divadelný scenár text a inscenácia metatext. V tomto prípade vymedzenie pojmov prototext a text je veľmi relatívne.

[33] Tamže, s. 24 – 29.

Metatextom môže byť preklad textu, interpretácia textu, ktorá je zapísaná, vyjadrenie k textu, poznámky o texte, vedecké štúdie, kritické recenzie, divadelné či iné inscenovanie textu. Je to text o texte.

Autor upozorňuje na rozlišovanie medzi umeleckým projektom, umeleckým artefaktom, umeleckým textom a umeleckým dielom. ***Umelecký projekt*** je návod na materiálne zhotovenie umeleckého artefaktu. Artefakt je materializovaný projekt. Je to už objektívny produkt, ktorý vstupuje do komunikácie. Umelecký projekt môže byť realizovaný viacerými umeleckými artefaktmi. „***Umelecký text*** je organizovaný, štruktúrovaný súbor znakov, za ktorým sa skrýva systém jazyka (umelecký kód).“[34] Materiálnym nositeľom umeleckého textu je umelecký artefakt, to znamená, že umelecký text neexistuje bez artefaktu.

A na záver ponúkame ešte charakteristiku ***umeleckého diela*** ako esteticky komunikovaného artefaktu. V spoločenskom vedomí dielo existuje ako súbor komunikačných možností, ktoré sú historicky aj psychologicky otvorené. V súvislosti s literárnym umeleckým textom sa používa aj termín umelecké literárne dielo, pričom jeho existencia sa otvára práve vo vedomí recipienta.

3.1 Umelecký text v literárnej komunikácii a literárnej vede

Proces čítania je proces dorozumievania medzi odosielateľom (autorom) a príjemcom (čitateľom) prostredníctvom literárneho diela (textu). Tento akt komunikácie zahŕňa rovnako moment vzniku a tvorby literárneho diela, ako aj oblasť pôsobenia literárneho diela, teda recepciu. Vzhľadom na literárny text ako polysémantický útvar determinovaný literárnohistorickými a spoločensko-kultúrnymi konvenciami, určujúcimi jeho umelecký obsah aj tvar, ide o zložitý proces, ktorý sa nazýva literárna komunikácia.

Literárna komunikácia je „prenosom ideovo-estetických informácií v správe medzi dvoma komunikujúcimi systémami s nerovnakou usporiadanosťou. Štruktúra s vyššou usporiadanosťou (tvorba) je vysielajúca (vysielateľ, expedient, autor), štruktúra s nižšou usporiadanosťou (recepcia) je prijímajúca (príjemca, percipient, čitateľ)“[35] Účastníci literárnej komunikácie a ich väzby k skutočnosti a literárnej tradícii, vzájomný vzťah účastníkov literárnej komunikácie – autora a čitateľa a tiež odrazovo-semiotické vzťahy textu

[34] Kulka, 2008, s. 27.
[35] Popovič, 1981, s. 138 a tiež Obert, 2003, s. 117.

k skutočnosti a tradícii, tvoria model literárnej komunikácie.[36] Nie vždy však boli všetky činitele literárnej komunikácie v rovnakom vzťahu. H. R. Jauss[37] hovorí o historicky aj esteticky implikovanom vzťahu medzi dielom a čitateľom ako podmienke literárnej komunikácie.

Pozrime sa, ako umelecký literárny text ponímajú literárni teoretici a vedci a ako sa mení jeho funkcia v kontexte recepcie. V stručnom prehľade chápaní a definovaní umeleckého textu a názorov naň predstavujeme podobnosti, ale aj odlišnosti.

Umelecký text je považovaný za „komplexné zobrazenie životnej reality formou systému jazykových znakov“.[38]

Umenie nazerá aj tam, kam veda ešte nenazrela. *B. G. Kuznecov*

Zatiaľ čo vedecká literatúra najskôr realitu analyzuje a potom v abstraktnej podobe stanovuje zákonitosti skúmanej oblasti, umelecká literatúra „podáva priame a syntetické videnie, t. j. také vyjadrenie reality, v ktorej je každý jav zachytený v mnohorakosti svojich vzťahov (komplexne), a to vzťahov objektívnych (medzi javmi) a subjektívnych (v pomere k autorovi a k čitateľovi).“[39] Na zobrazenie skutočnosti v literárnom diele slúži určitý systém jazykových znakov, pričom zakódovanie informácie závisí od subjektu autora a jej dekódovanie od subjektu vnímateľa. Podľa J. Cullera[40] literárny umelecký text „nemá žiadny zjavný praktický význam“, čo inak možno povedať, že je „nekaždodenným“ použitím jazyka. Pre U. Eca je literárny text konotatívnym systémom, v ktorom znak každodenného jazyka môže prijať nové významy.[41] Tie kódy, ktoré spĺňajú primárnu komunikačnú funkciu, sa v literárnej praxi menia na druhotné kódy. V nich získavajú slová nové, nezvyčajné alebo ozvláštnené významy.[42]

[36] V literárnej komunikácii sa utvára viacero vzťahov: A – autor, T – text, P – príjemca, R – realita, Tr – tradícia. My sa z hľadiska školskej literárnej komunikácie okrem horizontálneho vzťahu čitateľ – text (učiteľ) zameriavame na vzťah čitateľa k realite, ktorý sa nazýva skúsenostný komplex čitateľa, a na vzťah čitateľa k tradícii, teda na to, čo sa nazýva literárnym vzdelaním čitateľa. Viac k tejto problematike pozri: Popovič, 1981.
[37] Jauss, 2001, s. 9.
[38] Petrů, 2000, s. 15.
[39] Tamže, s. 15.
[40] Culler, J.: 2002, s. 31.
[41] Podľa: Zima, 289.
[42] Druhotným kódom je výber námetov, témy, spôsob zobrazovania, čím sa U. Eco dotýka výberu štylistických a rétorických pravidiel. Pozri: Haman, 1999, s. 52.

R. Barthes[43] považuje literárny text nielen za estetický produkt, ale stotožňuje ho so štruktúrou, štruktúrovaním, prácou a hrou. Ak je podľa neho text jednoznačný, je to produkt masovej kultúry a on ho vníma ako „zabíjača ducha“. Na druhej strane text prinášajúci pôžitok, zážitok, teda „príjemný“, je text mnohoznačne čitateľný. Literárne dielo má svoju podobu zafixovanú v texte, ktorý však v komunikácii nie je nemenným komunikátom, lebo sa individuálnym čítaním neustále aktualizuje, pričom sa navyše aktualizuje v rozličných dobách a situáciách (synchrónne aj diachrónne). Literárne dielo v dobe svojho vzniku znamenalo niečo iné, ako znamená pre súčasného čitateľa, navyše čitateľa jedinečného s neopakovateľnosťou príjmu. Preto predpokladáme množinu potenciálnych interpretácií literárneho diela (s komunikačným štatútom).

Pre R. Ingardena[44] je umelecké dielo schematický nárys, ktorý musí čitateľ dopĺňať zo svojej skúsenosti, je iba východiskom. Jazyk ponúka len významové jadro, okolo ktorého sa zoskupuje rad akcesorických významov alebo konotácií, a práve na tom je založený účinok umeleckého diela. Čitateľ tieto konotácie dopĺňa (konkretizuje) na základe svojej kompetencie alebo svojich skúseností. Táto teória funguje prevažne v individuálnom čítaní. V inštitucionálnej literárnej výchove by sa malo zdôrazňovať predovšetkým významové jadro, ale treba akceptovať aj ďalšie konotácie umeleckého diela, na čo má vplyv predovšetkým vzdelanostný a skúsenostný profil učiteľa, čomu zase U. Eco hovorí kapacita encyklopédie (či už učiteľova alebo žiakova), ako aj učiteľova metodika.

Ak je literárny umelecký text pre U. Eca odvodený, ***konotovaný systém***, môžeme ho chápať ako otvorený a mnohoznačný aj v podmienkach interpretácie nižšieho sekundárneho vzdelávania. Nemáme už do činenia so začínajúcimi čitateľmi, väčšina žiakov predsa disponuje čitateľskou skúsenosťou, aj keď na rôznych úrovniach, pretože pre mnohých čitateľov je individuálne čítanie oveľa „intenzívnejšie“ ako to školské. Žiaci majú aj určitú životnú skúsenosť, ktorú školská prax často podceňuje, a aj na jej základe sú ako čitatelia schopní kriticky a reflexívne čítať.

3.2 Umelecký text a detský čitateľ

Literatúru netvoria iba géniovia: trasu umeleckej kultúry nemožno vytýčiť priamočiaro od jedného vrcholu k druhému, nie je možné obísť horské hrebene, ktoré

[43] Bližšie pozri: Zima, s. 184.
[44] Podľa: Haman, 1999, s. 156.

podopierajú najvyššie štíty, ani doliny ležiace medzi nimi. Také dejiny literatúry sa stali údelom zlých učebníc.[45]

Umelecký text[46] z literatúry pre deti je literatúrou s univerzálnym významom, keďže má obrazný, znakový charakter. Autor na základe umeleckej abstrakcie a typizácie odráža, ale aj umelecky pretvára mnohotvárnosť a odlišnosť spoločenského bytia, spoločenských charakterov, vzťahov, filozofie, psychiky človeka a prírodný svet.[47] Zároveň si vyžaduje aj špecifický druh pozornosti, a to záujem o slová, ich vzájomné vzťahy, implikácie a predovšetkým pozornosť venovanú „spojitosti medzi tým, čo sa hovorí a ako sa to hovorí“,[48] čo je podľa F. Miku „identifikácia umeleckého textu“ na základe jeho štýlu, v ktorom „sa manifestuje jeho umelecká, literárna hodnota“ a hodnota je „prístupná len cez použitie textu, cez jeho vnímanie.“[49]

Umelecký text je teda špecifickým spôsobom stvárňovania reality so zámerom na jej estetickú komunikáciu s detským percipientom, teda detským aspektom[50], možnosťou tvorivého využitia v rozvoji detskej subjektivity. Autor pozná vnímanie a cítenie dieťaťa, jeho psychiku, úroveň jeho poznania a vyjadrovania. Uvedomuje si detské záujmy, túžby, najmä však detskú obrazotvornosť. S. Šmatlák definuje ***detský aspekt*** ako „zámernú alebo nezámernú anticipáciu detského príjemcu literárneho diela, zakódovanú v štruktúre literárneho textu.“[51]

V umeleckom texte je prvoradá estetická funkcia, ktorá je imanentnou súčasťou všetkých jeho zložiek. Umeleckosť literárneho diela je výsledkom harmónie jeho jednotlivých komponentov – témy, sujetu, postáv, jazykového vyjadrenia, ako aj kompozičnej výstavby celého diela. Z výchovného hľadiska v estetickom pôsobení literatúry pre deti a mládež je zahrnutý aj poznávací, mravný a svetonázorový význam. Osobitnú zmienku si zasluhuje jazyková kultivácia malých čitateľov, ktorá môže byť aj vďačnou príležitosťou na zábavu a rozptýlenie.

Pozitívne môže pôsobiť nielen dielo priamočiaro ukazujúce dobro, ale aj dielo s negatívnymi postavami. Dôležité je, aby podnietilo detské chápanie a snahu o vystihnutie

[45] Kantorovič, *In: Čitateľská recepcia literatúry*, 1987, s. 115.
[46] Školská prax žiakom poskytuje okrem umeleckých textov aj náučné či umelecko-náučné texty. Aj ony poskytujú priestor na zdokonaľovanie techniky čítania a hlavne vedú žiakov k čítaniu s porozumením.
[47] Kopál J., 1985, s. 8.
[48] Culler, 2002, s. 32.
[49] Miko, 1973, s. 250.
[50] Detským aspektom sa v súčasnej teórii rozumie spôsob modelovania reality v umeleckej tvorbe pre deti. Je to „tvorivé koncipovanie umeleckého obrazu v literatúre na základe anticipačnej predstavy o psychicko-vývinovej a ontologickej úrovni detského percipienta.“ Touto problematikou sa podrobne zaoberá Kopál, 1985, 1997.
[51] Šmatlák, 1976, s. 205.

konania postáv, aby viedlo čitateľov k hlbšiemu sebauvedomeniu, k pochopeniu a precíteniu diametrálne odlišných postojov a ich hodnôt.[52] Svetonázorová výchova reaguje na filozofické otázky bytia a vedomia, na odlišný výklad javov v prírode a spoločnosti, špecificky aj v rôznych náboženstvách. Literatúra ako zdroj poznania pomáha aj pri rozširovaní vedomostného obzoru detí. Je známe, že žiaci, ktorí sú horlivými čitateľmi, majú spravidla aj širší vedomostný rozhľad. Týka sa to problematiky spoločenských a medziľudských vzťahov, ale vedia viac aj o ďalších životných reáliách. Prevažná časť detskej lektúry je zakotvená do konkrétneho prostredia a konkrétnej doby, konajúce postavy sú príslušníkmi nejakej spoločenskej vrstvy, majú svoje zamestnanie, svoje záľuby, zaujímajú ich konflikty postáv a ľudské osudy. Podrobnejšie sme o presahoch literatúry do života písali v prvej kapitole.

Literatúra a práca s knihou sa považujú za osobitne vďačnú príležitosť na jazykové vzdelávanie žiakov, na rozširovanie ich slovnej zásoby a celkovú kultiváciu ich jazykového prejavu. Táto praktická jazyková výchova sa uskutočňuje samočinne, nebadane a v rámci celkového pôsobenia literárneho umenia. Zábavnosť a rekreačná hodnota je viac-menej prítomná v produkte každého naozajstného literárneho umenia. Táto jeho vlastnosť nie je v zásadnom rozpore so spoločenskou hodnotou literatúry.[53]

Hlavnou úlohou literárnej výchovy je jej orientácia na pozitívnu motiváciu dieťaťa s cieľom vypestovať uňho schopnosť citlivo vnímať estetický obraz sveta a uchovať si ho v pamäti. Prostredníctvom umeleckého diela možno pôsobiť na rozum, cit a vôľu. Primeraný umelecký text prehlbuje estetický zážitok, ktorý aktivizuje celý vnútorný svet dieťaťa aj v podmienkach didaktickej komunikácie.

Estetické pôsobenie literárneho diela na človeka nie je len záležitosťou literatúry či literárno-kultúrnych súvislostí, ale je projekciou všeobecných otázok o správaní sa človeka podľa určitých vzorov. Sociálna psychológia akcentuje v tejto súvislosti viaceré spôsoby a procesy, napr. napodobňovanie, identifikáciu, prijatie alebo odmietnutie vzoru, sebapoňatie osobnosti v konfrontácii s literárnym modelom.

Umelecký text by sa mal na hodinách literatúry stať prostriedkom osvojovania nových poznatkov na základe estetického a citového prežívania. Nemal by slúžiť len ako pracovný materiál, ktorý prináša nové literárnoteoretické poznatky, ktoré dopĺňajú žiakove vedomosti z literárnej teórie či histórie. Cieľom by mala byť schopnosť vnímať estetickú

[52] Na ilustráciu možno porovnať ľudové a autorské rozprávky s jasným mravným posolstvom dobra alebo sociálneho cítenia a niektoré moderné rozprávky „dahlovského“ typu s poetikou ošklivosti.
[53] Pozri: Poliak, 1983, s. 11 – 21.

hodnotu umeleckého textu, vyučovanie literatúry by teda mala tvoriť kognitívna zložka rovnako ako emocionálna zložka.

3.3 Umelecký text v didaktickej literárnej komunikácii

Didaktická literárna komunikácia (školská či inštitucionálna) predstavuje typ metakomunikácie, v ktorej pozíciu autora A (→ T → P) preberá príjemca, čitateľ – učiteľ literárnej výchovy (A_1 → T →) P(A_2) → MT → Pmt_2 a pozíciu príjemcu preberá príjemca – žiak ako účastník didaktickej komunikácie[54]. Ústredným bodom v didaktickej literárnej komunikácii je čitateľ – žiak.

Texty, ktoré pôsobia v metakomunikácii, didaktickej literárnej komunikácii, môžu plniť funkcie prvotných informácií v recepcii (metatext = potenciálny prototext). Inštitucionálne usporiadaná metakomunikácia predstavuje literárne vzdelanie. V komunikačnej reťazi je jeden z článkov literárnej komunikácie literárny umelecký text, ktorý sa stáva objektom analýzy a interpretácie. Umelecký text, ako sme už viackrát uviedli, je vysoko organizovaným komunikátom (usporiadaným súborom znakov[55]) a popri iných funkciách je to ***funkcia poetická***, ktorá v ňom dominuje, ňou sa odlišuje literárna výpoveď od ostatných rečových aktov, prehovorov a situácií. V praxi učiteľa literárnej výchovy je dôležité poznať, aký typ textu je predmetom školskej recepcie, či už je to text čítankový, ktorý patrí do základného čítania v škole, alebo text z výberového či individuálneho čítania, a akého adresáta, teda subjekt estetickovýchovného procesu (detského čitateľa rôznych vekových kategórií) má v didaktickej literárnej komunikácii.

Texty, ktoré sú súčasťou učebníc literárnej výchovy (čítaniek), sa nazývajú ***čítankové.*** Je to súbor ukážok z diel literatúry pre mládež, ale aj úryvkov a ukážok z neintencionálnej literatúry, umelecko-náučnej, náučnej literatúry, prípadne iných textov. Čítanka alebo súbor učebnicových textov je modelom čítania žiakov v kontexte ich psychicko-vývinových a rozumových dispozícií.

---

[54] P – príjemca (učiteľ literatúry), MT – metatext (komunikát autora a učiteľa), Pmt – príjemca metatextu (žiak). Pozri: Obert, 1979, s. 8.

[55] ***Umelecký znak*** je prostriedok umeleckej komunikácie, pozostáva z nositeľa znaku a významu znaku; jeho prostredníctvom sú v komunikácii (tvorbe a vnímaní) umením prenášané špecifické informácie, ktoré sa iným spôsobom nedajú vypovedať. Význam znaku má dve základné významové dimenzie – ***designát*** (to, čo znak vyjadruje) a ***denotát*** (to, čo znak označuje), ale dopĺňajú ho aj vedľajšie významové dimenzie, a to ***kosignát*** a ***konotát***. Všetky zložky významu umeleckého znaku, teda textu slúžia na prenášanie zmyslu, ktorý obsahuje v sebe umelecký zážitok.

V inštitucionálnom literárnom vzdelávaní sa pracuje predovšetkým s modelovými textami, ktoré tvoria obsah čítaniek alebo učebníc literárnej výchovy. Základným princípom osnovania učiva v nižšom sekundárnom vzdelávaní je žánrové osnovanie s dôrazom na tematizovaný reálny a fantastický svet, svet prírody, histórie, detstva a dospievania v umeleckom texte. Výber textov umožňuje využívať vedomosti z literárnej histórie (striedajú sa diela starších aj súčasných, slovenských aj svetových autorov, prozaikov, básnikov aj dramatikov), literárnej teórie (texty sú dopĺňané informáciami o literárnych druhoch a rozdieloch medzi nimi, literárnych žánroch, formách) aj základov literárnej kritiky (mnohé texty sú doplnené úlohami na vytvorenie estetického súdu a hodnotenia) a pri textoch je vytvorený priestor aj na vlastnú tvorbu žiakov. Okrem literárnych textov obsahuje učebnica aj predstavenie iných médií, ako je film, televízia, rozhlas a rôzne druhy a typy divadla. Didaktická časť učebnice,[56] ktorá nasleduje po prečítaní textu, je štruktúrovaná podľa činností a označená piktogramami (kniha, lupa, pero, kvapka, CD). Každé učivo začína informatívnou časťou pred textom, je to úvod alebo motivácia ku konkrétnemu učivu, prípadne evokovanie témy, s ktorou sa už žiaci stretli v predchádzajúcom ročníku. Nasleduje čítanie a úlohy bezprostredne spojené s čítaným textom, ale aj problémové úlohy a úlohy na kritické myslenie označené v učebnici modrou farbou a názvom *Čítame, pracujeme s textom.* Nasleduje bádateľská činnosť žiakov[57] označená lupou, červenou farbou a textom *Pátrame, riešime úlohy*. Táto časť rozširuje základné poznatky získané z textu a obsahuje ďalšie úlohy na kritické myslenie. Perom a textom *Tvoríme* v oranžovom odlíšení nabáda k tvorivej samostatnej aktivite žiakov, obsahuje syntetizujúce a zovšeobecňujúce úlohy. V zelenom poli s textom *Zistili ste* a symbolom kvapky sa nachádzajú výroky, ktoré zovšeobecňujú poznatky z predchádzajúcich úloh. Takto formulované poznatky zároveň odkazujú, ako si môže žiak v budúcnosti formulovať kľúčové poznatky z nového textu. Záverečnou časťou s obrázkom cédečka je cyklámenovou farbou označený text *Budeme si pamätať,* v ktorej sa nachádzajú definície, teda učivo z teórie literatúry vo formuláciách blízkych vekovej kategórii, hoci niektoré sú na pochopenie značne náročné. Ak však učiteľ pracuje s predchádzajúcimi úlohami a cvičeniami (nemusí so všetkými), žiak by nemal mať problém s pochopením. Uvedené poučky sa však musí naučiť naspamäť, pretože voľné interpretácie môžu spôsobiť

[56] Predstavujeme konkrétnu učebnicu *Literárna výchova pre 6. ročník základných škôl* autorky Mgr. Daniely Petríkovej z roku 2010, ale rovnakú štruktúru majú aj ostatné učebnice. Zdôrazňujeme, že učebnicu len analyzujeme, zdržujeme sa hodnotiacich komentárov.

[57] Podrobne o typoch prijímania textu aj typoch príjemcov v didaktickej komunikácii píše Germušková, 1995, s. 10 – 13.

nepresnosti. V súvislosti s výkonovým štandardom môže učiteľ formulácie zjednodušiť, prípadne ich od žiaka nevyžaduje, ak žiak dokáže aplikovať teóriu na texte.

Pre úplnosť uvádzame štruktúrovanie obsahu jednej témy z učebnice: text s ilustráciou, úlohy a cvičenia.[58]

Pranostiky

Ak je v januári jasno, bude veľa ovocia.

Ako na Nový rok, tak po celý rok.

Ak je február mierny, je jarný čas potom biedny.

V marci aj ovce v tanci.

Keď na Jakuba slnce a dažde sú pospolu, hojne naplníš svoju stodolu.

Od Lucie do Vianoc každá noc má svoju moc. (Celkovo je v textovej časti 25 pranostík, vybrali sme len niekoľko.)

Ilustrácia

Čítame, pracujeme s textom

1. *Povedzte, o čom vypovedajú tieto výroky? Tvorcovia pomenúvajú veci priamo alebo obrazne? Vysvetľujte jednotlivé obrazy a myšlienky ukryté vo výpovediach. Pre lepšiu orientáciu môžete použiť kalendár s menami.*
2. *Čítajte vety, zisťujte, či nájdete rým, rytmus v jednotlivých častiach výpovedí, vyvoďte závery, skonštruujte poučenie.*

Pátrame, riešime úlohy

1. *Výroky sú rozdelené po mesiacoch. Pátrajte po tom, ako vznikli. Čo predpovedajú? Vyhľadajte pomenovanie takejto predpovede literárnym termínom.*
2. *Je potrebné, aby sa ľudia riadili takýmito výrokmi? Ako a čím ich nahradíte dnes?*

Tvoríme

Pracujte na projekte. Postupne si zapisujte udalosti v triede (v škole), ktoré sa opakujú s určitou pravidelnosťou. Na ich základe tvorte výroky, ktoré budú mať základné znaky ľudovej slovesnosti. Dbajte na rytmické usporiadanie. Vyberte najlepšie práce a zostavte školské predpovede (prognózy, proroctvá). Napr.: Ak na Valentína leňošíš, na Petra budeš plakať.

Zistili ste,

že výroky predpovedajú budúcnosť, najmä počasie.

[58] *Literárna výchova pre 6. ročník základných škôl*. Združenie EDUCO, 2010. S. 12 – 14.

že vznikli na základe dlhodobého pozorovania prírody a prírodných javov.
že v jednotlivých častiach vety je dodržaný rytmus, v niektorých aj rým.
Budeme si pamätať
Pranostika *je predpoveď budúcich vecí, najmä počasia. Vznikla na základe dlhodobého pozorovania prírody a javov v nej, ktoré ľudia postupne zovšeobecnili. Rovnako ako v prísloviach a porekadlách je v pranostikách zachovaný prirodzený rytmus reči a často sa dve časti jednej vety rýmujú. Je pevnou súčasťou ľudovej slovesnosti.*
Obsah učebnice je zoradený do tematických celkov:

I. Ľudová slovesnosť (príslovia, porekadlá, pranostiky, hádanky, anekdoty).
II. Poézia (básne, piesne, balady).
III. Rozprávanie vo veršoch i v próze (bájky, báje, príbehy zo života detí, dobrodružná literatúra, detektívna literatúra, dramatické umenie).

Záver učebnice tvorí zhrnutie poznatkov z literárnej teórie pod názvom Čo sme sa naučili, čo už vieme a Galéria spisovateľov v abecednom poradí.

Ak sa vrátime k prvej kapitole k poznávacím a čitateľským kompetenciám, musíme priznať, že príležitostí na komunikačno-zážitkovú literárnu výchovu je len v tejto jednej vyučovacej jednotke dostatočne. Bez čítania sa totiž nedajú plniť úlohy, porozumieť pranostikám, analyzovať ich poetiku a následne aplikovať poznatky aj na svoj vlastný život. To sa dá len na základe prečítaného. Zážitok sa umocňuje poznávaním, čo spôsobilo zážitok, i keď je niekedy ťažké rozoznať mieru zaťažovania a verbalizovania čohosi, čo je neopakovateľné. V ďalšej časti práce píšeme o činnostiach, ktoré zabezpečujú práve tú komunikačnú časť spojenia komunikačno-zážitkové, hoci už samotný literárny text je prostriedkom komunikácie. Ide o interpretačné a estetickovýchovné aktivity pri práci s textom, ktoré sú výcvikom v komunikácii. Funkčnou motiváciou sa stáva pre žiakov predovšetkým literárne dielo, text ako nositeľ estetickej informácie a ako zdroj čitateľského zážitku a s ním súvisiacich aktivít (prežívanie a hodnotenie diela).

Doplnkové texty na čítanie nadväzujú na čítankové texty svojou funkciou, obsahom i literárnovzdelávacími a literárnovýchovnými metodickými postupmi. Tituly základného čítania kedysi určovali učebné osnovy, v súčasnosti si ich určujú učitelia konkrétnej školy a zapracujú ich aj do školského vzdelávacieho programu. Alebo pre jednotlivé ročníky už neexistujú vôbec. Učitelia s dielami, z ktorých ukážky sú aj v učebniciach, pracujú

minimálne, väčšinou sa spoliehajú na individuálne čítanie. Nie sú zavedené diela na čítanie plošne.

Výberové texty sú texty, ktoré žiakom odporučí učiteľ na základe ich konštantných hodnôt a tiež v súlade s vekovo-vývinovými charakteristikami. Okrem učiteľa môže čítanie odporúčať aj niekto iný, spolužiaci, rodičia, knihovníčky.

Príležitostné či ***spontánne*** texty sa v čitateľstve žiakov objavujú vtedy, keď je motivácia ovplyvnená síce príležitostnými, no masovými stimulmi, predovšetkým mimoškolskými stimulmi (napr. reklamou). V nedávnej dobe vznikla a pretrvala niekoľko rokov „potterománia“, prevažná väčšina detských čitateľov obľubovala a čítala Harryho Pottera alebo Tolkienovho Pána Prsteňov.

Vzhľadom na to, že ide o čítanie textov, ktoré ovplyvňuje motivácia a priestor, rozlišujeme ***čítanie školské*** (inštitucionálne), ktoré zahŕňa čítankové a doplnkové texty, a čítanie ***individuálne***, do ktorého patria výberové a príležitostné literárne texty.[59] Individuálne čítanie býva často bohatšie ako školské a významne sa podieľa na formovaní estetickej skúsenosti a vkusu. Učiteľ literárnej výchovy môže ovplyvňovať aj toto čítanie, pokiaľ je sám aktívnym čitateľom alebo znalcom literatúry a motivuje svojich žiakov aspoň tak ako mimoškolské stimuly. Skôr je to však výnimka ako pravidlo.

L. Lederbuchová[60] uvádza detské čitateľstvo aj v inom význame (v tabuľke ako čítanie určené detskému čitateľovi), a to v širšom zmysle ako proces, ktorý vedie detského čitateľa k akceptovaniu tradičných kultúrnych hodnôt jeho kultúry a v užšom slova zmysle ide o kultivovanie čitateľstva detí a mládeže v rámci hodín literatúry – ide o didaktické ovplyvňovanie literárnej komunikácie žiaka s umelecky hodnotnou literatúrou, ktorá rešpektuje hlavné textové významy. S detským (ale nielen s ním) čitateľstvom sa spája aj ďalší významný pojem literárnej výchovy a vzdelávania, ktorým je čitateľská kompetencia.

Zhrnutie: Podstatou komunikácie umením a s umením je výpoveď a ***výmena*** jedinečných ***zážitkov*** cez umelecké artefakty – umelecké diela. ***Umelecké dielo*** je prostriedok komunikácie, všeobecne ide v ňom o zobrazenie zážitkov v esteticky usporiadanom tvare. V školskej literárnej komunikácii je artefaktom ***umelecký text***, ktorým komunikuje učiteľ so sebou, svojím žiakom a predovšetkým s umeleckým textom a jeho posolstvom. ***Umelecký text je organizovaný súbor znakov, pričom umeleckým kódom je systém jazyka.***

[59] Niektorým ďalším druhom čítania venujeme priestor v nasledujúcej kapitole *Čítanie a čitateľ*.
[60] Lederbuchová, 2004, s. 123 – 124.

Literárny text nie je v komunikácii nemenným komunikátom, lebo sa individuálnym čítaním neustále aktualizuje, pričom sa navyše aktualizuje v rozličných dobách a situáciách (synchrónne aj diachrónne). Dielo v dobe svojho vzniku znamenalo niečo iné, ako znamená pre súčasného čitateľa, navyše čitateľa jedinečného s neopakovateľnosťou príjmu. Preto sa predpokladá ***množina potenciálnych interpretácií literárneho diela*** (s komunikačným štatútom). Aj v podmienkach nižšieho sekundárneho vzdelávania možno text chápať ako otvorený a mnohoznačný, lebo väčšina žiakov disponuje určitou čitateľskou skúsenosťou, ktorá im umožňuje kriticky a reflexívne čítať.

Popri univerzálnom umeleckom aspekte má ***umelecký text pre deti*** aj špecifický estetický kód, ktorým je ***detský aspekt*** – zámerná alebo nezámerná anticipácia detského príjemcu literárneho diela. Okrem toho sa detský čitateľ stretáva s množstvom neintencionálnych textov, ktorých zrozumiteľnosť sa zabezpečuje v zmysluplnej práci s textom. Umelecký text by sa mal na hodinách literatúry stať prostriedkom osvojovania nových poznatkov na základe estetického a citového prežívania, rovnako by teda na vyučovaní literatúry mala byť zastúpená kognitívna aj emocionálna zložka. Texty, s ktorými sa detskí čitatelia stretávajú v didaktickej komunikácii, sa nazývajú **čítankové.** Je to súbor ukážok z diel literatúry pre mládež, ale aj úryvkov a ukážok z neintencionálnej literatúry, umelecko-náučnej, náučnej literatúry, prípadne iných textov. ***Čítanka*** je model čítania žiakov v kontexte ich psychicko-vývinových a rozumových dispozícií.

Základným princípom usporiadania učiva v nižšom sekundárnom vzdelávaní je ***žánrové osnovanie*** s dôrazom na tematizovaný reálny a fantastický svet blízky vybranému čitateľovi. Výber textov umožňuje využívať vedomosti z literárnej histórie, literárnej teórie aj základov literárnej kritiky.

4 Čítanie a čitateľ

Každý čitateľ je ako tajomstvo, ako poklad zakopaný v zemi. A. Achmatovová

Stretnutia detských čitateľov s umeleckým textom v škole by mali byť predovšetkým hodinami stretávania sa s rôznymi spôsobmi uchopovania obrazu sveta, mali by byť priestorom na osvojovanie si predstáv, na racionálne sformulovanie čitateľského zážitku na základe subjektívneho pochopenia, procesom smerujúcim k literárnemu poznaniu na základe príjmu literárnych diel. Spôsobov na vnímanie a uchopovanie umeleckého textu je v súčasnosti viacero, no ***základnou metódou na postupné a stále dokonalejšie osvojovanie si***

textu stále zostáva ***čítanie***. Hodiny literárnej výchovy teda musia byť predovšetkým hodinami zaujímavého čítania, zážitkového dialógu, tvorivým úsilím o pochopenie toho, čo vyvolalo zážitok a aký účinok priniesol zážitok. Čítaním sa získava nielen čitateľská kompetencia, ale aj kompetencia komunikačná, literárna a kultúrna.

„Čítanie definujeme ako individuálnu a spoločensky realizovanú kultúrnu potrebu, estetickú, poznávaciu, vzdelávaciu a výchovnú aktivitu príjemcu literárneho diela. Čítaním a jeho formou – čitateľskou lektúrou (modelom asociatívneho a metaforického vnímania a osvojovania textu) a dekódovaním literárneho textu, t. j. procesom odhaľovania vzťahov a súvislostí informačných prvkov v literárnom texte, vstupuje dielo do spoločenského obehu.“[61]

V školskom literárnom vzdelávaní sa na základe čítania vytvára cieľavedome a postupne istá zásoba čitateľských návykov, technických aj psychických postupov, ktoré potom čitateľ využíva na vyučovaciu a kultúrno-spoločenskú intenzifikáciu recepcie literárneho diela a tiež na obsiahnutie komplexných čitateľských zručností, ktoré využije na interpretáciu konkrétneho diela, na komparáciu a hodnotenie textov, na vytváranie žiackych čitateľských metatextov (napr. citát, anotácia, čitateľský denník, konspekt, referát, poznámky o prečítanom, list autorovi, kvíz). Čítanie je teda východiskom komunikačných situácií na hodinách literatúry, či čitateľ vstupuje do procesu čitateľskej recepcie pôvodného literárneho textu alebo vystupuje ako tvorca vlastného textu o texte.

Poznáme viacero druhov a typov čítania podľa technických, sociálnych, psychologických a iných noriem.

4.1 Druhy a kvality čítania

Čítanie je základná metóda na postupné a stále dokonalejšie osvojovanie si textu a zároveň je to aj aktivita, ktorá sa uplatňuje pri práci s textom ako prvé čítanie, opakované alebo výberové čítanie. Naň potom nadväzujú ďalšie činnosti.

Čítanie je aj konkrétny text, je to literatúra alebo lektúra, ako sa hovorí zoznamu textov na čítanie.

Čítanie je jednou zložkou predmetu slovenský jazyk a literatúra v primárnom vzdelávaní a súčasťou zložky literárna výchova v nižšom sekundárnom vzdelávaní.

[61] Jurčo, Obert, 1988, s. 34.

Čítanie je aj intelektuálna zručnosť, ktorá sa uplatňuje vo všetkých vyučovacích procesoch na všetkých stupňoch vzdelávania. Stáva sa významným prostriedkom na sebarozvoj jazykového vyjadrovania, rečovej kultúry a estetického cítenia.
Je to prostriedok vzdelávania, svojou kvalitou podmieňuje učenie sa. A je to najcennejší spôsob získavania informácií a súčasne prostriedkom sebarealizácie.

V didaktike literatúry[62] nájdeme podrobné prehľady čítania. Uvedieme len tie najznámejšie druhy a kvality čítania.

Podľa spôsobu čítania rozlišujeme ***individuálne*** a ***kolektívne*** čítanie, ***čítanie vo dvojiciach, predčítavanie, dialogizované čítanie*** **a** ***riadené čítanie*** alebo ***čítanie na pokračovanie.***[63]
Tiché a ***hlasné*** čítanie sú typy čítania podľa formy. Niekedy za prechod medzi týmito formami považuje čítanie *pološeptom*.
Podľa technickej úrovne poznáme čítanie ***plynulé*** (súvisí s technikou, dodržiavaním normy spisovnej slovenčiny), ***uvedomené*** čítanie (žiak čítanému textu rozumie) a ***výrazné čítanie*** (dosahuje sa po viacnásobnom prečítaní pri dodržiavaní správnej intonácie, melódie, zafarbenia a modulovania hlasu, tvorí predstupeň k prednesu).
Podľa motivácie čítania pomenúvame čítanie ***čítankové*** (učebnicové), ***základné, výberové*** a ***spontánne***, ale aj ***školské*** a ***individuálne***. Podrobnejšie sme sa mu venovali v didaktickej literárnej komunikácii.

V súvislosti s touto vekovou kategóriou sa spomína aj ***detské č***itateľstvo. Ide o čítanie literárnych textov, ktoré sú svojou štruktúrou komunikovateľné s detským príjemcom,[64] patria do intencionálnej oblasti literatúry pre deti a mládež a toto čítanie nemusí byť školské. Ale L. Lederbuchová[65] uvádza detské čitateľstvo aj v iných významoch. V širšom zmysle ide o proces, ktorý vedie detského čitateľa k akceptovaniu tradičných kultúrnych hodnôt, a v užšom slova zmysle ide o kultivovanie čitateľstva detí a mládeže v rámci hodín literatúry – ide o didaktické ovplyvňovanie literárnej komunikácie žiaka s umelecky hodnotnou literatúrou, ktorá rešpektuje hlavné textové významy.

[62] Tamže, s. 34 – 36.
[63] Viac pozri: Jurčo, J. – Obert, V.: Didaktika literatúry, 1988, s. 34 – 36.
[64] Tamže, s. 36.
[65] Lederbuchová, L.: 2004, s. 123 – 124.

4.2 Čitateľská a literárna kompetencia

S detským čitateľstvom (ale nielen s ním) sa spája aj ďalší významný pojem literárnej výchovy a vzdelávania, ktorým je čitateľská kompetencia.

Čitateľskou kompetenciou sa chápu komunikačné postoje, aké zaujíma čitateľ vo vzťahu k dielu, autorovi, ale aj k učiteľovej metodike (ako ku kanálu literárneho vzdelania). Takto charakterizoval čitateľskú kompetenciu P. Liba[66] a zaraďuje do nej výber lektúry (čitateľ je kompetentný zvoliť si čítanie), uvedomenie si závislosti spôsobu príjmu na spôsobe podania (autora), posterioritu čitateľa vo vzťahu k autorovi. V užšom zmysle slova táto kompetencia predstavuje súbor poznatkov, návykov a hodnotových vzťahov, ktoré existujú v pamäti dieťaťa a programovo (v školskom vzdelávaní) vo vekovo vymedzenej skupine.[67] Tieto poznatky, návyky (spôsobilosti, zručnosti) a hodnoty sú dlhodobo utvárané v individuálnom aj inštitucionálnom vzdelávaní – v procese interakcie s krásnou literatúrou. Je to teda schopnosť čítať literatúru, ale aj pripravenosť na čítanie.

Kvalita čitateľskej kompetencie závisí od osobnostných dispozícií čitateľa – od stavu a druhu emócií, od temperamentu a obrazotvornosti; od úrovne a štruktúry intelektu; od znalosti významového bohatstva jazyka; od celkovej vzdelanostnej a sociálnej úrovne; od životnej skúsenosti a preferovaných životných hodnôt; od čitateľskej skúsenosti, estetického a umeleckého literárneho vkusu. Dôležitá (aj keď menej) je momentálna pripravenosť čitateľa (nálada, chuť, potreba čítať tu a teraz).[68]

Niektorí autori nerozlišujú medzi pojmami čitateľská a ***literárna kompetencia*** a chápu ich ako synonymá. R. Ingarden chápe umelecké dielo len ako schematický nárys, ktorý musí čitateľ dopĺňať svojou skúsenosťou na základe svojej čitateľskej kompetencie. Do nej zaraďuje jednak životnú skúsenosť, jednak poznanie, ktoré človek získava vzdelaním, a taktiež literárnovedné poznatky (vedomosti o literatúre, o žánroch, kompozícii, o umeleckých prostriedkoch).[69] V. Obert už v roku 1979 predstavil literárnu kompetenciu ako znalosť súboru pravidiel vyvodených a ustálených v čitateľskom vedomí príslušnej literárnej kultúry, neskôr ju vykladá ako čitateľskú skúsenosť alebo čitateľskú kompetenciu. Podľa

[66] Liba, 1987, s. 171 – 173.
[67] Obert, 2002, s. 23.
[68] Viac k tejto téme možno nájsť: Kopál, J.: 1991, Lederbuchová, L., 2004, Čitateľská recepcia literatúry, 1987. Podrobnejšie sa venujeme čitateľským dispozíciám v časti ... čitateľ
[69] Podľa: Haman, 1999, s. 156.

neho je ohraničená daným stupňom literárneho vzdelania, repertoárom čitateľských postupov, ktoré vytvára literárna výchova a lektúra.[70]

S termínom literárna kompetencia sa pracuje oveľa skromnejšie ako s čitateľskou kompetenciou. Možno preto, že sa prenáša jeho chápanie z lingvistiky (jazyková kompetencia) do literárnej vedy. Ale nie všetci príslušníci určitej literárnej kultúry disponujú schopnosťou vytvárať a chápať poetické štruktúry, je vylúčené, aby schopnosť získať túto kompetenciu bola vrodená, ako je to v prípade jazykovej kompetencie. Nie každý, kto číta a rozumie literárnym textom, je schopný ich aj vytvárať. Literárna kompetencia teda označuje skôr recepčné kvality, ktoré súvisia s našimi skúsenosťami a mierou prežívania.[71] Vo výchove literatúrou možno základný rozdiel vidieť v tom, že čitateľská kompetencia sa nadobúda aj na ostatných predmetoch a prostredníctvom všetkých druhov textov, nielen na literárnej výchove. Aj literárna kompetencia čerpá z mimoliterárneho priestoru a získaných kultúrnych skúseností, ale v užšom slova zmysle ju možno nadobúdať prevažne na hodinách čítania a literárnej výchovy (ak odhliadneme od individuálneho čitateľstva) prostredníctvom vnímania a prežívania literárnych textov.

Do literárnej kompetencie možno zahrnúť dosiahnutie a splnenie stanovených úloh, cieľov a predpokladaných schopností a zručností, ktoré vyplývajú z učebných osnov a štandardov pre literárnu výchovu v jednotlivých ročníkoch a overujú sa v činnostiach. Aj estetická výchova má v sylabách predmetu charakterizovanú čitateľskú kompetenciu. Podľa E. Mistríka[72] táto kompetencia začleňuje text do holistickej štruktúry čítania, hovorenia, počúvania, vnímania obrázkov, písania, uvažovania o texte a tvorbu významu dieťaťom s pomocou učiteľa. Text tak tvorí základ pre tvorbu významov, z ktorých si dieťa vytvára chápanie ľudského sveta. Pomocou textu sa dieťa učí, ako vznikajú významy, ako významy a symboly fungujú v spoločnosti, ako funguje komunikácia.[73]

Opäť sa vraciame k teórii J. Plcha[74], ktorú sme už predstavili v súvislosti s estetickovýchovným procesom. Za základ vytvárania estetického vzťahu k skutočnosti považujeme ***estetický zážitok***. Je to vždy nová kvalita vnímajúceho subjektu, na ktorej sa podieľa emocionálna, intelektuálna i estetická zložka osobnosti. Z jednotlivých zážitkov, ktoré na seba nadväzujú, sa postupne formuje ***estetická skúsenosť***. Porovnávanie estetických

[70] Obert, 1979, s. 127.
[71] Borsch, 2006, s. 393.
[72] Mistrík, 2001, s. 444.
[73] kcjl2.upol.cz/**vala**/ndkl/opora.doc

[74] Plch, 1981, s. 37 – 41.

zážitkov z rôznych estetických interakcií s umeleckými dielami pod vplyvom objektívnej reality vytvára základy ***estetického súdu.*** Žiakovi sa často stáva, že jeho čitateľské skúsenosti, resp. neskúsenosti nestačia na porozumenie textu a nútia ho rezignovať na čítanie literárneho textu už na začiatku a potom je preňho jednoduchšie radšej nečítať alebo čítať tendenčnú literatúru a časopisy, ktorým väčšinou rozumie. Práve čitateľskú skúsenosť potrebuje ako predpoklad hodnotenia, kritického čítania, vyslovovania súdov nielen na literárne dielo, ale aj na okolitý svet.

V estetickom súde sa formujú meradlá, kritériá, podľa ktorých vnímajúci subjekt triedi kvality umeleckých diel a dospieva k ich ***estetickému hodnoteniu***, ktoré môže mať na základe priebehu celkového procesu rôznu úroveň, rozmanité kvality a zameranie a, samozrejme, rôznu mieru objektívnej platnosti. Plch síce nehovorí o literárnej kompetencii, ale jeho teória o dlhodobom formovaní osobnosti vo výchove literárnym umením nám poskytla východiská. ***Vnímajúci subjekt*** si (vo výchove literárnym umením) ***prehlbuje potrebu estetických zážitkov ako stálej zložky duševného života, čím si vytvára estetický vzťah k skutočnosti.*** Ten možno chápať ako cieľ výchovy (nielen literárnym) umením, ale zároveň ako prostriedok formovania kultúrnej gramotnosti.

Inšpiratívne z hľadiska priblíženia literárnej kompetencie pôsobí aj Ecova „encyklopedická kompetencia“,[75] istá zásoba vedomostí, ktorá podstatne ovplyvňuje schopnosť reflexívneho a kritického čítania. Mala by to byť jazyková a kultúrna kompetencia, ktorú čitateľ používa, aby určil tematickú rovinu, významové roviny a dejovú stránku textu, čo znamená, že čitateľ disponuje komplexným systémom kódov a subkódov. J. Kopál používal na základe procesov, ktorými prijímateľ slovesného umenia prechádza, termín receptívna alebo recepčná kompetencia. Hovorí o čítaní, zážitku z prečítaného, ktorý vedie k analyticko-syntetickým interpretačným postupom, schopnosti tvoriť hodnotiace súdy a hľadať zmysel umeleckej výpovede.[76] Žiaci nižšieho sekundárneho vzdelávania majú techniku čítania zvládnutú, dokážu čítať s porozumením a môžu sa sústreďovať na prežívanie, sémantiku a estetiku čítaného textu a na následnú reflexiu prečítaného. V takomto prípade je už vhodnejšie hovoriť o literárnej kompetencii. Aj M. Germušková spája poetickú alebo literárnu kompetenciu s mierou prežívania a s druhom individuálnych skúseností recipienta.[77] Čitateľská kompetencia je teda predpokladom na rozvíjanie literárnej kompetencie a literárna

[75] Zima, 1998, s. 293 – 294.
[76] Kopál, 1988, s. 8.
[77] Germušková, 2008, s. 179.

kompetencia je opäť predpokladom na rozvíjanie čitateľskej kompetencie a ďalších kompetencií.

Základom literárnej kompetencie je predovšetkým pochopenie literárneho textu. Jednotlivec je schopný na základe svojho systému kódov čítať text aj „medzi riadkami“, t. j. konštruovať význam textu s porozumením kultúrneho pozadia textu. Aby mohlo dôjsť k hĺbkovému porozumeniu textu, čitateľ musí byť pripravený na vnímanie a zažitie umeleckého textu. ***Literárna kompetencia zahŕňa nadobudnutú technickú zručnosť čítania a hlavne čítania s porozumením, schopnosť interpretácie prečítaného na úrovni identifikácie témy, obrazov, myšlienok, faktov, postáv a ich vzájomných vzťahov, vzťahov postáv k téme, problému či k iným súvislostiam v priestore textu aj mimo neho, identifikovania základných stavebných princípov čítaného textu či dokonca aj možnosti prediktability umeleckého stvárnenia textu. Súčasťou literárnej kompetencie je vytváranie úsudkov a hodnotenia textu ako výsledok čítania s porozumením.*** Užšia definícia literárnej kompetencie potom predstavuje pripravenosť vnímať, zažiť, interpretovať, hodnotiť a využiť skúsenosť s umeleckým textom vo vlastnej individuálnej (čitateľskej i pisateľskej) aktivite.
Vzhľadom na postupné a dlhodobé nadobúdanie čitateľskej a literárnej kompetencie venujeme pozornosť najvyššej kvalite čítania, a to čítaniu s porozumením.

4.3 Čítanie s porozumením alebo hĺbkové čítanie

Porozumenie čitateľov dostáva básnik ako požehnanie. F. I. Ťutčev

Porozumenie textu je kľúčovým pojmom pre učenie sa z textu a pre akékoľvek zmysluplné učenie, ale je len jedným článkom recepcie textu – prijímania a vnútorného spracovávania myšlienok, ktoré text obsahuje. Psychológia ho charakterizuje ako proces, pri ktorom jednotlivec mentálne konštruuje význam a zmysel toho, čo o čítanom jave vie a čo vníma.[78] Autori uvádzajú najnovšie poznatky, ktoré naznačujú, že porozumenie má päť zložiek:

- snaha o význam a zmysel (orientácia v reálnom svete a svete symbolov, pochopenie súvislostí a celkového zmyslu javov),
- mentálne konštruovanie poznatkov (cieľom procesu porozumenia je skonštruovať mentálnu reprezentáciu súdržných, nerozporuplných a pre jednotlivca použiteľných poznatkov),

[78] Mareš – Čáp, 2001, s. 480.

- interakcia medzi vnútornými a vonkajšími vplyvmi (porozumenie nie je jednorazový akt, ale je výsledkom zložitej interakcie medzi rôznymi úrovňami spracovávania informácií, ktoré býva ovplyvňované vonkajšími i vnútornými podmienkami),
- otvorenosť procesu, pretože porozumenie je otvorený a cyklický proces, nové informácie sú konfrontované s doterajšími, dochádza k premene, a tá spätne ovplyvňuje vnímanie ďalších informácií,
- závislosť od kontextu, čím sa chápe zaradenie informácií do nejakého kontextu, ktorý ovplyvňuje ich vnímanie a následné prisudzovanie významu i zmyslu.

Počas vnímania textu sa aktivizujú všetky naše doterajšie vedomosti, čo zároveň ovplyvňuje výber nových, prichádzajúcich poznatkov a napokon sa hľadajú vzájomné vzťahy medzi novými a doterajšími poznatkami. Tento proces hľadania vzťahov medzi doterajšími a novými poznatkami, schopnosť integrácie nových informácií do doterajšej štruktúry poznatkov nazýva J. Průcha[79] elaboráciou. Zároveň predstavuje aj činnosť prebiehajúcu pri porozumení textu, nazývanú inferencia. Inferencia označuje procesy, ktoré vedú k dedukovaniu všeobecnejších záverov a tvrdení z prečítaného textu. Aj počas tejto činnosti sa prepájajú staré poznatky s práve získanými.

Čítanie s porozumením je zmysluplný a interaktívny proces, počas ktorého jednotlivec (čitateľ) nielenže dokáže porozumieť významom textu, ale na základe predchádzajúcich vedomostí a skúseností dokáže tieto nové významy kriticky hodnotiť a pretvárať už existujúce vlastné obsahy myslenia.

Osobitosť v recepcii a čítaní umeleckého literárneho textu je v rečovom znakovom systéme. Čítaním sa prijímajú informácie zakódované v texte na základe písomnej konvencie. J. Kopál pojem recepcie stotožňuje s pojmom vnímania a s vnímaním má veľa spoločného čítanie, ktoré možno chápať ako spôsob recepcie, osvojovania si umeleckého diela. A „proces osvojovania si umeleckého diela vedie cez porozumenie k pochopeniu. Na ***úrovni porozumenia*** prebieha činnosť významového dekódovania informácií, ktorých nositeľom je súbor prvkov umeleckého textu.“[80] Úroveň ***chápania a pochopenia*** zahŕňa ***dekódovanie prvkov umeleckého textu,*** ale aj ***prienik do ich vzájomných vzťahových väzieb vcelku***, do vyjadrenia zmyslu umeleckej výpovede a v interakcii s textom si ***osvojuje zmysluplnosť***

[79] Podľa: Mareš, 2001, s. 480.
[80] Kopál, 1991, s. 16.

čítaného diela. Na takéto chápanie plynulo nadväzuje aj W. Dilthey,[81] on nazýva porozumením „postup, v ktorom zo znakov zmyslovo daných zvonka poznávame vnútorné vlastnosti“ umeleckého textu.

V hierarchii čítania ako formy poznávania sveta cez umeleckú realitu ***stojí úroveň čítania s celkovým porozumením a pochopením najvyššie.*** Práve toto pochopenie zmyslu čítaného textu sa pohybuje na vertikálnej osi od úrovne povrchového až do úrovní hĺbkového čítania, čiže „od porozumenia a pochopenia prvovýznamovosti až k prenikaniu do významovej variety semiotickej povahy a odtiaľ do identifikovania zmysluplnosti čítaného diela“,[82] čomu u Diltheyho zodpovedá ***umelecké porozumenie*** (ako najvyšší stupeň porozumenia) a jeho výklad alebo interpretácia. Podľa S. Rakúsa sa najdôležitejšie veci dostávajú do netextového priestoru, ktorý rozčleňuje na tri vzájomne synkretické zóny: na zónu pod textom (medziriadkový priestor), zónu nad textom (druhoplánový priestor) a na zónu za textom (katarzný priestor).[83] A tak bez hlbšieho porozumenia umeleckému textu sa ku katarzii dopracovať nedá. H. R. Jauss zdôrazňuje čítanie s porozumením pre zážitok ako podmienku estetickej reflexie a tiež estetický súd vyžadujúci konsenzus ako špecifický a v dobe masmédií a kultúrneho priemyslu zabudnutý spoločenský výkon estetickej komunikácie.[84]

Povedané slovami S. Šmatláka, čítanie mení kultúrny štatút človeka, premieňa malého analfabeta na alfabeta, otvára mu bránu ku vzdelaniu, umožňuje mu samostatný pohyb v magnetickom poli krásnej literatúry.

4.4 Čitateľ a typológia čitateľov

Umelecké dielo, ktoré tvorí obsah literánovýchovného procesu, si vyžaduje tretí článok literárnej komunikácie a didaktickej literárnej komunikácie, a to vnímateľa (čitateľa) – žiaka, ktorý disponuje na tento proces určitými predpokladmi či kvalitami. ***Čitateľ*** vo vzťahu k tvorbe a recepcii literárneho textu je chápaný ako základný účastník literárnej komunikácie, ako adresát estetickej informácie, ako jeden typ príjemcu literárneho diela.

R. Lesňák (1982, 1991) hovorí o troch skupinách javov, ktoré ovplyvňujú a formujú čitateľa:

[81] Podľa: Zima, 1998, s. 229.
[82] Kopál, 1991, s. 20.
[83] Rakús, 2011, s. 13.
[84] Podľa: Zima, s. 223.

1. Sociálnopsychologické danosti a vlastnosti čitateľa, kam patrí vzdelanie, vek čitateľa, ale i rodinná situácia, bydlisko a tiež pohlavie, tvoria prvú skupinu. Zaraďuje sem aj osobnostné črty, psychické naladenie, úroveň inteligencie a základný postoj a prístup k čítaniu ovplyvňujú aj zvyky a záujmy.

2. Do druhej oblasti patria čitateľské dispozície alebo čitateľská kultúra, teda pripravenosť čitateľa na prijatie, pochopenie a osvojenie literárneho diela. Netreba zabúdať aj na čitateľskú skúsenosť, návyky a čitateľské potreby v tejto oblasti. Mal by to byť akýsi súhrn schopností použiť získanú literárnu skúsenosť, ktorá podmieňuje úroveň vnímania diela a jeho čitateľské hodnotenie.

3. Vonkajšie okolnosti recepcie tvoria tretiu skupinu javov, pretože môžu s recepciou diela súvisieť a ovplyvňovať ju. Patrí sem bezprostredný vonkajší podnet na prečítanie diela, reklama, ktorá dielo sprevádza, informácie o autorovi, vplyv iných komunikačných prostriedkov, čas a miesto čítania diela.[85]

Javy z prvej skupiny možno v rámci inštitucionálnej literárnej výchovy ovplyvňovať minimálne, najviac ovplyvniteľné faktory sú v druhej a tretej skupine.

J. Vala[86] píše v súvislosti s čitateľskou gramotnosťou o dvoch skupinách faktorov, ktoré ovplyvňujú čitateľa. Ak sa na ne pozrieme bližšie, nájdeme veľa spoločného s Lesňákovými faktormi ovplyvňujúcimi a formujúcimi čitateľa.
K ***vnútorným faktorom*** patrí genetická predispozícia, motivácia k čítaniu, záujem o čítanie, charakter, intelektové schopnosti, ale aj čitateľské stratégie a k ***vonkajším faktorom*** zaradil rodinu, školu, mimorodinné a mimoškolské okolnosti.

Typ čitateľa[87] považujeme za zložitý konglomerát vrodených vlastností človeka, čiže vlastností osobnostných a ostatných (schopnosti, zameranosť, potreby, motívy, záujmy, postoje, vplyv rodiny, spoločnosti...). Existuje množstvo typológií recepcie umeleckej literatúry, niekedy dominujú filozofické, inokedy psychologické zvláštnosti osobnosti. Ak je meradlom napr. temperament, sangvinik ako vedychtivý cíti potrebu neustále sa obnovujúcej informácie, čo môže viesť k povrchnosti, zároveň túži po príjemných zážitkoch, preto tenduje k optimistickým a zábavným žánrom. Nervózny cholerik je vzhľadom na svoju povahu ovplyvniteľný knihou s výrazným a napínavým dejom.[88] Podobne odlišne recipujú texty aj

[85] Lesňák, 1982, s. 42 – 46.
[86] Viac pozri: kcjl2.upol.cz/**vala**/ndkl/opora.doc, s. 15.
[87] Pri hľadaní nejakej zovšeobecňujúcej charakteristiky čitateľa ako typu sme sa inšpirovali výskumami čitateľstva, ktoré sú podrobne predstavené v zborníku Čitateľská recepcia literatúry, 1987.
[88] Kantorovič, J. V.: Čitatelia a literatúra, 1987, s. 126 – 127.

introvert a extrovert. Iné klasifikácie sa orientujú na znaky správania, využívanie voľného času v rôznych prostrediach, na intenzitu čítania či uvedomený záujem čitateľa o žáner a tematiku knihy.

Človek v určitom období svojho života nadobúda určité špecifické črty ako čitateľ a možno ho zaradiť k určitému typu. ***Čitateľský typ predstavuje súhrn individuálno-psychologických a sociálno-psychologických vlastností.*** Ako všetky psychologické štruktúry vyznačuje sa stabilitou a zároveň určitou pružnosťou – schopnosťou prispôsobovať sa.

Čitateľský typ sa utvára na základe čitateľskej aktivity ako celku, pričom sa stanovujú zákonité vzťahy medzi jej jednotlivými komponentmi. V individuálnom čítaní čitateľská činnosť zahŕňa niekoľko fáz,[89] nie je to len (vnímanie) textu.

1. fáza – (predfáza čítania) – pôsobia v nej základné vnútorné zdroje (čitateľské a životné potreby a motívy, záujmy, postoje), ale aj vonkajší zdroj – stimulátor čítania. Fáza sa končí výberom konkrétneho diela.
2. fáza – proces čítania a vnímania čítaného. V tejto fáze sa vytvárajú predpoklady pre následné pôsobenie diela.
3. fáza – (postfáza) je následné prežívanie diela, premýšľanie o ňom, hodnotenie celku a jednotlivých častí a viac či menej uvedomovaný kladný alebo záporný vzťah k ďalšiemu čítaniu diel daného autora, žánru, tematiky. Ide o etapu následného vplyvu diela.

Tieto poznatky môžu byť nápomocné učiteľovi pri didaktickom transfere umeleckých textov, lebo predfázu čítania môže ovplyvňovať a riadiť práve on. Pracuje však vždy s novým textom, nestavia na poznaní autora alebo jeho príbehov, stavia len na predchádzajúcich čitateľských skúsenostiach a spolieha sa na čitateľovu kompetenciu vyberať z textu zážitok a poznanie zároveň. Čo z textu si čitateľ vyberá a na čo sa zameriava, sa môžeme dozvedieť, keď poznáme typy čitateľov. Ponúkame teda najznámejšie typológie čitateľov, ktorí aj u nás smerujú z inštitucionálnej literárnej výchovy a čítania do výchovy kultúrnej osobnosti. Inšpirovali sme sa V. Kantorovičom,[90] L. Beľajevovou[91] a preberáme rozdelenia aj od R. Rusňáka.[92]

[89] Beľajevová, 1987, s. 190. Beľajevová, L. I.: Základy a kritériá typológie čitateľov umeleckej literatúry. *In: Čitateľská recepcia literatúry. Štúdie o zahraničných výskumoch.* Kolektív autorov. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1987. 349 s.
[90] 1987, s.125 – 129.
[91] 1987, s. 186 – 196.
[92] 2009, s. 75 – 79.

Typológia podľa I. Moťjašova

Naivný čitateľ patrí do najpočetnejšej skupiny. Číta veľmi rád, veľa a s potešením. Siaha po knihách, ktoré ho práve bavia – s dynamickým dejom, jednoduchými dialógmi, s nie podstatnou psychológiou postáv či filozofickým svetonázorom. Podmienkou sú riskantné činy, reťazovitá kompozícia a šťastný záver v prospech hlavného hrdinu.

Automatický čitateľ – čitateľ automat bez vlastných čitateľských záujmov, číta podľa vopred zadaného plánu. Neosvojuje si knihu srdcom, ale rozumom. Ako čitateľ je rozvážny, disciplinovaný, ale z vlastného čítania pôžitok nemá. Vie, že čítanie je potrebné, a čím viac bude čítať, tým viac bude vedieť, a tak aj viac môže dosiahnuť. Rád si nechá tituly na čítanie odporučiť tým, ktorým dôveruje.

Kultúrny čitateľ je typ múdreho, jemného, naozajstného čitateľa, ovláda kultúru čítania a kultúru vôbec. Chápe v knihe nadsádzku, symboliku, ironiu, teda umelecký jazyk. Dielo vníma ako celok so všetkými súvislosťami. Je to kvalifikovaný čitateľ umeleckej (aj vedeckej) literatúry, ktorého čitateľský slovník rastie s čitateľskou skúsenosťou. Cieľom literárneho vzdelávania je čo najviac takýchto čitateľov, no medzi mládežou je ich čoraz menej.

Typológia podľa J. Števčeka

Naivný čitateľ sa tak ponorí do diela, že tomu, čo číta, aj uverí, nerozlišuje literárnu látku od životnej (empirickej), obe mu splývajú. Tento typ čitateľa hľadá v knihe „potravu pre rozum a srdce“, je schopný esteticky intenzívne prežívať, projektuje sa do literárneho diela, prostredníctvom kníh prežíva tisíce cudzích životov.

Sentimentálny čitateľ po diele siaha len preto, aby uspokojil svoje emocionálne potreby, nemá hlbšie pohnútky. Takéto čítanie je dominantné hlavne v puberte (dievčenské romány).

Diskurzívny čitateľ si uvedomuje fikciu literárneho diela. Pre tento typ je kniha zdrojom estetického zážitku a dokáže s ním komunikovať aj v responznej fáze recepcie. A. Popovič tohto čitateľa nazýva *kultivovaným* čitateľom, pričom má na mysli literárne vzdelaného a mysliaceho čitateľa. S. Rakús za najvyšší typ čitateľa považuje tzv. *múzického čitateľa*, ktorý dopovedúva v texte nedopovedané. Pre takéhoto čitateľa je čítanie zároveň tvorbou, z knihy si vyberá veľa pre rozšírenie vlastného sveta, a to je prvoradá úloha umeleckej literatúry.

Typy čitateľov podľa U. Eca

Empirický čitateľ je každý čitateľ, kto niečo číta. Je to kombinácia naivného a sentimentálneho čitateľa, ktorý číta podľa aktuálnych potrieb a saturuje tak vlastné túžby.

Sémantický (významový) je tzv. modelový čitateľ prvej úrovne. V prvom rade ho zaujíma príbeh, jeho vyvrcholenie, túži sa dozvedieť, ako to celé dopadlo.

Semiotický je tzv. modelový čitateľ druhej úrovne (znakový čitateľ). Už pri čítaní textu si kladie otázku, čo od textu očakáva. Čitateľ z prvej úrovne smeruje k semiotickému čitateľovi, ale nemusí sa ním stať vždy. Cieľom literárneho vzdelávania je typ ideálneho čitateľa najvyššej úrovne.

4.5 Detský čitateľ a vnímanie umeleckého textu

Staré knihy nám umožňujú nielen to, čo je charakteristické pre akúkoľvek dobrú literatúru, totiž žiť viac životov, ale aj žiť ich v rôznych dobách.

J. L. Borges

4.5.1 Čitateľ v strednom a staršom čitateľskom veku

Čitateľský rozvoj sa začína nástupom do školy a vedie žiakov od základnej gramotnosti k získaniu čitateľských návykov a okrem orientácie na knihu aj k pozitívnemu prijímaniu kultúry. Čitateľ, ktorý je v centre našej pozornosti, pokrýva viaceré etapy vo vývine osobnosti a obdobie vo veku 10 – 15 rokov je charakteristické prudkou akceleráciou z hľadiska fyzického aj psychického vývinu. Vhodnejšie je preto tento vek rozdeliť do kratších etáp. Kým žiak-čitateľ prichádzajúci na druhý stupeň vo veku 10 rokov je ešte v období stredného čitateľského obdobia a podľa niektorých autorov je v prepubescentnom veku, žiak vo veku 13 – 15 rokov je už vo fáze dospievania a prešiel výraznými premenami. Pri charakteristike čitateľa nižšieho sekundárneho vzdelávania sa opierame o poznatky z vývinovej psychológie,[93] teórie vývoja reči a myslenia[94] a psychológie imaginatívnej výchovy,[95] ktorá zdôrazňuje popri racionálnej zložke osobnosti aj imaginatívno-emocionálne podnety.

[93] Vagnerová, 2000, s. 184.
[94] Vygotskij, 1970, 2004.
[95] Čačka, 1999, 191 – 210.

U ***čitateľa*** v ***predpubertálnom období***, teda žiaka 5. a 6. ročníka, sa vyššie myšlienkové operácie, logické myslenie (s operáciami klasifikácie, triedenia, radenia, inklúzie) stále viažu na názorné poznanie, na konkrétne procesy a predmety, ktoré možno vnímať, predstavovať si ich, manipulovať s nimi, prakticky si overiť riešenie. L. S. Vygotskij dáva dôraz na výsledky myšlienkových procesov v tomto období – pojmy, súdy, úsudky, čo je vhodným predpokladom na základné interpretačné činnosti. Vytváranie pojmov je podstatou myšlienkových abstrakcií, súd postihuje vzťahy medzi pojmami, úsudok vzťahy medzi súdmi. Procesuálne sa úsudok tvorí induktívne či deduktívne alebo analógiou, čo v praxi literárnej výchovy znamená vytváranie predpokladov na vyvodzovanie záverov pri interpretácii umeleckého textu. Čitatelia v tomto veku majú teda predpoklady na chápanie štruktúry a výstavby umeleckého diela a cieľavedomé vnímanie kultúry.[96] Okrem toho dôležitú úlohu zohráva rozvoj pojmotvorného myslenia, schopnosť zovšeobecňovania, zdokonaľovanie analyticko-syntetických operácií, zovšeobecňovanie a rozširujúci okruh vlastných životných skúseností, zážitkov a poznatkov. Empirické a divergentné myslenie sa v jazyku a literárnej výchove prejavuje v chápaní synonymity, homonymie, príbuznosti slov, frazeológie, schopnosťou vyjadrenia časovej priebehovosti či ukončenosti, osvojovaním si kategórií gramatického systému a predpokladmi na chápanie abstraktných pojmov a symboliky v poézii či alegórie v bájke. E. Mistrík uvádza, že deti v tomto období sú schopné „cieľavedome vytvárať syntetické estetické projekty na báze dramatického umenia“.[97]

Prepubescentné dieťa dokáže už posudzovať situáciu z hľadiska iného človeka a na základe reakcií si uvedomuje svoje názory aj správanie, uvažuje o iných ľuďoch a ich konaní. Je schopné diferencovať komunikačný štýl, ktorý vyplýva zo sociálnej skúsenosti, a dokáže ho teda nachádzať aj v literárnom a jazykovom spracovaní. Literatúra ponúka dostatok priestoru na uvažovanie o ľuďoch, empatiu s postavami a je otvorená aj vhodnému interpretačnému prístupu, ktorý môže napomôcť chápaniu viacerých úloh v živote. Čitateľ, ak sa optimálne vyvíja, dokáže hľadať a objavovať objektívne hodnoty literárneho textu a má už predpoklady aj na tvorbu čitateľských a žiackych metatextov. Súčasné osnovy práve tieto charakteristiky detskej osobnosti bohato využívajú.

Myslenie a postoj k skutočnosti je charakterizovaný ako realistický. Fantázia a snenie nemá takú výraznú podobu, ako to bolo v predchádzajúcom období a bude ešte v nasledujúcom období. Tento fakt by mali brať do úvahy aj tvorcovia učebníc pri výbere textového materiálu. Výrazne rastie pasívna slovná zásoba pod vplyvom kolektívu, ale

[96] Mistrík, 2001, s. 433.
[97] Tamže, s. 435.

predovšetkým masových oznamovacích prostriedkov. Rast slovnej zásoby je podmienený aj čitateľskými aktivitami.[98] Popri učebných činnostiach dôležité miesto zaberajú aj v tomto období hry, len sú inej kvality ako predtým a vyžadujú zložitejšie, náročnejšie hry s pravidlami. „Hra s jazykom prerastá do uvedomelého vytvárania zložitejších útvarov (napr. vtip), ktoré deti budujú na základe vlastných estetických noriem. Pevnejšie sa však pridržiavajú gramatickej štruktúry materinského jazyka.“[99] Pozornosť sa v tomto období zreteľnejšie diferencuje záujmovo a postojovo, napríklad dieťa, u ktorého sa v tejto dobe už formuje špecifikovanejšie vzťah k literatúre, venuje nielen väčšiu pozornosť slovesným podnetom vôbec, ale diferencuje tiež výraznejšie pozornosť venovanú niektorým znakom slovesných diel, ktoré pozornosť iného dieťaťa neupútajú.[100] Prepubescenti nemajú problém s reprodukciou kratších príbehov či básní, ktoré ich zaujali. V poézii (ale nielen v nej) dieťa vníma alebo dokáže si vybaviť konkrétny, dynamický obraz, ku ktorému sa viaže jeho skúsenosť alebo pri ktorom bolo pri poznávaní jeho obsahu nejakým spôsobom emocionálne zaangažované. „Emocionálne reakcie majú aj diagnostický význam, ukazujú, ktorá časť textu je pre dieťa príťažlivá.“[101] V správaní prepubescentného dieťaťa je veľmi silno prítomný expresívny prvok, dieťa má silný sklon dávať svojím správaním najavo prežívanie, nezakrýva svoje pocity a svoje emócie. Intenzívne ich prejavuje napr. v imitujúcom správaní, napodobňovaním konania iných, v emočnom prežívaní umeleckých podnetov, voči ktorým sa nedokáže stavať vlažne, ale zreteľne a spontánne dáva najavo svoj záujem či nezáujem, svoje uspokojené či nepríjemné pocity.[102] Emocionálna zložka je citlivá pri vnímaní a chápaní lyrických básní, môže fungovať na princípe vzťahu medzi emočným aspektom postoja subjektu, ktorý si má určité obsahy osvojiť, a emocionálnou pôsobivosťou týchto obsahov. „Slovo má emočné a motivačné účinky predovšetkým vtedy, keď bolo v predchádzajúcom živote spojené so silnými emóciami a motívmi, zvlášť v priebehu činnosti, konania a keď sa prenáša vo vhodnej situácii.“[103] Práve tento aspekt je využívaný výchovou umením. Zo zovšeobecnení záverov nášho vlastného čitateľského výskumu možno čitateľa v strednej čitateľskej fáze (prepubescenta) charakterizovať ako čitateľa, ktorý *„číta a chce čítať, lebo*

[98] Chaloupka, 1982, s. 159.
[99] Mistrík, 2001, s. 435.
[100] Chaloupka, 1982, s. 160.
[101] Chaloupka, 1988, s. 191.
[102] Viac pozri: Mareš, 2001, Vagnerová, 2000.
[103] Čáp, 2001, s. 259.

potrebuje zážitok, a teší ho nové poznanie, ale obsah si chce vyberať sám a aj učiť sa chce zážitkovo.“[104]

Z hľadiska socializácie si dieťa v strednom školskom veku už uvedomuje, že musí rešpektovať aj záujmy druhých ľudí, skupín, dodržiavať normy, je schopné diferencovať správanie podľa rôznych situácií a normatívnych systémov. Normy, ktoré si deti už v tomto období vedia vytvoriť, sú pre ne veľmi dôležité. Je u nich vyvinutá aj potreba spoločenského uznania, ktorá potvrdzuje pozitívnu hodnotu, narastá aj potreba overiť si schopnosti a možnosti, čo súvisí s prepubescentovou sebadôverou.

Dobre vidíme iba srdcom. To, čo je podstatné, je očiam neviditeľné.

A. de Saint-Exupéry

Pubertálny vek a sčasti aj adolescencia pokrýva vyššie ročníky základnej školy a hoci deti fyzicky dospievajú aj skôr, mentálne procesy zväčša prebiehajú oneskorene. Je to obdobie hľadania sa a prekonávania závislosti na dospelých. Spolu s hormonálnymi zmenami to vedie k povrchnému a nepresnému pozorovaniu, netrpezlivosti pri zhromažďovaní faktov a tiež k zjednodušeným a unáhleným uzáverom. Nástup abstrakcie v tomto veku prináša často odpútanosť od reality a nebezpečenstvo verbalizmu. Myšlienky ale pubescenti už dokážu komunikovať schémami, vzorcami, grafmi a modelmi. Silná vnímavosť dospievajúcich podporuje tvorivosť, ale neskúsenosť a unáhlenosť či slabšia schopnosť plánovitosti vedie k rýchlemu vzdávaniu sa pri frustrácii. Toto obdobie, nazývané aj vývinová kríza,[105] má silné predpoklady pre nenásilnú pomoc a zlepšenie vzdelávacích predpokladov adekvátnymi imaginatívno-emotívnymi aktivitami (napr. ako spôsob sebavyjadrenia, hľadanie odpovedí na otázky súvisiace s umením aj krásnou literatúrou). Vo veku 14 – 15 rokov sa skvalitňujú duševné funkcie osobnosti, žiaci dokážu obsiahnuť naraz viacero javov a vzťahov, dokážu hlbšie prenikať do podstaty vecí, rozvíja sa ich intuícia a naberajú odvahu smerom k originalite. Dokážu nazhromaždené poznatky a informácie aktívne priraďovať do vlastného systému vedomostí. Poznatky a skúsenosti im umožňujú odvodzovanie a sledovanie podstatných zložiek reality. V literárnej výchove tieto skúsenosti môžu byť užitočné pri vnímaní a prežívaní textu a jeho interpretácie, predovšetkým básní s filozofickým a náročnejším obsahom. K riešeniu problémov pristupujú stále flexibilnejšie, začína prevládať

[104] Pršová, 2010, s. 111.
[105] Čačka, 1999, s. 208.

divergentné myslenie s vlastnou voľbou alternatív, adekvátnejšie uplatňujú abstrakciu. V racionálno-kognitívnej oblasti sa v období adolescencie završuje intelektuálna kompetencia uplatňovaním formálnych operácií – logickým objasňovaním problému, schopnosťou intuitívneho vystihnutia pointy. V imaginatívno-emotívnej oblasti[106] sa vyhraňujú postoje, ustaľujú sa subjektívne kritériá prežívania, sebahodnotenia, hodnotenia i hodnotového vedomia. Adolescencia sa oproti pubertálnej nevyhranenosti záujmov vyznačuje už väčšou uvážlivosťou, zodpovednosťou či dokonca odbornosťou. To vedie potom k vyššej úrovni prejavov subjektivity a nezávislosti. Mohli by sme povedať, že aj čitateľské záujmy a postoje k literatúre sú oproti pubertálnemu veku, kedy sa čitatelia stále hľadajú, už vyhranenejšie a ustálenejšie. To však neznamená, že ich už nekorigujú. Ak im v inštitucionálnom literárnom obsahu ponúkame texty, ktoré sú mimo ich doteraz získaných kompetencií, teda s komplikovanou formou či filozoficky náročné, žánrovo aj skúsenostne sa vymykajúce ich životnej skúsenosti, literatúra nebude oblasť, ktorá sa v ich záujmoch ustáli ako súčasť života. Kreativita, ktorá sa v tomto období prejavuje kreatívnou voľnosťou, môže niekedy tendovať až k porušovaniu určitých spoločenských konvencií a akceptovanie literatúry a tvorby v nej nebýva výnimka. Texty, ktoré sa nedotýkajú srdca mladých adolescentov, ich zvyčajne nechávajú chladnými.

Inteligencia myslenia nie je ničím bez inteligencie srdca.	*R. Rolland*

V tomto veku je výrazná aj potreba konformity, ktorá vedie čitateľov-konzumentov k rovnakým knihám, ale aj filmom, seriálom a často aj k rovnakému videniu sveta, ktorý sa vytvára pod vplyvom médií.

V období stredného (prepubescentného) aj staršieho (pubescentného a adolescentného) školského veku už deti a dospievajúci nie sú emocionálne závislí od pedagóga. Zmena postoja súvisí s rozvojom logických operácií a stále väčšou samostatnosťou. Dôležitejším sa stávajú v živote školáka spolužiaci, kamaráti, čo je kvalifikované ako potreba kontaktu s vrstovníkmi. Popri potrebe citovej istoty a bezpečia, ktorá je uspokojovaná v rodine, je táto potreba kontaktu s vrstovníkmi dôležitá pre rozvoj prijateľného sebavedomia a podporu emočnej vyrovnanosti dieťaťa.[107] Vzhľadom na to, že deti majú tendenciu konať v skupinách, sú ľahko ovplyvniteľné, pričom sa vyskytujú aj negatívne prvky konania, agresivita, šikanovanie

[106] O. Čačka považuje imaginatívno-emotívne funkcie vo vývine osobnosti rovnocenné racionálno-kognitívnym funkciám. V oblasti čítania a literárnej výchovy sa imaginácia považuje aj za kompetenciu. Viac pozri: Čačka, 1999, s. 205 – 210.
[107] Vagnerová, 2000, s. 186.

a kolektívne odmietanie. Hoci sa deti stávajú samostatnejšie v názoroch, ich hodnotenie vrstovníkov je väčšinou globálne, nerozlišujú sa dimenzie hodnotenia, buď niekoho akceptujú, alebo nie.

4.5.2 Vnímanie textu a detský čitateľ

Charakteristiky čitateľov sme ponúkli v predchádzajúcej časti, možno ich aplikovať aj na detské čitateľstvo. Pozrime sa teraz, čo charakterizuje detské vnímania literárneho textu, čo by mal učiteľ literatúry vedieť o svojich žiakoch a čo by mu mohlo byť nápomocné v procese didaktickej literárnej komunikácie nižšieho sekundárneho vzdelávania.

V literárnom diele sa jeho mnohovýznamovosť dosahuje prelínaním viacerých rovín, ktoré prinášajú rôzne myšlienky aj umelecké prvky. Na základe analýzy existujúcich názorov na štruktúru úrovní umeleckého diela boli vyčlenené roviny textu, ktoré nám môžu byť užitočné aj pri poznávaní typológie vnímania detského čitateľa:[108]

1. *Jazyk.* Čitateľ začína pri vnímaní diela jazykovými formami, postupne preniká k ostatným rovinám diela a cez ne postihuje život, ľudí, seba a nakoniec aj vnútorný svet autora.
2. *Fabula.* Čitateľ je zameraný na udalosti, dej, konanie osôb, ich osud.
3. *Historické, sociálne, predmetové prostredie,* v ktorom sa rozvíja dej.
4. *Postavy* – charaktery, vzťahy medzi nimi, charakteristiky osôb.
5. *Mimosujetové prvky textu*, odbočenia, priamo vyjadrujúce myšlienky a pocity autora.
6. *Podtext,* pocity a myšlienky, vyjadrené v texte sprostredkovane.
7. *Duchovný svet autora*, jeho svetonázor, postoje, ideály vyjadrené prostredníctvom obsahu i formy diela.

Myšlienkový a umelecký obsah diela odhalí čitateľ najlepšie vtedy, ak jeho vnímanie adekvátne odráža to, čo sa nachádza v texte. Vnímanie umeleckého textu sa vždy lomí cez prizmu vnútorného sveta, cez životné skúsenosti toho, kto vníma. Detskému čitateľovi predovšetkým treba ponúknuť to, čo ho zaujíma, čím žije a čomu rozumie. Iba prostredníctvom zážitku z čítania sa môže dopracovať k náročnejším textom.

Čo teda z umeleckého textu vnímajú čitatelia? ***Adekvátnosť*** je podľa L. Beľajevovej najdôležitejší a najvšeobecnejší znak, ktorý charakterizuje vnímanie ako celok. Aby sme

[108] Viac pozri: Beľajevová, 1987, s. 192 – 193.

mohli písať aj o typologických zvláštnostiach vnímania textu, je potrebné predstaviť si kritériá vnímania ako úplnosť, celostnosť, citlivosť a hĺbku vnímania.[109] Pre učiteľov a knihovníkov by tieto informácie o úrovniach vnímania mohli byť užitočné.

Úplnosť vnímania znamená vnímanie všetkých podstatných prvkov diela v čase i vo všetkých ostatných rovinách. Toto kritérium súvisí s motívmi čítania a hodnotovou orientáciou čitateľa. Vnímanie je najúplnejšie vtedy, ak sa prejavujú všetky motívy čítania – mravné, poznávacie a najmä estetické. Čím viac motívov na čítanie čitateľ má, tým viac aspektov z textu dokáže postihnúť. Na druhej strane sa môže prejavovať aj fragmentárnosť vnímania. Ak je motívom len rozptýlenie, čitateľ vníma hlavne dej, zápletku a sčasti postavy a prostredie minimálne. Pri poznávacích motívoch sa vnímanie zameriava na historické, sociálne, politické okolnosti a tiež mimodejové prvky. Ak dominujú etické motívy, pozornosť čitateľa sa zameriava predovšetkým na postavy, ich charakter a konanie.

Celostnosť vnímania znamená vnímanie jednotlivých prvkov ako takých častí textu, ktoré sú nevyhnutné pre odhalenie textu. Autorka tejto analýzy dospela k výsledkom na základe viacerých výskumov a upozorňuje, že úplné vnímanie nemusí byť celostné, ak nedospieva k syntéze. Čitateľ s etickými motívmi nemusí postihnúť význam záporných hrdinov pre odhalenie ideového zámeru diela, nevšíma si ich pri interpretácii. K takýmto záverom sa občas uchyľujú aj učitelia pri zdôrazňovaní činov kladných postáv so zámerom dopracovať sa k didaktickému záveru.

Citlivosť vnímania možno charakterizovať ako vysokú vnímavosť detailov a podrobností. ***Detailnosť*** ovplyvňuje selektívnosť vnímania. Estetické motívy zvyšujú citlivosť vnímania, ktorá potom reguluje predstavivosť pri utváraní vonkajšej podoby postáv a zobrazovaného sveta. Ostatné motívy znižujú citlivosť vnímania a emocionálneho podfarbenia obrazov. Čitateľ poznávacieho typu môže ignorovať opisy vymyslených postáv a okolností, ale dokáže si predstaviť detailne historickú budovu.

Hĺbka vnímania sa charakterizuje ako prienik do najhlbších úrovní, ktoré sa vnímajú cez systém obrazov, kompozíciu, jazykové osobitosti, teda sprostredkovane. Emocionálny podtext, autorovo prežívanie sveta či svetonázorové postoje sa dostávajú do vnímania čitateľov opäť podľa motívov čítania.

Adekvátnejšie vnímanie u detského čitateľa možno dosiahnuť budovaním motivačného systému, nie iba rozvíjaním jeho jednotlivých vlastností alebo vedomostí. So zmenou motivácie sa mení aj štruktúra vnímania diela a opačne to platí tiež. Motivácia vždy

[109] Podrobne o kritériách píše Beľajevová na základe výskumov vnímania (čítania). Pozri: Beľajevová, 1987, s. 194 – 196.

priťahuje čitateľa k nejakému okruhu literatúry. Ak poznáme typologické osobitosti svojich žiakov-čitateľov, môžeme im pomáhať rozširovať lektúru a môžeme sa lepšie orientovať v procese prípravy didaktickej interpretácie.

Zhrnutie: Základnou metódou na postupné a stále dokonalejšie osvojovanie si textu stále zostáva ***čítanie***. ***Čítanie je individuálna a spoločensky realizovaná kultúrna potreba, estetická, poznávacia, vzdelávacia a výchovná aktivita príjemcu literárneho diela.*** Na hodinách literatúry je čítanie východiskom komunikačných situácií, čítaním sa získava čitateľská a komunikačná kompetencia a neustále sa zdokonaľuje literárna a kultúrna kompetencia.

Čitateľská kompetencia predstavuje súbor poznatkov, návykov a hodnotových vzťahov príjemcu, ktoré sa v živote jednotlivca vyvíjajú a podieľajú sa na kvalite tejto kompetencie. Kým čitateľskú kompetenciu v škole nadobúdajú žiaci na všetkých vyučovacích predmetoch, špecifikom ***literárnej kompetencie*** je, že sa nadobúda predovšetkým v komunikácii s umeleckými textami. Prostredníctvom čitateľských (estetických) zážitkov príjemca získava skúsenosť podnecujúcu schopnosť estetických súdov a ich prostredníctvom dospieva k estetickému hodnoteniu. Hodnotenie sa podieľa na vytváraní vkusu a ***estetického vzťahu k skutočnosti,*** ktorého stálou zložkou je opätovná ***potreba estetických zážitkov***, k čomu prispieva aj literárna kompetencia. Možno je veľmi stručne charakterizovať ako pripravenosť vnímať, zažiť, interpretovať, hodnotiť a využiť skúsenosť s umeleckým textom vo vlastnej čitateľskej i pisateľskej aktivite. Základným predpokladom literárnej kompetencie je jednoznačne ***čítanie s porozumením*** ako najvyššia čitateľská kvalita a rovnako zmysluplný interaktívny proces stretnutia čitateľa s umeleckým textom.

Základným účastníkom literárnej komunikácie je ***čitateľ*** ako adresát estetickej informácie. Znalosť čitateľských typov a procesu vnímania textu môže výrazne napomáhať učiteľom aj knižničným pracovníkom pri transfere umeleckých textov. Z viacerých typológií čitateľov predstavujeme rozdelenie vhodné aj v kontexte detského čitateľa – ***naivného, sentimentálneho*** a ***diskurzívneho*** či inak kultivovaného alebo múzického čitateľa. Špecifickou kategóriou v inštitucionálnej literárnej komunikácii je ***detský čitateľ***, ktorý v období druhého stupňa na základnej škole prechádza viacerými vývinovými premenami vplývajúcimi aj na čitateľské záujmy. Poznatky o vnímaní rôznych štruktúrnych úrovní diela a znakoch vnímania – úplnosti, celostnosti, detailnosti či hĺbke vypovedajú o zdrojoch zážitkov a motivantoch čítania, ktoré možno ovplyvňovať v interpretačnom procese.

5 Interpretácia textu v didaktickej komunikácii

Obsah diela sa neprelieva z knihy do čitateľovej hlavy ako tekutina z jedného džbána do druhého. Proces čítania umeleckého diela ani trochu nepripomína nasycovanie Gogoľovho Paciuka, v knihe nie je uložená čarodejná sila, ktorá namočí pirohy do smotany a vloží hladošovi rovno do úst. Sám čitateľ musí reprodukovať, obnovovať obsah diela a riadiť sa pritom iba orientačnými smerovkami, ktoré nachádza v umeleckej knihe. Konečný výsledok závisí od rozumovej, duševnej, duchovnej činnosti čitateľa.[110] *A. F. Asmus*

V literárnom vzdelávaní sa stále viac dostáva do popredia holistický rozvoj osobnosti na základe využívania tvorivých, záujmových a duchovných možností osobnosti žiaka. Vyučovanie sa nasmerúva na subjekt, v našom prípade je ním žiak-čitateľ. Mení sa prístup k literárnemu dielu a prostredníctvom neho aj organizácia hodiny, ktorá „aktivizuje čitateľskú samostatnosť žiaka, ale zároveň ho privyká určitým pravidlám príjmu, nasmerovaným na diela.“[111] Aby sme nemuseli písať o viacerých operáciách pri práci s textom, analýze, syntéze, komparácii a interpretácii na úrovni nižšieho sekundárneho vzdelávania, zvolíme si pojem literárnovýchovná alebo školská interpretácia textu. Výsledkom školskej interpretácie[112] by mala byť aktivita, ktorá spája čitateľský zážitok s analytickým a syntetickým prístupom k textu.

Interpretáciu možno veľmi jednoducho definovať ako poznávanie umeleckého diela. O to sa pokúša aj detský čitateľ, ktorý však neoperuje pojmom interpretácia ani analýza, jednoducho má z čítania zážitok a impresie si ukladá, aby im priložil význam. Aj v detskom čitateľstve možno uplatniť teóriu J. Kulku[113] o dvojfázovosti interpretácie literárneho textu, lebo v školskej literárnej komunikácii nám ide o hlbšie poznanie textu, ktoré nemožno dosiahnuť bez analýzy textu. V prvej fáze sa venujeme opisu umeleckého diela, lebo odpovedáme na otázku *„čo to je a z čoho je text zložený“* či *„ako je text napísaný?“* Druhú fázu tvorí výklad umeleckého diela, pokúšame sa odpovedať na otázku *„čo to* (pre mňa, pre mojich žiakov) *znamená?“* Nesnažíme sa o komplexnú analýzu textu, ale aj so žiakmi sa pokúšame dopracovať k odpovedi na otázku *„ako je dielo napísané a prečo je urobené práve takto?“* Dôraz však treba klásť na schopnosť verbalizovať estetický dojem, zážitok a na

[110] Kantorovič, 1987, s. 114.
[111] Obert, 2003, s. 139.
[112] Popovič, 1981, s. 159.
[113] Kulka, 1987, s. 51.

vyslovenie hodnotenia. Potreba formulovania estetického hodnotenia vyplýva z tendencie predĺžiť čas alebo proces „spolužitia“ s literárnym dielom. V tejto súvislosti spomenieme aj názor na verbalizáciu čitateľského zážitku v práci J. Košku[114]: „Sformulovaný individuálny čitateľský zážitok už nie je zážitkom, ale často nepríjemným rozčarovaním, pretože sa literárny text rozkladá, zjednodušuje a banalizuje jeho jednotlivé zložky.“ Podľa neho viac ako na schopnosti verbalizovať estetický zážitok by nám malo záležať na schopnosti primárnej, internej interpretácie, lebo to je interpretácia jedinečná, ktorá najčastejšie uspokojí čitateľa textu. Bežný čitateľ a v našom prípade detský čitateľ obyčajne nedáva znakom pojmové významy. V znakoch nachádza odkazy na svoj životný obzor a živú skúsenosť. Knihu berie do rúk preto, aby sa dozvedel niečo o sebe a o svete iným spôsobom. V. Obert zdôrazňuje zvnútorňovanie, vnútornú interpretáciu, ale tiež upozorňuje, že samotná kontemplácia (premýšľanie, uvažovanie) už nestačí, je len vnútorným efektom, obohacuje ju však výpoveď ako výraz aktívneho vzťahu k literárnemu dielu a práve ona spôsobuje, že príjemca sa stáva akoby spolutvorcom diela. Takto dochádza k bohatšiemu a plnšiemu prežívaniu, pričom žiak súčasne precizuje, zdokonaľuje, rozširuje a utvrdzuje svoje poznatky (vedomosti) o umení a pripravuje sa na nadviazanie (medziľudského) kontaktu s iným príjemcom toho istého diela.[115]

Východiskom pri určovaní kritérií školskej interpretácie literárneho umeleckého textu nám môžu poslúžiť aj poznatky z hermeneutiky, fenomenológie či recepčnej estetiky.[116] Vo fenomenológii literárne dielo nie je predmet reálny ani ideálny, ale intencionálny. R. Ingarden[117] vylučuje z diela autora so všetkými jeho zážitkami a psychickými stavmi, ako aj čitateľa a jeho psychické zážitky a stavy, ale aj predmetný svet, ktorý prípadne bol predobrazom v diele sa vyskytujúcich predmetov a skutočností. Ingarden potrebuje čitateľa; vie, že dielo nie je čistý jazykový objekt, ale je tým, čím a ako sa odovzdáva vedomiu toho, kto ho vníma, teda čitateľa. Rozčlenil umelecké dielo na 4 vrstvy, pričom najnižšou je vrstva zvukových útvarov, ďalej je vrstva významových celkov, vrstva znázornených predmetností a najvyššou je vrstva schematických aspektov. Autor umeleckého diela nestvárňuje vždy celú skutočnosť. Keď napríklad neopísal hrdinovu tvár, nevykreslil okolnosti hrdinovho konania, „vytvoril“ ***miesto nedourčenosti***. To ponecháva na čitateľa, aby ho svojou ***konkretizáciou*** dotváral**. *Konkretizácia je proces, v ktorom čitateľ dostáva možnosť***

[114] Koška, s. 215, dostupné na: www.pulib.sk/elpub/FF,Zemberova1/11.pdf.
[115] Obert, 1998, s. 128.
[116] Pri hlbšom záujme o túto problematiku môže čitateľ siahnuť po týchto štúdiách: Trávníček, Koncept čtenáře a čtení – nejkratší možné dějiny. *In Dějiny čtení*, 2007 a Zima, *Literární estetika*, 1995. Celé bibliografické odkazy uvádzame v zozname literatúry.
[117] Ingarden, O poznávaní literárního díla, 1967.

vstupovať do diela alebo sa podieľať na jeho výklade. Čitateľ ako historicky podmienený konkretizátor má príležitosť doplniť to, čo autor nechal prázdne (aké mohol mať hrdina vlasy, čo mal oblečené a pod.). Podľa R. Rusňáka je to akt tvorby reálneho obsahu textu vo vedomí čitateľa,[118] je to aj výsledok čítania. „Čtenáři je úmyslně daná možnost, aby si je (skutočnosti, podrobnosti, pozn. E.P.) domýšlel, jsou ponechány diskrétně ve stínu, ale přesto jsou mezi řádky natolik naznačeny, že je v podstatě text vyjádřuje... Na dourčování a doplňování představovaných předmětů je mezi jiným založeno to, co nazýváme konkretizováním světa předmětů představených v literárním díle.“[119]

5.1 Interpretácia literárnovedná a didaktická

Podstatou každého diela je ***komunikácia,*** preto by interpretačný proces mal byť komunikačný a mal by viesť čitateľa k porozumeniu i skrytých významov v texte i obsahu literárneho diela a jeho zmyslu ako výsledku interpretačného procesu. Dominantné činnosti v súčasnom literárnom vzdelávaní, hoci za dominantné boli považované vždy, ale nie vždy sa realizovali v plnej miere, sú ***čítanie*** a ***interpretácia textu***, teda činnosti, ktoré literárne vzdelávanie zaraďujú do činnostného modelu.

Pri interpretácii umeleckého textu učiteľ rozlišuje *literárnovednú interpretáciu, didaktickú* (literárnovýchovnú, školskú) a *čitateľskú* interpretáciu textu.[120]

Čitateľská interpretácia je proces spojený s každou individuálnou čitateľskou aktivitou. Individuálne čitateľstvo chápeme ako čítanie zo záujmu, z vnútornej potreby a pre vnútorné a duševné obohatenie percipienta, čítanie vo voľnom čase, teda čítanie, pri ktorom čitateľ netúži po bádateľskom čítaní.

Literárnovedná interpretácia sa chápe ako disciplína, ktorej východiskom je literárny text a cieľom čo najadekvátnejšie pochopenie a výklad zmyslu slovesného umeleckého diela. Na rozdiel od systémovo nadradenej teórie literatúry je predmetom interpretácie konkrétne individuálne umelecké dielo ako svojbytný celok.

Základom úspešnej interpretácie je spoľahlivý východiskový text, ktorý musí byť vnímaný v dobovom kultúrnom a spoločenskom kontexte, lebo bez znalosti kontextu je dosiahnutie historicky správnej interpretácie takmer nemožné.

[118] Rusňák, 2009, s. 65.
[119] Ingarden, 1967, s. 47.
[120] Obert, 1992, s. 38 – 53.

Spolu s rozvojom čitateľských dispozícií žiak poznáva metódou interpretácie významy textu, ktoré reprezentujú i učivo o literatúre: poetiku textu – jazyk, kompozíciu a tému textu, jeho žáner, na vyšších stupňoch aj autorské štýly a literárne štýly historické, poznáva tiež významové kontexty späté s genézou textu. Pre učiteľa to znamená prehĺbenie poznania textu a v dôsledku toho výber určitého súboru jeho štruktúrnych prvkov, príznakov pre didaktický proces. Je to rozpracovanie návodu na spracovanie textu, na metódy, formy a postupy pri interpretácii textu v konkrétnych školských podmienkach na hodinách literatúry.[121]

Didaktickou alebo ***literárnovýchovnou interpretáciou*** umeleckého textu rozumieme metódu, ktorá vedie žiaka k významovo bohatšej komunikácii s textom a v miere jeho čitateľských možností mu pomáha v procese konkretizácie porozumieť štruktúre informácií textu a včleniť novo vytvorený obsah textu do jeho neustále sa rozvíjajúcej čitateľskej skúsenosti. Literárnovýchovná interpretácia *rozvíja čitateľské dispozície* smerom k estetickej zmyslovosti, emocionalite, predstavivosti a fantázii, ale i k schopnosti racionálnej dedukcie v spojení s verbálnym kritickým hodnotením obsahu textu, ktoré provokuje jeho kreativitu.

Pre učiteľa literatúry je ***interpretácia*** umeleckého textu s vedomím neustálej akceptácie percipienta dôležitým ***cieľom, funkciou aj aktivitou***. ***Cieľom interpretácie*** v didaktickom literárnom procese je, aby boli žiaci schopní vnímať estetickú hodnotu diela, aby vo vyučovaní literatúry bola prítomná tak kognitívna, ako aj emocionálna zložka. Osvojovanie si nových poznatkov je spojené s estetickými a emocionálnymi zážitkami.

5.2 Fázy vnímania v interpretácii umeleckého textu

Keďže literárne dielo je mnohovýznamové, čítanie je tvorivé osvojovanie si jeho významov na základe konkretizácie a tá má niekoľko fáz:

- percepciu, v ktorej sa čitateľ zmyslovým vnímaním zmocňuje textu,
- apercepciu (tvorbu imagenu, teda predstavy literárneho sveta), v ktorej si čitateľ vytvára konkrétne zmyslové predstavy, vlastnú predstavu o postavách, priestore,
- interpretáciu ako tretiu fázu, v ktorej sa na základe predchádzajúcich dvoch tvorí interpretácia na hodnotovo-estetickom podklade, spracováva sa imagen,
- konkretizáciu ako štvrtú fázu, v ktorej sa vnemom a predstavám z recepcie prisudzuje zmysel pre seba, pre vlastný život,

[121] Problematiku interpretácie textu podrobne predstavil V. Obert vo viacerých publikáciách: *Kapitoly z didaktiky*, 1991, *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*, 1998, *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*, 2003.

- responznú fázu predstavujúcu spätné znovuprežívanie vnemov a predstáv z textu a ich dotváranie vo vlastnej fantázii.[122]

Vyučovanie vychádza z telesných, zmyslových a sociálnych skúseností žiakov, orientuje sa na ich zážitky, ich vlastnú činnosť, čerpá z ich tvorivej fantázie a citovej sféry. Dôležité je preto vytvoriť atmosféru dôvery, aby sa žiaci-čitatelia cítili dobre, pretože práve ich momentálne pocity veľmi intenzívne ovplyvňujú vnímanie, prežívanie a interpretáciu textu. V rámci školskej organizácie je potrebné presmerovať estetickovýchovný proces z pozície inštitúcie na pozíciu osobného, teda v mene výchovy dieťaťa – čitateľa – osobnosti jeho schopnosť vnímať (čítať) umelecké dielo.

Čítanie potrebuje čas, čas je potrebný aj na premýšľanie a prežívanie. Výchova slovesným umením má aj podobu učenia sa prežívaním, pretože čitateľ aktivizuje svoj emocionálny i racionálny skúsenostný a zážitkový potenciál, reflektuje svoje nálady a vciťuje sa do postáv umeleckých textov. Učí sa interiorizáciou a sebaprežívaním.[123]

„Keby báseň o smútku nemala nijakú inú úlohu iba nakaziť nás autorovým smútkom, bolo by to pre umenie veľmi smutné. Zázrak umenia pripomína skôr iný biblický zázrak – premenu vody na víno. Víno umenia.“ *L. S. Vygotskij*

5.3 Typy vnímania a školská interpretácia umeleckého textu

Na základe ukazovateľov vnímania, ktoré sme spomínali vyššie – úplnosti, celostnosti, citlivosti a hĺbky a tiež vzťahmi a interakciami medzi predfázou a postfázou čítania, ktoré majú vplyv na proces detského vnímania, možno stanoviť šesť základných typov vnímania.[124] Vlastnosti týchto typov možno aplikovať aj pre detský čitateľský vek, ich analýzou totiž jednoduchšie možno identifikovať prvky, ktoré motivujú k čítaniu, a stanoviť programy či metodické postupy na prípadné skvalitňovanie vnímania.

Estetický typ vnímania je prvý, jeho vnímanie je celostné a esteticky adekvátne. V jednote vníma všetky prvky diela aj ich ideovo-umelecký význam, má cit pre osobitosť štýlu a pochopenie autorovho stanoviska, dokáže intenzívne esteticky prežívať, chápe významy

[122] Viac pozri: Kulka, 2008, Lederbuchová, 2004, Rusňák, 2009, s. 65 – 67.
[123] Eliášová, 2006, s. 47.
[124] Beľajevová, 1987, s. 186 – 197.

v jednote intelektuálnych procesov s predstavivosťou a emóciami. U niektorých čitateľov prevládajú intelektuálne procesy, iní majú rozvinutejšiu predstavivosť a emócie.

Druhý typ vnímania, ***predmetný,*** sa zameriava na predmet zobrazenia, jeho vnímanie nie je celostné a úplné. Tento čitateľ nepostihuje umeleckú formu ani autorovo stanovisko, pri čítaní má často esteticky neadekvátne predstavy, ktoré nie sú korigované textom, a silné emotívne reakcie, lebo obsah chápe zjednodušene. Ak takýto čitateľ nepostihne postoje autora, výrazne klesá úroveň všetkých ostatných prvkov vnímania.

Kognitívny *čitateľ* alebo *tretí typ* vnímania je charakteristický hodnotiacim vnímaním umeleckej literatúry. Nevšíma si obrazné a emotívne prvky diela, usiluje sa vyťažiť faktické informácie o rozličných javoch skutočnosti, o historických udalostiach a postavách rovnako z umelecko-náučnej ako aj umeleckej literatúry. Zameriava svoju pozornosť aj na myšlienky autora. Čitatelia tohto typu môžu byť vyspelí, ale odtŕhajú sa od umenia, lebo neberú na vedomie obraznosť a emocionalitu diela.

Štvrtý typ vnímania alebo ***emocionálny*** čitateľ vníma obsah diela len útržkovito a slúži mu ako podnet na asociovanie s osobnými spomienkami a zážitkami. Literárny obraz sa pri tomto type vnímateľa zamieňa za osobné dojmy. Čitateľ zostáva v oblasti svojich zážitkov a životnej skúsenosti.

Dejový alebo *piaty typ* vnímania sleduje dej diela ako sled napínavých udalostí, väčšinou vynecháva to, čo sa nevzťahuje na dej. Postavy, ich konanie či emócie, ktoré pritom vznikajú, sú potom povrchné. Takíto čitatelia čítajú prevažne príbehy, ktoré majú napätie (dobrodružnú a detektívnu literatúru), ich motiváciou je oddych a rozptýlenie. Takémuto čitateľovi sa zvykne hovoriť povrchný, lebo si z čítania obyčajne pre život nič neodnášajú a rýchlo naň zabudnú.

Elementárny *čitateľ* je *šiesty typ* vnímania. Charakterizujú ho len základné formy čitateľského typu s umeleckou literatúrou. Proces vnímania prebieha s veľkými ťažkosťami, čitateľa motivuje vedomie užitočnosti čítania a rozvíjania osobnosti. Čítanie berie ako povinnosť, nepôsobí mu umelecký zážitok.

Charakteristiky každého typu sú v literatúre dostatočné, ich hranice v praxi však nie sú presne vymedzené. Čitatelia sa môžu vyvíjať, môžu prejavovať naraz znaky rozličných typov vnímania. Z uvedených faktov o typoch čitateľov vyplýva pre knihovníkov aj učiteľov potreba diferencovane pristupovať k predstaviteľom rozličných typov a rešpektovať ich

osobitosti vnímania. Učiteľ môže navyše pôsobiť na svojich žiakov a meniť kvalitu ich vnímania, u dospelých čitateľov to už väčšinou nie je možné.

Zhrnutie: Interpretáciu možno veľmi jednoducho definovať ako ***poznávanie umeleckého diela***. Pre detského čitateľa je však najdôležitejšie skúmať, z čoho plynie zážitok a čitateľské dojmy a až potom im prikladať nejaký význam. ***Úlohou školskej interpretácie*** v súčasnosti je teda ***prebudiť, stimulovať estetický zážitok*** (prežívanie) žiaka z poznania diela a na jeho základe ***prehlbovať literárno-pozorovacie schopnosti***, ***kritický pohľad a formovať literárny vkus.*** V počiatočnej fáze žiackeho prístupu k dielu prevládajú emocionálne komponenty, neskôr sa tento prvotný (originálny) stav obohacuje o myšlienkové a kritické elementy.

Zážitok je podmienený emocionálno-intelektuálnym rozvojom príjemcu, literárnym vzdelaním a jeho duševným horizontom vo všeobecnosti.

V školských podmienkach nie je ani tak dôležité to, či umelecký text interpretovať alebo neinterpretovať, ale to, ako túto interpretáciu uskutočňovať, akou metódou sa dostať k činnosti, aby analýza textu automaticky nevylučovala alebo neznevažovala prežívanie umeleckého diela, ale aby sa toto prežívanie predovšetkým vďaka interpretácii stalo hlbším a prinieslo väčší úžitok. Aj preto je potrebné poznať ***fázy vnímania textu*** (percepcia, apercepcia, interpretácia, konkretizácia a responzia) a na ich základe aj ***typy vnímania*** (estetický, predmetný, kognitívny, emocionálny, dejový a elementárny), ktoré sa pretavujú do čitateľov.

Pri interpretácii treba zohľadňovať konkrétne literárne dielo a na druhej strane konkrétneho príjemcu, dosiahnutý stupeň jeho poznania, nadobudnutej estetickej skúsenosti. Interpretácia v škole by mala obsahovať aj hodnotenie literárneho textu, v ktorom by mal byť prítomný aj osobný vzťah k zobrazovanej skutočnosti.

6 Metodika prípravy textu

6.1 Trojfázový interpretačno-analytický model školskej interpretácie textu

Východiskom na stanovenie projektu vyučovacej jednotky v literárnej výučbe a v jej rámci konkrétnej interpretačnej činnosti s textom je učiteľova individuálna recepcia textu (empirický prvok), obohatená poznatkami z teórie interpretácie (teoretický prvok). Typ školskej interpretácie je takto zameraný primárne na obohatenie vedomostí učiteľa literatúry

o teoretické poznatky o texte a na voľbu didaktických prístupov k interpretácii so zámerom usmerniť, prehĺbiť a postupne zdokonaľovať príjem textu detským príjemcom, žiakom. Skúmanie komunikačných vzťahov medzi štruktúrou literárneho textu a príjemcom si vyžaduje od učiteľa dôkladnú predbežnú prípravu. Na jednej strane si učiteľ musí uvedomiť všetky možnosti, ktoré prihliadajú na špecifické zvláštnosti konkrétneho umeleckého textu, na druhej strane ich metodické a vhodné využitie v rámci vedomostnej úrovne žiakov. Od učiteľa sa očakáva, že „bude postupovať taktne a je poučený z psychológie, aby obzvlášť rešpektoval detský aspekt, aby dokázal akceptovať detskú spontánnu subjektivitu vo vnímaní textu, dokázal ju využiť a ohodnotiť a na vyššej rovine ju obohatil interpersonálnym prijímaním textu, novým poznaním i sebapoznaním.“[125]

Interpretácia umeleckého textu v škole (analýza, rozbor) by mala vychádzať z *čitateľského zážitku*.

Čitateľský zážitok *je vnútorný, subjektívny a emóciami sprevádzaný duševný jav, ktorý jednotlivec prežíva pri čítaní textu. Zážitky sa hromadia celý život, sú súčasťou duševného bohatstva človeka a vytvárajú skúsenosť, v tomto prípade čitateľskú skúsenosť. Zážitok je zároveň aj výsledok prežívania.*

Ten je však len časťou procesu označovaného literárnodidaktickým termínom *práca s literárnym textom*, lebo musí obsahovať aj iné činnosti (podporné, aplikačné), nielen rozbor textu. V procese ide o dlhší časový úsek žiakovho aj učiteľovho úsilia: o **zmyslové pochopenie, emocionálne prežitie a racionálne uvedomenie** si jednotlivých štruktúrnych prvkov i vrstiev textu, ale aj literárneho diela ako celku.[126] V. Obert berie do úvahy pri príprave na prácu s literárnym textom tieto tri aspekty (učiteľove analýzy)[127]:

1. ***Literárnovedný***
2. ***pedagogicko-psychologický*** a
3. ***metodický aspekt.***

Prvý aspekt berie učiteľ do úvahy pri vlastnej príprave a text podrobuje ***literárnovednej analýze.*** Prostredníctvom vlastného interpretačného čítania textu sa dostáva k trom stupňom: poznáva text, uvedomuje si, *čo o texte vie, a čo z textu chce vyťažiť, využiť a vybrať pre prácu so žiakmi*. V tomto prístupe si učiteľ uvedomuje výrazné myšlienkové a estetické hodnoty textu, jeho obsahovú a formálnu stránku, zvažuje, v akej miere je dôležitý

[125] Vařejková, 1998, s. 12.
[126] Obert, 1998, s. 107.
[127] Tamže, s. 107.

vzťah medzi autorom a textom (čo sa však v literatúre pre deti menej zdôrazňuje, ak berieme do úvahy detský aspekt), textom a dobou jeho vzniku, textom a príjemcom, prípadne autorom a príjemcom. Ako uvádza R. Rusňák, tieto myšlienkové a estetické opory sa stávajú aj interpretačnými a hodnotovými oporami.[128] Literárnovedná analýza môže (ale nemusí) s perspektívou realizácie textu v literárnovýchovnom procese využiť nasledujúci smer: životopisné údaje o autorovi, komentovaná bibliografia diel autora (ak chceme upozorniť na nejaké zaujímavé a vhodné diela), zameranie sa na úryvok a jeho postavenie v kontexte celého textu, tematický plán textu (so zameraním na čitateľa v téme), ideovo-etické hodnoty textu a hľadanie možností na odkrytie posolstva pre čitateľov. Ďalej môže vytvoriť priestor na kompozičnú a jazykovú stránku textu (čím sa obohacuje slovná zásoba žiaka, ale aj rozvíja jeho ústny a písomný prejav) a predovšetkým zdôrazniť estetickú úroveň textu a estetické čítanie.[129]

V ***pedagogicko-psychologickej analýze*** textu učiteľ vychádza z významu estetických a tematicko-obsahových hodnôt textu s cieľom pripraviť proces, v ktorom u žiakov dôjde nielen k porozumeniu textu, ale aj k emocionálnemu a estetickému zmocneniu sa textu. Rešpektuje psychicko-vývinové hľadiská, teóriu detského čitateľstva, typy vnímania textu, čitateľské dispozície a atraktívnosť či náročnosť textu. Všetky tieto hľadiská súvisia s rozborom textu, lebo počas tejto analýzy *učiteľ uvažuje o prínose textu pre svojich žiakov smerom k vedomostiam, návykom, postojom, zručnostiam*. Najťažšie je tento zreteľ brať do úvahy pri textoch, ktoré len málo korešpondujú s ontegenézou dieťaťa a jeho životnými skúsenosťami, prípadne nedosahujú na životný obzor dospievajúcej mládeže.[130]

Predstavovaný model didaktickej interpretácie umeleckého textu vychádza z interpretačno-analytického metodického systému,[131] v ktorom je objektom skúmania text. V škole to však neznamená, že činnosti smerujú len ku skúmaniu textu. Všetky činnosti sa dejú v prospech rozvoja osobnosti čitateľa prostredníctvom poznávania textu a jeho vlastností. Už H. G. Gadamer rozlišoval pri interpretácii tri komplementárne postupy, ktoré môžeme

[128] Rusňák, 2009, s. 91.
[129] Viac k tejto téme pozri: Obert, 1998, s. 107 – 110.
[130] V učebniciach literárnej výchovy môžeme nájsť náročnú báseň R. M. Rilkeho, ktorá vysoko presahuje potenciál žiakov a na druhej strane je pre deviatakoch určená poviedka D. Dušeka, ktorá bola v predchádzajúcej koncepcii primerane a vhodne v literatúre pre 6. ročník. Aj takéto nevyváženosti v lektúre môžu odrádzať od čítania.
[131] Metodické systémy vyučovania literatúry vychádzajú z koncepcie vyučovacích cieľov, z pedagogických aj spoločenských funkcií predmetu. Systémy sa vytvárali a potvrdzovali v priebehu dejinného vývoja a V. Obert ich rozdelil do piatich skupín: dogmaticko-reprodukčný metodický systém, reprodukčno-aplikačný, interpretačno-analytický, problémovo-tvorivý a korelačno-integračný metodický systém. Viac pozri: Obert, 1992, s. 30 – 36.

považovať aj za východisko literárnovýchovnej interpretácie v škole. Označuje ich ako *porozumenie*, *interpretácia* (výklad) a *aplikácia.*[132] J. Koška nehovorí o stupňoch či fázach interpretácie, ale o dvoch druhoch interpretácie, a to o *primárnej* (internej, vnútornej) a o *sekundárnej* (externej, pojmovej) interpretácii, pričom vychádza z vnútorného a exteriorizovaného modelu interpretácie. Prvou fázou je konštruovanie vnútorného, mentálneho modelu, teda interiorizácia čítaného, videného (*kognitívno-kreatívna fáza*) a druhou je artikulácia a manifestácia (*komunikatívno-exteriorizačná fáza*). Pri druhej fáze Koška upozorňuje, že čitateľ nemusí vždy nutne verbalizovať a manifestovať svoju interpretáciu.[133]

Interpretačno-analytický model má časti, ktoré sa dotýkajú oboch fáz, zahŕňa navyše aj čas pred čítaním a čas po komunikatívnom rozhovore s textom: ***príprava na vnímanie*** (motivácia)[134] – ***vnímanie*** (teda čítanie, počúvanie alebo sledovanie) – ***interiorizácia*** (prežívanie, uvedomovanie si zážitku a jeho zvnútorňovanie) – ***exteriorizácia*** (alebo konkretizácia zážitku, uvedomovanie si vlastností textu a dôvod zážitku, teda verbalizácia) – ***aplikácia*** a formulovanie hodnotiacich postojov. Tieto fázy možno zastrešiť modelom hodiny zameranej na text a jeho interpretáciu čitateľom so širšími etapami textovej realizácie: ***motivácia, interpretácia a esteticko-výchovné činnosti*** (niektorí autori používajú skôr záverečnú časť alebo reprodukčno-produkčnú časť hodiny).

Metodická príprava tohto modelu musí vychádzať z literárnovednej prípravy a pedagogicko-psychologickej analýzy textu.[135] V nej určujeme ciele vyučovacej hodiny (vyučovacieho bloku), vyberáme metódy a postupy a v rámci nich aj konkrétne kroky. Metodika interpretačného postupu sa musí zakladať predovšetkým na psychologicko-poznávacích kritériách. Prvým predpokladom je psychická pripravenosť žiaka na interpretáciu textu, čo má zabezpečiť motivácia. Motivačná fáza by mala nastaviť žiaka na jeho príjem tak, že žiak bude v stave očakávania, napätia a zvedavosti. Niekedy môže by súčasťou prípravy na vnímanie textu aj vecná príprava, teda základné informácie o diele, literárnom druhu, žánri, názve a pod.. Keď sa číta úryvok, je táto vecná príprava užitočná pre žiaka aj v zmysle nadväznosti na predchádzajúci kontext diela, kompozíciu, rozprávača. Informácie o autorovi alebo diele by však nemali pretrhnúť emocionálne naladenie motivačnej časti, ktorá pripravuje čitateľa predovšetkým na hlbšie prežívanie čítaného alebo počúvaného.

---

[132] Podľa: Zima, 1998, s. 222.
[133] Koška: https://www.pulib.sk:2443/login, s. 212 – 213.
[134] Tento postup je afirmatívny aj s jednotlivými komponentmi podieľajúcimi sa na formovaní čitateľského typu, ako sme uviedli vyššie: predfáza, čítanie, postfáza.
[135] Podrobne o téme píše V. Obert vo viacerých svojich štúdiách. Pozri: Obert, 2003, s. 86 – 89.

Zdôrazňujeme prvé zoznámenie sa s textom, ktoré môže byť za predpokladu kvalitnej úrovne silným motivačným činiteľom na ďalšie čítanie a analýzu. Vo vyšších ročníkoch už nemusí byť zvukovou podobou prostredníctvom učiteľa, aj keď jeho vzor môže byť stále príťažlivý voľbou tempa, farby hlasu, celkovým naladením prednesu vzhľadom na obsah diela (ukážky), ale aj vzhľadom na vek a predpoklady vnímania triedy či momentálnej situácie. V niektorých prípadoch prednes učiteľa nedosahuje profesionálne kvality, ale stotožňujeme sa s Komenského požiadavkou osobného príkladu učiteľa, ktorý má nielen vzťah k slovesnému dielu, ale dokáže ho na patričnej úrovni aj interpretovať.

Prvé čítanie textu je predovšetkým motivačné, je to prvý krok k interpretácii textu. Ak číta skúsený čitár alebo učiteľ a čítanie je výrazné a expresívne, je to aj istý druh interpretácie. Čítanie vytvára základ pre interpretáciu literárneho textu. Pri tichom čítaní nie je čitateľ ovplyvnený interpretáciou iného čitateľa, čo znamená, že sa musí spoľahnúť na seba v emocionálno-myšlienkovom premostení. Niekedy je však lepšie, ak učiteľ zvolí hlasné čítanie so zámernou (vlastnou) pozornosťou na konkrétne pasáže textu. Po čítaní je vhodná krátka emocionálna pauza, ak si to vyžaduje čitateľ (a text), lebo nemusí reagovať hneď, potrebuje čas. To by mal učiteľ podľa reakcií žiakov, očného kontaktu s nimi a ich mimiky odhadnúť. Po emocionálnej pauze učiteľ podnecuje žiakov na vyjadrenie zážitku z prečítaného a sformulovanie dojmu.[136]

Žiak je v procese interpretácie textu estetický subjekt. Je hlavný činiteľ vyučovacieho procesu, podieľa sa na odkrývaní sveta, ktorý je objektivizovaný v umeleckom diele, má teda právo vyjadriť svoje dojmy z pozorovania diela a názory na dielo. Učiteľ žiakov usmerňuje v komunikácii s dielom a hoci môže niekto namietať, že im vnucuje svoju vlastnú koncepciu myslenia o texte, rozvíja tak ich senzibilitu na literárne javy, štruktúrne prvky textu, kritický postoj a predovšetkým záujem o čítanie.[137] Lebo žiaci reagujú veľakrát na upozornenia súhlasne a čudujú sa, prečo si to oni nevšimli. Ak sa zaujímajú aj o estetickú stránku a chcú sa rozprávať o hodnotách, ktoré text ponúka, je to aj zásluhou dialogického vedenia hodiny a následným aktivitám vychádzajúcim z textu.

Táto príprava plánu práce s literárnym textom (najčastejšie úryvkom) by mala pozostávať z troch častí:

[136] Z vlastnej pedagogickej praxe vieme, že ak žiaci nereagujú hneď, nemusí to znamenať, že ich text nezaujal alebo sa nechcú vyjadriť. Niekedy zostávajú pod dojmom z prečítaného dlhšie a majú pocit, že verbalizovaním toho, čo počuli alebo čítali, sa naruší emocionálne chvenie. Môže sa stať, že po čítaní sa niekto rozčúli, nahnevá, rozosmeje alebo dokonca rozplače, lebo nejaký prvok z textu rozochveje ich spomienky, životnú skúsenosť.
[137] Nemáme na mysli tzv. „injekčný model“, ktorý nanucuje žiakom názory na dielo, ktoré im sprostredkováva učiteľ literatúry. O imperativite školského recepčného procesu píše podrobne M. Germušková, 1995, s.10 – 12.

a) ***motivačnej,*** ktorá sa zameriava na prípravu vnímania a prežívania textu, bezprostredné vnímanie a prežívanie a z neho vyplývajúce dojmy (ide o psychologickú prípravu), estetické zážitky a ďalší pracovný postup;

b) ***interpretačnej*** alebo analytickej časti, počas ktorej čitatelia prenikajú k sémantike textu, na základe vlastných skúseností sú schopní vytvárať si analógie s umeleckými obrazmi, interiorizovať umelecké obrazy a exteriorizáciou obohacovať svoje literárne aj jazykové štruktúry, opakovane dospievať k umeleckému zážitku;

c) ***záverečnej – reprodukčno-produkčnej časti*** alebo ***esteticko-výchovných činností,*** v ktorej dostávajú čitatelia priestor na aktivity rozvíjajúce čitateľské zručnosti (výrazné, rolové, výberové čítanie), samostatnú prácu formou písania[138], dramatické hry, rolové hry, tvorenie osnovy a rôzne spôsoby reprodukcie, výtvarné aktivity, hudobné aktivity, segmentovanie deja umeleckými aktivitami.

Tento model zároveň dodržiava aj ***etapy*** základného výchovno-vzdelávacieho modelu známe zo všeobecnej didaktiky a z jazykového vyučovania, ako ich uvádza M. Ligoš[139]: motivačná, expozičná, fixačná, diagnostická a evaluačná etapa.

Predstava dôsledného a kvalitného naplnenia prípravy v troch častiach je často ideálnou predstavou teoretikov, menej už učiteľov. Nie vždy sa dá jednoznačne tento postup zachovať, niekedy sa esteticko-výchovné aktivity objavujú v rôznych častiach hodiny, nielen v záverečnej fáze, inokedy hodinu napĺňa čítanie (nácvik čítania) s interpretačnými aktivitami a produkčné aktivity zostanú na domácu úlohu alebo je celá hodina motivačná pred novým tematickým celkom alebo mimoškolskými aktivitami. Učiteľ musí brať pri metodickej príprave do úvahy žiakov, ktorých pozná a pozná aj ich rozličnú úroveň čítania a čitateľských spôsobilostí.

6.2 Model konštruktivistickej didaktiky a vyučovanie literatúry

Model vyučovania, vychádzajúci z konštruktivistickej didaktiky, zdôrazňuje proces reorganizácie poznatkov, reflektujúcu abstrakciu, teda fázu, keď učiaci sa dovoľuje, aby do jeho kognitívnej štruktúry vstúpila realita vonkajšieho sveta.[140] Nové informácie si žiak spracováva na základe predchádzajúcich poznatkov, ale práve *nové informácie premieňajú*

[138] Téme písania v škole sa venuje M. Klimovič v publikácii Tvorivé písanie, 2009.
[139] Ligoš, 2009b, s. 62.
[140] Bližšie pozri: Bertrand, 1998, s. 66.

staré schémy myslenia. Y. Bertrand dokonca píše o paradoxe kognitívneho úsilia, že cieľom poznania je zničiť doterajšie poznanie, aby vzniklo nové, lepšie. Ide rovnako o proces aj výsledok. J. Piaget na základe dlhoročného experimentovania dospel k záveru, že poznanie nie je len výsledkom zaznamenávania pozorovaného, ale aktivitou subjektu aj štruktúrované. Aj nové operácie a štruktúry sa vytvárajú priebežne v konštruktoch.[141] Okrem teórie rešpektujúcej štádiá ontogenetického vývinu dieťaťa aplikuje Piaget v procese poznávania aspekt interakcií, ktorými subjekt konštruuje svoje poznanie a rozvíja sa v celkovom procese autoregulácie a adaptácie na svoje okolie. G. Bachelard, ktorý bol tiež na začiatku formulovania tejto teórie, považuje vedecké poznanie za konštrukciu, ktorá sa neustále vyvíja a žiak by mal pri premýšľaní o skutočnosti využiť vlastný skúsenostný aj vedomostný potenciál na premenu a povzbudenie myslenia[142]. Konštruktivistická didaktika má jasné uplatnenie aj vo vyučovaní literatúry.

Ak sme doteraz písali o zážitkoch a komunikácii prostredníctvom zážitkov, teraz sa zameriame na myšlienkové konštrukty, s ktorými táto teória narába a ktoré sa v učení menia tak, že sa reorganizujú a skvalitňujú. Najznámejší model vyučovania je známy pod názvom EUR. Ide o trojfázový model procesu myslenia a učenia všeobecne, nielen v literárnom vyučovaní. V každej z týchto fáz dochádza k významným špecifickým aktivitám, ktoré ovplyvňujú efektivitu celého učebného procesu. Model obsahuje v postupnosti niekoľko krokov, ktorými žiaci prechádzajú *pred* učením, *v jeho priebehu* a *po* učení, podobne ako fázovanie čitateľského procesu (predfáza, čítanie, postfáza). Dodržanie tejto metodiky umožňuje nielen splnenie predmetových cieľov, ale aj splnenie edukačného cieľa – rozvíjanie schopnosti kriticky myslieť a uvažovať.

Rámec E U R vo vyučovaní literatúry

Rámec evokácia **E** – uvedomenie si významu alebo učenie[143] **U** – reflexia **R** vychádza z kognitívnej psychologickej teórie a rešpektuje postupy konštruktivistickej didaktiky.
Rámec ponúkaný projektom Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu[144] ponúka koncepčnú základňu pre vyučovanie v rôznych predmetoch, vekových kategóriách a na rôznych učebných obsahoch, pretože poskytuje spôsob uvažovania o vyučovaní, ktoré podporuje kritickú analýzu žiakov, vytváranie významu a kritickú reflexiu.

[141] Tamtiež, s. 66.
[142] Tamtiež, s. 67.
[143] Pôvodne sa uvádza v preklade z americkej literatúry U ako uvedomenie si významu, my sa prikláňame z jazykového hľadiska k výrazu učenie podľa M. Ligoša, 2009b.
[144] Projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu bol súčasťou vzdelávania Združenia Orava vo výchove a vzdelávaní v spolupráci s Univerzitou v Iowe v USA. Viac pozri: Meredith – Steelová, 1999a.

Fáza evokácie

V úvodnej fáze hodiny sú žiaci podnecovaní k spomínaniu si, vybavovaniu a zhromažďovaniu vedomostí, ktoré sa týkajú skúmanej problematiky alebo preberanej témy (v literárnom vzdelávaní môže byť fáza evokácia zameraná obsahovo, žánrovo, druhovo, možností je v tomto predmete naozaj veľa). V tejto fáze sa uskutočňuje niekoľko dôležitých kognitívnych činností. Žiaci sú nútení preskúmať svoju vlastnú vedomostnú bázu, uvažovať o téme samostatne, aby ju v ďalšej fáze podrobne preskúmali. Nové informácie sú prijímané a chápané v kontexte, nie náhodne a v evokácii vytvoríme predpoklad na ich hlbšie pochopenie, zvnútornenie a trvalejšie uchovanie. Informáciu, ktorú budeme prezentovať bez kontextu, alebo informáciu, ktorú žiak nevie spojiť s predchádzajúcou skúsenosťou alebo aspoň elementárnym poznatkom, rýchlo stráca z pamäti. Skrátene možno nazvať *evokáciu fázou rekonštrukcie predchádzajúcich poznatkov a prípravou pre ukotvenie nových informácií a ich hlbšie porozumenie.* Týmto spôsobom práce si žiak uvedomuje aj mnohé nejasnosti, nedorozumenia a môže si poopraviť nesprávne názory a vedomosti.

Metódy a techniky, ktoré pomáhajú aktivizovať subjekt, sú známe aj zo všeobecnej didaktiky. Na začiatku je vhodný napríklad skupinový brainstorming[145] formou zhlukovania[146], samostatná práca žiaka formou písania, teda formulovanie krátkych príbehov (situácií, opisov) na základe štyroch výrazov z textu (ilustrácií). Tento krok predpovedania z výrazov vyvoláva u žiakov zvedavosť, vytváranie pozadia a kontextu príbehu predtým, ako začnú text čítať, a, samozrejme, silnejšie sústredenie na čítaný obsah. Úvodná časť hodiny umiestňuje čitateľa do úlohy detektíva, ktorý chce vyriešiť hádanku. Metódy demonštrácie fotografie, ilustrácií či filmu majú tiež dobré uplatnenie.

Fáza uvedomenia si významu /učenia

Počas fázy uvedomenia si významu *sa žiaci zoznamujú s novým obsahom a integrujú ho do svojej schémy porozumenia.* Proces prijímania nového môže byť tichým čítaním, pozorným počúvaním, sledovaním filmu, obrázkov, počúvaním hudby. Nové myšlienky sa dostávajú do kontaktu so žiakovou vlastnou štruktúrou osobnosti. Proces učenia by mal priniesť žiakovi niečo nové a dávať jeho vedomostiam nový zmysel, možno aj zmenu postoja. Pretože v literárnom vyučovaní ide najčastejšie o čítanie a následné prežívanie (už spomínanú estetickú

[145] Turek, 2008, s. 282.
[146] V inovovanom ŠVP možno nájsť aj ponuku metód na prácu s textom: http://www.statpedu.sk/files/documents/inovovany_statny_vzdelavaci_program/manual/zš/jazyk%20a%20komunikacia.pdf, s. 28.

interakciu), učiteľ má v tejto fáze na učenie sa žiaka najmenší vplyv. *Žiak sa učí vlastnou aktivitou.* Dôležité je preto zo strany učiteľa zabezpečiť v úvodnej fáze vnútornú motiváciu a metodikou udržať žiaka v činnosti a zachovať jeho záujem a energiu, vytvorenú počas fázy evokácie. V tejto fáze môže cyklicky prebiehať schéma rámca v malom, niekoľkokrát sa zopakuje evokácia, uvedomenie a reflexia. Často sa využíva ***aktivita riadeného čítania s porozumením*** (ARČP). S jej aplikáciou sa stretneme v ďalšej časti učebnice. Čitatelia sú tu postavení pred časť textu a majú predpovedať, čo bude ďalej nasledovať. Potom si prečítajú ďalšiu časť textu, zastavia sa a buď potvrdia alebo vyvrátia svoje predpovede. Tento cyklus sa zopakuje tri alebo štyrikrát na konci časti textu, podľa toho, na koľko častí je text rozdelený. Aktivita riadeného čítania s porozumením je riadená učiteľom, ale zároveň umožňuje žiakom vytvoriť si, jednotlivo alebo aj v párach, stratégiu predpovede a potvrdenia. Tabuľka ARČP vyžaduje od žiakov, aby si vytvorili predpovede na základe prečítaného (ako sa ďalej bude dej rozvíjať, čo sa dá očakávať od postáv, aký je zámer autora), podporili ich dôkazom a po prečítaní textu tieto predpovede potvrdili alebo zamietli. Tvorba predpovedí má značný podiel na schopnosti anticipácie, čo je jednou z vlastností literárnej kompetencie.

V podmienkach triedy môže učiteľ do vopred pripravených textov označiť prestávky, ale keď učiteľ pracuje s čítankovým textom, môže prestávky oznámiť počas čítania alebo vopred požiadať žiakov, aby si ich v učebnicovom texte označili.

Niekedy môže byť problém tempo čítania. Lebo kým niekto už text dočítal, iný je ešte zaujatý čítaním alebo vpisovaním do tabuľky. V triede sa učitelia väčšinou riadia stredným tempom, pričom časť triedy zostáva s nedočítaným koncom a časť sa nudí. Pri tejto metodike si každý číta svojím tempom, nik žiakov nesúri, ale tí, ktorí dočítajú skôr, môžu mať nutkanie čítať dopredu ďalšie časti. Posledným zápisom do tabuľky sa fáza uvedomia významu končí a nasleduje fáza reflexie.

Fáza reflexie

Proces rámca sa završuje štádiom, v ktorom žiaci znova pouvažujú nad tým, čo čítali, ako rozšírili svoje poznanie, ako príbeh zasiahol ich citovú sféru, ako sa v umeleckom texte naplnili aj estetické kritériá. *Žiak si uvedomuje, čo sa zmenilo učením a upevňuje si získané poznatky, prípadne reštrukturuje na základe nového poznania tie, ktoré mal*. Dôležité tiež je, či získané poznatky dokáže aplikovať. Nasleduje preto ***skúmanie čitateľovej reakcie*** a ***rozhovor o položených otázkach*** kombinovaný s ***písaním.*** Rozhovor by sa mal týkať predovšetkým informácií bezprostredne získaných z textu, ale môže byť vedený aj za hranice textu a osobných asociácií čitateľov, pretože umelecký text, a to sme zdôrazňovali už

viackrát, disponuje aj rovinou, ktorá nás práve rôznymi spôsobmi interpretácie dovedie k schopnosti zamýšľať sa nad zmyslom života, postavení človeka vo svete prírody a hľadaní symbolov na jeho vyjadrenie.

Na túto fázu v procese vyučovania často nezostáva čas, ale až vo fáze reflexie si žiaci vlastne skutočne osvojujú učivo a tu vznikajú trvalé vedomosti. Upevňujú si nové vedomosti a aktívne menia svoje schémy porozumenia, aby zodpovedali novým informáciám, ktoré sa naučili. Žiaci začínajú vyjadrovať vlastnými slovami myšlienky a informácie, s ktorými sa stretli. Ďalším dôležitým výsledkom tejto fázy je, že medzi žiakmi dochádza k výmene myšlienok, čím sa rozširuje ich aktívna slovná zásoba a prezentujú sa rôzne schémy porozumenia, takže ich žiaci môžu porovnávať medzi sebou.

Predstavme však efektívnu a aktivizačnú metódu, ktorú možno využiť vo fáze reflexie.

Cinquain/päťveršie ako metóda aplikovateľná pre rámec

Päťveršie je aktivizačná metóda, ktorú možno použiť pri práci s výkladovým aj umeleckým textom na hociktorom predmete a využíva písanie ako nástroj myslenia a učenia.

Písomné vyjadrovanie je silným nástrojom na podporu a rozvoj kritického myslenia. Napriek tomuto faktu sa možnosti písomného vyjadrovania často prehliadajú. V škole stále prevláda tradičné používanie písomného prejavu, ktoré sa sústreďuje na finálny produkt (poväčšine na hodinách slohovej výchovy) a nie na proces tvorby.

Učiť sa kritickému mysleniu prostredníctvom písania je veľmi efektívne vzhľadom na rozvíjanie kognitívnych činností myslenia, uvažovania a riešenia problémov, ako aj pri reflexii a tvorivej činnosti. Konkrétny postup myslenia a písania, ktorý uvádzame, sa má používať, podobne ako zhlukovanie, v zmysluplných učebných situáciách.

Keď využívame písanie ako nástroj myslenia, sme si adresátom my sami. Píšeme preto, aby sme niečo pochopili, objasnili si, zapamätali, usporiadali, teda uvažovali o informáciách. Práve pri takej koncepcii písomného vyjadrovania, kde autori píšu pre seba, dochádza k rozvoju kritického myslenia.

Schopnosť zhrnúť informácie, zachytiť ucelené myšlienky, pocity a presvedčenia v niekoľkých slovách je dôležitou zručnosťou. To vyžaduje dôkladnú úvahu založenú na bohatých vedomostiach. Cinquain/päťveršie je „báseň“, ktorá vyžaduje zlučovanie informácií a materiálov do stručných výstižných výrazov, ktoré opisujú alebo reflektujú tému.

Pravidlá:

1. *Prvý riadok je jednoslovné pomenovanie témy (zvyčajne podstatné meno).*
2. *Druhý riadok je dvojslovný opis/ charakteristika témy (dve prídavné mená).*
3. *Tretí riadok tromi slovami vyjadruje činnosť, akciu, dej týkajúci sa témy (zvyčajne tri slovesá činnostné, stavové, dokonca aj činné príčastia, teda slová končiace sa na –úci).*
4. *Štvrtý riadok tvorí štvorslovný výraz vyjadrujúci emocionálny vzťah alebo vcítenie sa do témy (vyjadrené ľubovoľnými slovnými druhmi).*

5. *Posledný riadok je jednoslovné synonymum k slovu v prvom riadku, ktoré rekapituluje podstatu témy.*
Ako na to:
Názov (zvyčajne podstatné meno) ----------
Opis (zvyčajne prídavné mená) ---------- ----------
Činnosť (slovesá, činné príčastia) ---------- ---------- ----------
Pocit (obraz, výraz) ---------- ---------- ---------- ----------
Preformulovanie podstaty ----------

6.3 Metodika tvorivej dramatiky a literárna výchova

V procese výchovy slovesným umením možno zachovávať všetky atribúty slovesného diela a zároveň rozvíjať osobnosť aj s využitím metód tvorivej dramatiky. Tvorivá dramatika sa prvotne charakterizuje ako ***sociálno-osobnostná koncepcia rozvoja jednotlivca***, vo väčšine predmetov však funguje aj ako ***metóda,*** ktorá využíva hru (dramatickú hru, hru v role) a s ňou spojenú činnosť, zážitok a skúsenosť na podporu interiorizácie a osvojenia si vedomostí.[147] Vyučovanie literatúry svojou zážitkovosťou dokonca predpokladá využitie tvorivej dramatiky a táto býva prijímaná zväčša veľmi pozitívne. Ak sa však učiteľ rozhodne používať tvorivú dramatiku, nemalo by to byť len ako ozvláštnenie formou hry. A naopak, čítanie, porozumenie textu a interpretácia nesmie zostať v závese za hrovými aktivitami. Zážitkové interpretačné postupy by mali navodiť atmosféru, prebudiť pocity, pripraviť na porozumenie hlbších myšlienok, „poistiť“ trvajúci kontakt rôznorodých aktivít s textom.

Zážitkové metódy sú súčasťou jednak samotného procesu čítania a jednak *systému tvorivej dramatiky*, hoci v literárnej výučbe možno využiť z neho len niektoré metódy a techniky. Tvorivá dramatika[148] „využíva spontánnu ľudskú schopnosť hrať v systéme AKO a dáva tejto schopnosti formu cestou divadelných prostriedkov s cieľom naplnenia systému príslušných formatívnych cieľov.“[149] Predstavuje ***komplexný výchovný systém rozvoja osobnosti interdisciplinárnej povahy***, vychádza z poznatkov, metód a cieľov viacerých odborov. Preberá z nich určité prvky a vytvára novú, svojbytnú štruktúru. Prvú skupinu zdrojov predstavujú dramatické umenia, druhú pedagogika, tretiu psychológia a štvrtú humanitné vedy (medzi nimi patrí dôležité miesto literatúre). Tento systém sa v ostatných

[147] K tejto téme vyšlo viacero publikácií, bližšie pozri: Janáková, 1996, Pršová, 2000, 2010, Bekéniová, 2012, Javorčíková píše o využívaní divadelných metód vo vyučovaní anglického jazyka, 2013.

[148] V máji roku 1995 sa v Banskej Bystrici konal ustanovujúci kongres Združenia pre tvorivú dramatiku na Slovensku (v súčasnosti Združenie tvorivej dramatiky Slovenska) a účastníci schválili používanie názvu tvorivá dramatika namiesto dramatická výchova.

[149] Valenta, 1998, s. 30.

rokoch dostáva do priameho vyučovacieho procesu cez uplatňovanie metodiky v osnovách povinných predmetov. *Koncepčné zázemie tvorivej dramatike a základné východiská ponúka dráma a divadlo.*

Dráma je[150] zjednodušene slovami zobrazený svet. Toto zobrazenie obsahuje príbeh, udalosti, konflikt a dôležitým znakom je, že udalosti prebiehajú prostredníctvom konania postáv, ktoré riešia konflikt, hoci nie vždy musí byť divadelnou predlohou dramatický text. Opis udalostí, konfliktu a konania je založený na pozadí vzájomných vzťahov postáv a má formu dialógov alebo monológov.

Divadlo svojimi aktivitami zabezpečuje modelové zobrazenie určitej skutočnosti prostredníctvom hry. Toto zobrazenie vytvárajú herci, ktorí svojím pohybom a rečou hrajú iné osoby, vstupujúce do vzťahov. Hra prebieha v čase a priestore. Tvorivá dramatika však nie je totožná s divadlom. Divadelné aktivity sú využívané s estetickým či umeleckým cieľom, v čom je zásadný rozdiel medzi divadlom a tvorivou dramatikou, ktorá má predovšetkým pedagogický účel.

E. Machková, priekopníčka tvorivej dramatiky a detského divadla v bývalom Československu, považuje ciele tvorivej dramatiky za pedagogické a prostriedky za dramatické. Je to ***učenie sa skúsenosťou,*** t. j. konaním, osobným, nesprostredkovaným poznaním sociálnych vzťahov a dejov, presahujúcich aktuálnu reálnu prax zúčastneného jednotlivca.[151] To, čo jednotlivec získava pri hre na základe konania, predstavy a zážitku, je nová skúsenosť. Výhodou takejto hry oproti skutočnosti je podľa S. Mackovej[152]

- možnosť hru znovu prehrať a pokúsiť sa nájsť lepšie riešenie,
- možnosť navodiť aj také situácie, s ktorými sa deti stretávajú len výnimočne alebo vôbec nie (návštevy iných planét, cesta do budúcnosti, do minulosti, do exotického prostredia, vzdialených končín a pod.).

Základným stavebným kameňom, ktorý tvorivá dramatika využíva, je ***fiktívne navodená dramatická situácia***, ktorá je založená na medziľudskej interakcii a využíva simulačné rolové hry na aktívne poznávanie sveta, človeka, spoločnosti a, samozrejme, seba samého. Literatúra disponuje množstvom fiktívnych príbehov, preto sa zdá prirodzené, že táto metóda sa v literárnom vyučovaní bude uplatňovať.

[150] Hořínek, 1985, s. 47 alebo Valenta, 1998, s. 29.
[151] Machková, 1992, s. 32.
[152] Macková, 1995, s. 6.

6.3.1 Metódy tvorivej dramatiky

E. Machková (2000) považuje za najdôležitejšie oblasti, ktorým tvorivá dramatika slúži, ***oblasť sociálneho rozvoja jednotlivca***[153], ďalej ***individuálny rozvoj jednotlivca***[154] a ***oblasť estetického rozvoja jednotlivca.***[155]

K základným metódam tvorivej dramatiky[156] (TD) patria *mimetické hry*, ktoré fungujú na princípe napodobňovania, premieňania sa, kam patrí ***hra v role*** a hra v situácii. Podľa J. Provazníka najviac pracujú s materiálom divadla a z pedagogického hľadiska sú založené na kooperácii a možno ich zhrnúť pod spoločný názov ***dramatické hry.***

J. Valenta uvádza vo svojej publikácii *Metody a techniky dramatické výchovy*[157] ako ***základnú metódu tvorivej dramatiky hru v role.***

Podľa spôsobu či hĺbky premeny účastníka hry na inú skutočnosť rozlišuje tri roviny premeny: keď hráč koná v hre za seba v istej životnej úlohe, ale reaguje v rámci fiktívnej situácie, teda ako by som konal JA, keby.... , je v *rovine simulácie*. *Rovina alterácie* je typ rolového hrania, v ktorom na seba berie hráč inú úlohu, už nie JA akoby, ale ja, keď AKO hráč hrám niekoho iného. V tejto rovine sa rozvíja schopnosť uvedomovať si rôzne sociálne roly a zručnosť pracovať s nimi. Táto rovina je ideálna vo vyučovaní literatúry, keď žiaci vstupujú do rôznych postáv a konajú v ich mene. *Rovina charakterizácie* ide hlbšie do vnútorných motivácií a odlišností postojov postavy, skúma a vytvára jej vnútorný život. V metodike práce s textom ešte nie je možné túto rovinu využiť.

Rolová hra však nie je jediná, ktorá napomáha procesu tvorivej dramatiky. Keďže základom komunikačného kódu, teda kľúčovou „matériou“, o ktorú sa postup učenia opiera, je ľudský svet, jeho hmotná i duchovná podoba, ovplyvňuje to aj rozdelenie metód podľa viacerých kritérií. Ak má rolová hra východiskové postavenie, hovoríme o metódach ***založených na princípe hrania rol,*** bez ktorých sa nedá uskutočňovať proces tvorivej

---

[153] Vstupovanie do rol vychováva k tolerancii a empatii, umožňuje zdokonaľovanie v komunikačných zručnostiach.

[154] Vnímavosť, obrazotvornosť, tvorivosť, intelektuálne schopnosti, kritické myslenie, a to riešením problémov, reflexiami dramatických skúseností. Jednotlivec sa rozvíja aj po emocionálnej stránke, lebo umožňuje uvoľňovanie a ventilovanie impulzov aj spoločensky neprijateľných, ich spoznávanie, diskutovanie o nich a ich kultiváciu. V procese dramatických činností dochádza aj k mravnej výchove, k pozitívnemu sebachápaniu a vytváraniu systému životných hodnôt, životnej filozofie.

[155] Pochopenie umenia a kultúry v najširšom zmysle slova a v bohatom spektre umeleckých druhov a žánrov, a to nielen pokiaľ ide o ich vnímanie a prijímanie, ale aj o ich aktívne vytváranie či spoluvytváranie. Špecificky slúži tvorivá dramatika na poznávanie divadelného umenia, t. j. symbolickej funkcie herca, komunikácie s divákmi, divadla ako modelu života, chápanie princípov kompozície a výstavby, dramatického deja založeného na príčine a následku, chápanie postáv, vyjadrených hercovým telom, akciou, pohybom, rečou. Učí pracovať s podtextom, s mizanscénou tela, reagovať na priestor a zvládnuť ho, osvojovať si rytmus.

[156] Používame aj skratku TD.

[157] Valenta, 1998, s. 33 – 39.

dramatiky. Do tejto skupiny patria metódy založené na *úplnom zobrazovaní hrou v role* a tiež metódy založené na *fragmentárnom zobrazení hrou v role* (len pohybom alebo rečou či zvukom). Druhú skupinu tvoria metódy, ktoré ***nie sú založené na princípe hrania roly***, ale ju organizujú alebo podporujú. Sú to všeobecné metódy vyučovania a výchovy, ktoré dominujú v literárnom vyučovaní – dialóg, diskusia, interpretácia literárneho textu, metódy špecifické pre iné predmety, napr. tvorivé písanie, kreslenie, technické cvičenia divadelno-dramatických schopností. Tieto metódy však môžu fungovať aj v rámci rolovej hry. Treťou skupinou sú metódy ***komplementárne***, ktoré môžu hranie rol dopĺňať napr. o pozorovanie, počúvanie, dotýkanie, ovoniavanie. Štvrtú skupinu tvoria metódy ***pomocné a doplnkové***, ktoré nie sú založené na princípe hrania rol, nie sú pre tvorivú dramatiku nevyhnutné, ale môžu jej byť nápomocné. Sú to rôzne hry, didaktické, rozohrievacie, relaxačné, zábavné....

Podrobné delenie metód možno nájsť už v spomínanej publikácii J. Valentu alebo E. Pršovej[158]. Zo všetkých vyberáme tie, ktoré tvorivá dramatika využíva na podporu hry v úlohe a v literárnom vyučovaní sa už bez väčšiny týchto metód nezaobídeme.

Ako pristupovať k učivu a ako navodzovať učenie, to je východisko pre iné delenie metód a techník v tvorivej dramatike. My ho uvádzame predovšetkým v súvislosti s vyučovaním literatúry, v ktorom dominujú metódy čítania, počúvania, písania a rozprávania a ostatné metódy z hľadiska vnútornej a vonkajšej činnosti žiaka podľa V. Oberta.[159] Ideálne je tieto metódy spájať a obmieňať, keďže pre nás je obsahom-učivom literatúra a v nej umeleckým obrazom spodobený svet a jej dosah na čitateľa. Tvorivá dramatika je literatúre nápomocná svojou metodikou. Nasledujúce delenie metód od J. Valentu,[160] ktoré pokrýva tri oblasti, *základnú* (I), *podporujúcu zmysluplný priebeh* (II a III) a *rozširujúcu oblasť* (IV, V), je prehľadné a pre začínajúceho učiteľa veľmi užitočné: ***metóda úplnej hry*** (tá sa využíva zväčša len v tvorivej dramatike, v literatúre je súčasťou metódy predvádzania a nie je dominantná); ***metódy pantomimicko-pohybové*** (ide o spájanie pohybu a s pocitmi a udalosťami, v literatúre je to neverbálna komunikácia); ***metódy verbálno-zvukové*** (využívajúce zvuky a reč, v literárnom vzdelávaní sú dominujúce, v tvorivej dramatike plnia ciele smerujúce k osvojeniu kvalitného počúvania, dobrej technike reči, k práci s paralingvistickými prostriedkami alebo zvukom); ***metódy graficko-písomné*** (sú založené na tom, že žiak vytvára určitý písomný alebo kreslený, maľovaný artefakt, preto sú často

[158] Pršová, 2000, 2010.
[159] Obert, 1998.
[160] Valenta, 1998.

ťažiskové pri rozvíjaní literárnej kompetencie); metódy materiálovo-vecné tvoria rozširujúcu oblasť.

Z II. skupiny vyberáme najvhodnejšie metódy pre literárne vyučovanie:

čiastočná pantomíma, ktorej podstata spočíva v čiastočnom zapojení tela do pohybovej akcie, teda len niektoré časti tela sú v pohybe. Niekedy ide len o vyjadrenie postoja, citového napätia, nálady.

Ukážte, ako sa hýbu stromy pod vplyvom vetra; ako by ste naznačili telom strach; znázornite rukami, že vo vašom meste je kostol, lekáreň, obchod, stačia symboly.

Dotyková hra, dotyková pantomíma je založená na odovzdávaní signálov dotykom. Rozvíja predovšetkým zmyslové vnímanie, fantáziu, predstavivosť. Možno ju využiť ako tréningovú aktivitu (poznávanie okolia – opis prostredia, opis spolužiakovej tváre), pri navodzovaní dôvery, tiež v rolovom rámci ako jednu z techník.

Vyberte si niekoho zo svojich spolužiakov, ktorí stoja v kruhu. Rukami zmapujte jeho tvár, vlasy, ruky. Potom ho so zatvorenými očami nájdite v skupine.

Naratívna pantomíma je aktivita, počas ktorej učiteľ rozpráva alebo predčítava príbeh a žiaci súbežne s ním predvádzajú činnosti, o ktorých sa hovorí. Je dôležité, aby bol príbeh bohatý na dostatok akcií vhodných na pantomimické predvádzanie. Naratívna pantomíma býva nápomocná pri nácviku reprodukcie.

Pantomimizácia priestoru, prostredia a vecí má za úlohu stvárniť, zobraziť pantomimickou hrou konkrétne prostredie. Prostredie sa buduje na základe toho, aký postoj si žiak vytvorí k prostrediu a akým pohybom tela žiaci priestor a objekty v ňom vymedzia (napr. vyjadrenie obrovského priestoru, stiesneného priestoru, kráľovskej dvorany, vyjadrenie vzťahu k iným...). Cieľom je rozvoj predstavivosti, aktivácia životnej skúsenosti, skúsenosti so vzťahom vecí a priestoru a ich usporiadaním, nonverbálna komunikácia. Táto technika navodzuje aktivitu žiakov napr. pri orientácii v priestore, keď majú zachytiť najcharakteristickejšie rysy prostredia, v ktorom žijú: môj domov, miesto, kde žijem, ale aj ľudia, s ktorými sa stretávam.

Postavy možno zastaviť štronzom a opäť dotykom oživiť, pričom žiaci predvádzajú svoju aktivitu a koho sa učiteľ dotkne, ešte aj prehovorí.

Živé – nehybné obrazy, fotografie alebo aj sochy sú známa a často využívaná technika aj v literárnom vyučovaní. Určité javy, osoby či situácie sú zobrazené jedným alebo viacerými žiakmi bez slov a bez pohybov, ticho, konfiguráciou tela a stabilným mimickým výrazom.
Živý obraz môže mať viaceré formy, obraz bez premeny, kde je iba jedna verzia zachytávajúca jeden okamih, alebo obraz s premenou – sled živých obrazov, keď sa bez prerušenia v určitom okamihu obraz mlčky premení v iný obraz.
Pri obrazoch zachytávajúcich dej je dôležité rozhodnúť sa, ktorý okamih si svojou významovou náplňou zasluhuje zvečniť. Obrazy, fotografie možno využiť so žiakmi pri nácviku tvorby osnovy textu. Variantom metódy sú ***desaťsekundové živé obrazy***. Žiakom v skupinách učiteľ povie alebo napíše na tabuľu názov predmetu a skupina žiakov (alebo viaceré skupiny simultánne) vytvaruje predmet zo svojich tiel, kým učiteľ napočíta do desať. Niekedy sa žiaci môžu rozprávať pri ich tvorbe, inokedy je to pantomimická činnosť. Spôsoby zobrazenia sa porovnávajú. Žiaci sú často sami prekvapení, ako rýchlo dokážu vytvoriť predmety, keď nieto času na diskusiu. Obrazy v motivačnej časti navodzujú učivo, evokujú tému a v záverečnej časti reflektujú učivo. Táto metóda sa vyskytuje aj vo viacerých didaktických transformáciách, ja ľahko využiteľná a efektívna.

Z III. oblasti zo skupiny *verbálno-zvukových* upozorňujeme na verbálnu a neverbálnu komunikáciu, používanie reči v rôznych situáciách, na estetizáciu reči a jej umelecké využitie.
Dialogické metódy zaujímajú aj v tvorivej dramatike základné postavenie, pretože dialóg je základom dramatického konania. Najčastejšie sú využívané čítanie, brainstorming, diskusia, dišputácia, hádka, konverzácia, porada, rozhovor a pod. Keďže tieto metódy bývajú obyčajne súčasťou väčšiny didaktík, vyberáme tie, ktoré sa v literárnom vyučovaní využívajú takpovediac denne.
Čítanie je základnou metódou literárneho vyučovania, písali sme o ňom v samostatnej kapitole. Aj do tvorivej dramatiky patrí svojou väzbou na literatúru, hoci nielen na ňu. Môžeme ho používať ako hlasné alebo tiché. Iné využitie čítania je, keď žiak čítanie len hrá, je to teda hra na čítanie, alebo žiak-hráč číta skutočne, a to v role alebo mimo roly.
Čítať sa však môže aj to, čo vzniklo v rámci hry v role (listy, správy, denníky) alebo čokoľvek, čo žiaci nevytvorili (knihy, noviny, iné dokumenty).
Dialogizované čítanie sa realizuje na základe vopred rozdelených úloh. Žiaci čítajú repliky postáv, ktoré zastupujú, medzitext alebo poznámky v dramatickom texte číta žiak-rozprávač.

Rolové čítanie s dôrazom na charakter postavy, na vystihnutie dynamiky a intonácie hlasu s úlohami pre žiakov.

Čítajte text ako predavač na tržnici, ako mamička rozprávku na dobrú noc, ako hlásateľ odchodu vlakov, ako čarodejnica, keď čaruje.... Text by mal byť iba informačný, nie s dominantnou estetickou funkciou, pretože takýmto čítaním by sa mohlo posolstvo textu znehodnotiť.

Rolové čítanie s dôrazom na vystihnutie atmosféry je čítanie s emocionálnym nábojom, ktorý vystihuje náladu, atmosféru.

Čítajte text s obrovským strachom (rúti sa na vás obrovská búrka, niekto vás naháňa...), čítajte text tak, ako by ste vyhrali veľkú sumu peňazí, ako by vás momentálne niečo veľmi prekvapilo, ako by vás niekto nahneval, ako keby ste sa na niečo veľmi tešili.

Rozprávanie cez zástupný text

Prostredníctvom známeho textu – riekanky, príslovia, porekadla, prípadne nezmyselnej vety alebo jazykolamu, ktorý funguje ako zástupný text, žiaci vyjadrujú situáciu, v ktorej sa nachádzajú. Variantom môže byť, keď si niektorí žiaci pripravia dialóg prostredníctvom zástupného textu, a ostatní hádajú, o čom sa rozprávali.

Horúca stolička je technika založená na rozhovore, konkrétne spovedaní určitej postavy. Definičným prvkom je tu otázka a celá aktivita variantom metódy otázka – odpoveď. Technika je používaná v kontexte rolovej hry, teda vnútri hry. Žiaci sa pýtajú ako postavy v rolách alebo za seba, v rovine alterácie i simulácie, podľa konkrétnych podmienok spracovania obsahu. Väčšinou sa pýta skupina žiakov jednotlivca alebo menšej skupiny. Pojem „horúca“ naznačuje, že spovedanie bude v tomto prípade spojené s nejakým problémom, ktorý sa postavy osobne dotýka. Horúca stolička môže mať svoje špecifické varianty, ako je výsluch, konkurz a pod.

Z *graficko-písomných metód*, teda zo IV. oblasti vyberáme viacero, lebo hoci v tvorivej dramatike sú doplňujúce, literárne vyučovanie sa bez nich nezaobíde.

Žiaci vytvárajú artefakty (píšu listy, kreslia mapy) v rolách, ale aj mimo rol, žiaci ich tvoria ako autori, spolutvorcovia alebo ich dostávajú ako príjemcovia. Takéto použitie artefaktov je síce zdanlivo pasívne, ale v skutočnosti prakticky takmer vždy podnecuje iné aktivity.

Beletria ako technika. Podstata tejto techniky spočíva v tom, že vytvárame text typu neodbornej literatúry, teda píšeme báseň či iný druh alebo žáner beletrie.

Literárny text však možno tvoriť (tvorivé písanie) i mimo roly ako základ pre neskoršiu dramatizáciu (napr. písanie úryvkov „románov“), ale skutočne aj text s umeleckými prvkami,

ako je báseň o básni, rozprávanie príbehov zo života postavy, ktoré dodržiava štýl textu. Tvorivému písaniu sa venuje M. Klimovič, ktorý píše, že „techniky tvorivého písania poslúžia ako prípravné cvičenia na pochopenie literárnych diel cez vlastný proces tvorby textu.“[161] Tieto techniky sú opäť v literárnom vyučovaní popri čítaní dominantné. Dodávame, že techniky písania môžu byť nápomocné aj pri spoznávaní charakteru postáv alebo vytváraní atmosféry v básni.

Denníky sú pre tvorivú dramatiku vďačnou formou pre písanie. Je to písanie pre seba, máva chronologickú štruktúru, vedľa opisného slohového postupu sa uplatňuje postup úvahový. Pomáha pri odhaľovaní typov, na ceste k charakterizácii, pri objavovaní súkromných svetov a toho, čo iní nevedia. Denník možno využiť pri objavovaní postavy, prázdne miesto v príbehu žiak dopĺňa svojou predstavou (v kontexte predstaveného príbehu) o postave.

Listy môžu byť niekomu určené, píše ich „niekto“, sú prostriedkom interpersonálnej komunikácie od úrovne intímnej až po úroveň vysoko úradnú. Učiť sa písať listy v procese hodiny je pre žiakov učením kontextovým, list je začlenený do systému vzťahov v hre a jeho písanie ako súbor schopností môže byť práve týmito okolnosťami uľahčený. Využitie písania listov alebo listov ako artefaktov môže byť veľmi rozmanité, záleží od „spracovania“ témy, veku a schopností žiakov.

List môže byť východiskom k tvorbe príbehu, prostredníctvom listu možno vymodelovať postavu príbehu, prostredie, v ktorom žila, dokonca z napísaných viet aj čosi z jej minulého života. Na základe útržkov z listu možno zas s deťmi dedukovať, čo mohlo byť obsahom listu, čo mohlo spôsobiť, že čitateľ list roztrhal, nedopísal ho a potom ho s deťmi dopísať. List sa môže písať aj v role, a to nemusí učiteľ organizovať celú hodinu ako drámu.

List z denníka alebo denník (fiktívny, ktorý má dôležitú úlohu v príbehu) alebo aj list z literárneho textu či úryvok v tejto funkcii slúžia na informovanie o postavách v akejkoľvek úlohe. Listy môžu zásadne zmeniť uhol pohľadu na postavu alebo z hľadiska výstavby textu (drámy) sú ťažiskové – významotvorné a nasmerúvajú ďalší dej.

Predstavme si situáciu, keď nejaká postava niekam odišla a nikomu nedala vedieť, náhle zmizla. Takýto denník môže byť užitočný. Ak sa chceme viac dozvedieť o predchádzajúcom živote nejakej postavy, takéto informácie z denníka nám tiež môžu byť užitočné.

[161] Klimovič, 2009, s. 85.

Variantom môže byť tvorba denníka, napríklad za jeden týždeň alebo jeden deň z denníka, ktorý píšu žiaci na základe predchádzajúcich udalostí. Mal by to byť ich pohľad na postavu a jej účinkovanie v príbehu, ktoré je aj akýmsi hodnotením.

Fotografia (film) ako artefakt (možno fotografovať aj na hodine) sa môže využívať na iniciovanie drámy, situácie, hry o postavách na nej. Na fotografiách nás môže zaujať doba, v ktorej fotka vznikla, oblečenie, status fotených, motivácia fotenia a potom napríklad aj dejový segment, ktorý fotka zachytáva. Najvhodnejšou zložkou je sloh, ale na literatúre môžem pracovať s fotografiami tiež.

Mapy – plány ako artefakty, ale aj kreslenie máp či vypracovávanie plánov je výbornou individuálnou i spoločnou činnosťou, ktorá pomáha budovať kontexty hry, okolnosti a prostredie tam, kde je učivo rámcované potrebou poznať región. Túto metódu možno okrem geografie využiť aj pri tematike regionálnych povestí či životopisov autorov, prípadne zachytenie informácií z cestopisov. Keď sa kreslia mapy podobné kartografickým mapám, ide tu o rozvoj špecifických schopností, ale možno vytvárať mapy obrázkové či mapy iného druhu. Mapu taktiež možno využiť v hre aj ako hotový artefakt.

Podobné využitie majú ďalšie metódy (máme na mysli tie, ktoré sú činnosťou, teda sa tvoria priamo v procese alebo aktivizujú činnosť) ako ***obrazy, plagáty, projekty, inzeráty, letáky, scenáre, správy, životopisy*** a iné. Viaceré z nich, napr. plagáty, letáky, správy či životopis sa využívajú na hodinách slohu aj literatúry.

Bez *materiálovo-vecných metód* z V. oblasti sa tvorivá dramatika nezaobíde. Tieto metódy odvodzujú svoj názov od skutočnosti, že základom postupov je práca s inou hmotou-materiálom, ktorým nie je ľudské telo. Svojím významom dopĺňajú a podporujú prvé dve skupiny metód. Môže byť nimi aktivizované učenie hráčov v rolách, mimo rol (vytvárajúcich artefakty pre hru), hráčov zasahujúcich do už hotového artefaktu či hráčov prijímajúcich a užívajúcich hotové (stolička sa na hodine, v hre, nevyrába, iba sa používa).

K týmto metódam patrí *práca s objektmi či stavbami*, môže to byť aj učenie mimo školskej triedy, napr. v múzeu, pri zrúcaninách, v prírode. A tiež sem patrí *práca s kostýmom* (štylizovaným, zástupným, skutočným, motivačným) a *rekvizitou* (zástupnou alebo symbolickou, keď kravata zastupuje muža, lodičky ženu, bábika dieťa), ktorá funguje priamo v deji alebo ako motivácia (napríklad ako spomienky postavy v podobe vecí).

Súčasné osnovy pre základné školy zmenili obsah vzdelávania po školskej reforme, ale to neznamená, že je učivo menej náročné alebo má učiteľ viac času na prácu s textom a čítanie a praktické precvičovanie a používanie jazyka. „Zmena didaktickej koncepcie sa má

odzrkadliť v sústave vzdelávacích cieľov, v obsahovom usporiadaní predmetu a v realizačnej rovine vzdelávania“.[162] A práve realizačná rovina vzdelávania umožňuje žiakom pod vedením učiteľa prichádzať na nové poznatky v procese zážitkového a skúsenostného učenia riešením konkrétnych úloh či prežívaním situácií. Už v Učebných osnovách z roku 1997 sa pri metódach vyučovania objavila aj metóda tvorivej dramatiky a postupne sa predstavovala v didaktikách a metodických príručkách L. Janákovej (1996), V. Oberta (1998a, 1998b), E. Pršovej (2000), M. Germuškovej (2006), R. Rusňáka (2009) a ďalších. Metódy V. Oberta podľa vonkajších a vnútorných činností učiteľa a žiaka (čítanie, počúvanie, písanie, rozhovor, predvádzanie a pozorovanie z hľadiska vonkajších činností a konkretizácia, prežívanie, objavovanie a hodnotenie z hľadiska vnútorných činností žiaka aj učiteľa) sú už dostatočne známe a rozpracované (1998a, 1998b). V. Obert metódou predvádzania vzhľadom na zameranie literárnej zložky nahrádza metódu demonštrácie a do nej zaradil aj tvorivú dramatiku a dramatické hry. Chápe ju ako „jednu z možností organizovania didaktického procesu, vyjadrujúcu obsah literárneho vzdelávania a výchovy na základe zážitku“[163] a „slúži jedine v prospech skúsenosti a pre vnútorné obohatenie účastníkov“.[164] Pri metóde prežívania dominuje estetické prežívanie ako pôsobenie literárneho diela na čitateľa a jeho príjem s výsledným estetickým zážitkom. Ak čitateľ číta pre poznatky, informácie, možno do istej miery hovoriť o praktickej činnosti, ale čítanie pre zážitok je riadené estetickým prežívaním, ktorého výsledkom môže byť nejaký vnútorný a subjektívny pocit, možno duševná rovnováha, očarenie zmyslami, radosť a vyrovnanie, možno nadobudnuté nové hodnotové vedomie. V tomto sa estetické prežívanie v procese čítania líši od výsledku praktickej činnosti čítania.

V súčasnej koncepcii sa spomína predovšetkým zážitkové učenie a metódy na rozvoj kritického a tvorivého myslenia. Uvádza sa aj tvorivé písanie, dramatizácia, tvorba prejavov vychádzajúca z komunikačných situácií, tvorba príbehov a tvorivé riešenie situácií. Ak to zhrnieme, súčasné osnovy jednoznačne očakávajú a ponúkajú priestor v jazykovom aj literárnom vyučovaní na využívanie metód tvorivej dramatiky, ale vyžadujú aj od učiteľa zmenený prístup. Skúmanie komunikačných vzťahov medzi štruktúrou literárneho textu a príjemcom si vyžaduje od učiteľa dôkladnú predbežnú prípravu. Na jednej strane si učiteľ musí uvedomiť všetky možnosti, ktoré prihliadajú na špecifické zvláštnosti konkrétneho

[162] Štátny vzdelávací program ISCED1, ISCED2. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/isced2_spu_uprava.pdf [Cit. dňa: 26. 5. 2011]

[163] Obert, 1998b, s. 83.
[164] Tamže, s. 84.

textu, na druhej strane ich metodické a vhodné využitie v rámci vedomostnej a emocionálnej úrovne žiakov.

Zhrnutie: V kapitole predstavujeme vybrané modely a systémy vhodné do procesu didaktickej literárnej komunikácie. ***Interpretačno-analytický rámec*** v literárnovýchovnej interpretácii vychádza z čitateľského zážitku a stavia na zmyslovom pochopení, emocionálnom prežívaní a racionálnom uvedomení. Pri jeho realizácii učiteľ vytvára oporu v literárnovednej interpretácii, pedagogicko-psychologickom rozbore a metodickú prípravu fázuje do motivačnej, interpretačnej a reprodukčno-produkčnej časti.

Rámec EUR predstavuje model konštruktivistickej didaktiky, ktorý narába s myšlienkovými konštruktami tak, že sa v učení reorganizujú a skvalitňujú. Nové myšlienky sú prijímané v kontexte a už v úvodnej fáze evokácie vytvárame predpoklad na ich pochopenie. V ***evokácii*** ide o rekonštrukciu predchádzajúcich poznatkov a prípravu pre porozumenie nových. Vo fáze ***učenia*** dochádza k stretnutiu s novým obsahom a vytvára sa priestor na integráciu nového do už existujúcej schémy porozumenia. V záverečnej ***reflexii*** dochádza k znovuuvedomovaniu obsahu, upevňovaniu učiva a k aktívnej zmene vlastnej schémy porozumenia.

Tvorivá dramatika je v tejto časti predstavená jednak ako sociálno-osobnostná koncepcia rozvoja osobnosti a jednak ako metóda, ktorá využíva hru s ňou spojený zážitok a skúsenosť vo vyučovaní literatúry. Interpretačný proces prenikania k podstate a zmyslu textu môže byť podporovaný metodikou tvorivej dramatiky, najúspešnejšia býva však základná metóda ***hra v role*** a jej techniky ako ***živé obrazy***, ***pantomimická hra***, ***rolové čítanie*** a iné.

7 Didaktická transformácia umeleckého textu

V aplikačnej časti učebnice predstavujeme niekoľko metodických návrhov na didaktickú literárnu komunikáciu s využitím rôznych textov so zameraním na čitateľa nižšieho sekundárneho vzdelávania. Nepracujeme s čítankovými textami, dodržujeme však žánrový aj tematický okruh. Ponúkame interpretačno-analytický trojfázový model, rámec EUR, čitateľskú dielňu a kombinácie viacerých modelov s využitím metodiky tvorivej dramatiky. Nazdávame sa, že v praxi sa učiteľ málokedy sústreďuje na striktné dodržanie rámcových častí konkrétneho modelu, skôr sa zameriava na kompetencie žiakov a súlad

medzi obsahom a cieľovými kategóriami. Bežné je kombinovať metódy z viacerých systémov a štýlov.

7.1 Rozprávka a jej interpretácia

Recepčne príťažlivým žánrom v kategóriách mladšieho a stredného čitateľského veku je ***rozprávka ľudová aj autorská (umelá)***[165]. Učiteľ má k dispozícii okrem učebnicových textov bohatú ponuku textov viacerých typov rozprávok zo slovenskej aj prekladovej literatúry. Rozprávkový priestor stále priťahuje neobyčajnosťou rozprávania, dynamickosťou deja, pestrými situáciami aj medziľudskými vzťahmi, hoci v zjednodušenej podobe. Niekedy aj dospelí radi siahnu po dielach s jednoduchou filozofiou odmeny a trestu, aj keď, priznávame, sú vzdialené od životnej skutočnosti.

Rozprávky sú pre deti „významným prostředkem podvědomého organizování citů a fantazie, včetně potvrzení aspektů lidskosti, a to spůsobem odpovídajícím jejich úrovni morálního hodnocení.“[166] Sú prostriedkom komunikácie so svetom, ponúkajú vzory a vzťahy, napomáhajú vytvárať postoje k ľuďom, veciam aj k fantastickému svetu. O. Čačka upozorňuje na výchovný účinok rozprávky, na jej imaginatívnu funkciu a možnosti jej využitia vo vyučovacom procese, keďže sa podieľa na rozvíjaní kognitívnych funkcií. Typizované či schematicky vykreslené postavy napomáhajú osvojovaniu si postojov, vytváraniu rol a identifikáciou s postavami si čitateľ overuje, kým je a kým by chcel byť, čo je fázou sebapoznávania.

V citovej oblasti sa rozprávka môže podieľať na imaginatívno-emočnom odreagovaní napätia znovuprežívaním citov, predovšetkým tých, ktoré sú pre dieťa ťaživé (smútok, strach, nádej, neistota), pričom dochádza k uvoľneniu napätia, pocitov viny, teda až ku katarzii. Rozprávka výchovne pôsobí hlavne konaním hrdinov, ktorí dieťa čímsi oslovili a v závere sú odmenení. To má nielen morálny význam, ale aj uistenie pre dieťa, že vždy je šanca na úspech, keď sa človek snaží a dodržiava na svojej ceste pravidlá života voči prírode a voči iným ľuďom. Poetická stránka rozprávky vplýva na rozvoj kreativity.[167] U detského čitateľa zohráva dôležitú úlohu typ hrdinu, predovšetkým zvierací. Ako uvádza J. Toman,[168] tento

[165] V tejto časti práce čerpáme z odbornej metodickej štúdie, ktorá bola publikovaná na on-line konferencii Tvorivosť v škole – škola tvorivosti 6. – 7. 11. 2013, je dostupná na: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9LSTYvUT4dgJ:https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Germuskova1/subor/Prsova.pdf+&cd=10&hl=sk&ct=clnk&gl=sk
[166] O. Čačka, 1999, s. 68.
[167] Tamže, s. 68 – 74.
[168] J. Toman, 2007, s. 76.

hrdina v alegorickom, symbolickom a metaforickom zobrazení predstavuje nositeľa kladných alebo záporných ľudských vlastností alebo spodobuje konanie a vzťahy v bežných životných situáciách, čím sa príbeh so zvieracím hrdinom stáva obrazom skutočného života a sveta.
Pri školskom vnímaní, prežívaní a interpretácii rozprávky je dôležité, ako intenzívne prežíva citový a morálny kontext **učiteľ**, ktorý je prevažne **„rozprávačom“**. Hovorené slovo, jeho charakter, hudobnosť a melódia sa môže stať kľúčom k prebudeniu obrazotvorných schopností detí.

Riadené čítanie a metódy tvorivej dramatiky pri práci s rozprávkovým textom

V zmysle požiadaviek na poznávacie, komunikačné, intra aj interpersonálne kompetencie v literárnej výchove sme úlohy vyplývajúce z textu koncipovali na vnímanie, čítanie, interpretačné úlohy a na esteticko-výchovné aktivity, ktoré sú prevažne z oblasti tvorivej dramatiky.

Popri metódach tvorivej dramatiky možno využívať rôzne druhy reprodukcie (vernú, voľnú, výberovú aj reprodukciu s dotváraním deja alebo záveru podľa vlastnej fantázie) a pretože v rozprávkach sú dominantné postavy, pri analýze sa vyčleňuje priestor na rozhovor o konaní postáv a následkoch ich konania. Otázky tvoríme v kontexte šesťúrovňového modelu, teda od explicitne vyjadrených informácií k poznávaniu lexiky, pomenovaniam jazykovo-štylistických prostriedkov cez identifikáciu hlavnej myšlienky k hodnoteniu konania postáv. V procese vnímania a čítania je dôležité zameriavať sa na imagináciu a verbalizáciu obrazov, počúvanie textu, výrazné hlasné čítanie, čítanie pološeptom (ako prostriedok sústredenia sa na text), tiché čítanie a rozprávanie o prečítanom. To sú činnosti zdanlivo samozrejmé, ale ich zmysluplnosť sa prejavuje napríklad pri hodnotení či schopnosti prediktability príbehov podľa obrázkov a tvorbe ilustrácie či komiksu podľa príbehu.

Pri práci s textom (príbehom, dejom) by mali mať žiaci dostatok priestoru na reprodukciu celého príbehu aj časti príbehu. Reprodukciou príbehu myslíme aj dramatizáciu (verbálnu aj neverbálnu), pantomímu, prípadne výrazný prednes časti básne či úryvku z prozaického textu. Tieto činnosti podporujú zručnosť v tvorbe osnovy, ktorej druhy by sa tiež mali obmieňať. Zostavovanie osnovy rôznymi spôsobmi pomáha orientovať sa v deji rozprávok, členení deja na sekvencie a opätovného spájania do súvislého celku, v rešpektovaní a zachovávaní časovej a príčinnej postupnosti. Čitateľská skúsenosť a zmysluplná práca s textom vytvára predpoklady aj pre schopnosti vedieť dopovedať príbeh, a to nielen rozprávaním, ale aj hrou v improvizácii pri dodržaní okolností z príbehu alebo pri zmenených okolnostiach, prípadne ilustráciou.

Mária Ďuríčková: Smelá Žofa z knihy Biela kňažná[169]

Rozprávka vznikla na motív ľudového príbehu o smelom dievčati, ktoré získa odmenu za svoju odvahu. Ďuríčková tvorivo prerozprávala príbeh, ktorý sa nachádza v Súpise slovenských rozprávok od Jiřího Polívku pod názvom *„Srdnaté dieuča a strašidlo v zámku.“*

Autorka zachováva významovú podobu textu, ale realizuje aj prestavbu, ktorá je potrebná, aby bol príbeh prístupný a príťažlivý pre detského čitateľa, dej rozprávky sa jej podaním stáva tajomným, udržuje čitateľa v napätí a očakávaní. Témou rozprávky je odvaha dievčaťa, ktorá dokáže čeliť neznámemu, strašidelnému a prekoná tak vlastný strach, aby získala odmenu. Dôležité je aj posolstvo, že to robí všetko v mene lásky k milému, aby ho získala a bola s ním šťastná, pretože inak by mu rodičia nedovolili vziať si ju.

Dej rozprávky sa odohráva v istom kráľovstve panovníka a v prostredí nejakého zámku, opäť v intenciách rozprávkového neurčitého časopriestoru. Príbeh v úvode predstavuje kráľa, ktorý bol náruživým poľovníkom už mnoho rokov. Keďže kráľovské komnaty boli plné poľovníckych trofejí, zvierat v lese ubúdalo, až si zvolali snem zvierat a rozhodli sa, že kráľa zahubia. V pôvodnej Polívkovej verzii kráľa zabijú jeho vojaci, ale Ďuríčková pre prístupnosť textu detskému čitateľovi vynecháva motiváciu zabitia kráľa vojakmi. Jeho smrť je trestom za kruté a nekončiace hubenie lesnej zveri. *„Napokon sa dohodli, že si kráľ za svoju krutosť nezaslúži nič iné, len smrť.“* Pri najbližšej poľovačke odviedol jeleň kráľa ďaleko do lesa na trasovisko, kde sa prepadol pod zem aj so svojím koňom. Odvtedy začalo na zámku strašiť, takže všetci, aj samotná kráľovná museli zámok opustiť. Dala však vyhlásiť, že ten, kto prenocuje v zámku noc a zistí, aké zvuky to vychádzajú každú noc zo zámku, dostane bohatú odmenu. Dozvedela sa to dievčina Žofa, veľmi chudobná, ktorá sa nemôže vydať za mládenca, ktorého ľúbi, lebo nemá ani len sukňu. A tak napriek odhováraniu, lebo v zámku nevydržal ani jediný muž, rozhodne sa v zámku prenocovať. O polnoci sa strhne obrovský hurhaj, *„ani čo by ožili všetky zvery, ktorých kožušiny, parohy a tesáky ozdobovali lavice a steny zámku“*, do svetlice vošli *„štyri obludy: nohy mali medvedie, pysk vlčí a rohy zubrie. Na pleciach niesli máry s mŕtvym telom“*. Mŕtvy na márach bol kráľ, ktorý Žofu oslovil a oznámil jej, kde leží jeho telo, že ho má kráľovná dať pochovať a že si neželá žiadne poľovačky. Potom si opäť ľahol na máry a obludy ho odniesli. Žofa ráno všetko rozpovedala kráľovnej a dostala nielen kravu a sukňu, ale aj omnoho viac a už jej nič nestálo v ceste za láskou. Od tých čias na zámku strašiť prestalo.

[169] Ďuríčková, 1973, s.71.

V príbehu sa kráľ objaví len na začiatku a potom ako duch, hlavnou postavou je Žofa. Jazyk literárneho textu je popretkávaný výrazmi ľudovej slovesnosti, ktoré vytvárajú atmosféru textu, ale pre detského čitateľa sú náročné na pochopenie: široko-ďaleko, vladyka, ponosy, trasovisko, prvší, žobrač, svetlica, nečuchla, poznove. Pásmo vševediaceho rozprávača sa strieda s pásmom postáv, iba na konci sa rozprávač subjektivizuje v intenciách ľudového rozprávača, ktorý bol účastníkom deja: *„Potom už mladým nič nestálo v ceste a mohli sa vziať. Zarezali kozu rohatú, spravili svadbu bohatú, aj mňa na ňu pozvali a dali mi vína do riečičky a mäsa do fľaštičky.“* Obraznosť jazyka je skromnejšia, ale objavuje sa prirovnanie *„chudobná ako vrabec v chrastí“* či ustálené slovné spojenia *„rozletel sa chýr široko-ďaleko“*, *„osud ich navždy rozdelí“, „vyhodiť si z hlavy“, „vziať nohy na plecia“*.

Text je obohatený dramatickými až strašidelnými scénami, čo čitateľa udržuje v napätí: *„Jáj, lenže keď tam o polnoci zaznel ten strašný rev a ryk a pisk a kvik, každý vzal nohy plecia a viacej ho nevideli.“ ... Pri dverách kroky zastali, dvere sa samy od seba otvorili a dnu vošli štyri obludy: „Nohy mali medvedie, pysk vlčí a rohy zubrie. Na pleciach niesli máry s mŕtvym telom.“* Dramatickosť textu umocňujú aj repliky priamej reči, predovšetkým v časti hrôzostrašného príchodu kráľa, kde napätie vrcholí: *„Pradieš, dievčička, pradieš? ... A či ty vieš, kto som ja?“* Trikrát sa zopakuje spojenie *rev a ryk a pisk a kvik,* ktoré je zaujímavé aj z jazykovej stránky.

Recepčnými oporami v tomto texte sú predovšetkým tajomnosť príbehu, fantastickosť a napätie okolo zmiznutia kráľa a jeho nevysporiadanosť s ľudským svetom, prostredie rozprávky – kráľovský trón, poľovačka a postava Žofy. Smelosť, odvaha a veľké činy sa spájajú predovšetkým s mužskými hrdinami v rozprávkach, ale v tejto bola chudobná dievčina za to, že prekonala strach, odmenená, čím sa naplnilo mravné posolstvo rozprávky. Recepčnou bariérou môže byť lexika, prevažne zastarané slová a archaizmy.

Metodická príprava textu:

Pojmy: ľudová rozprávka, umelá rozprávka, adaptácia, hrdina, dialóg, mravné posolstvo rozprávky

Poznávacia kompetencia:[170] žiak využíva kognitívne operácie; osvojí si pojmy z nového učiva, rozumie im a dokáže ich používať v zmysluplnom kontexte. Predmetová poznávacia kompetencia: rozlišuje folklórny typ rozprávky a adaptáciu ľudovej rozprávky, osvojí si

[170] Niekedy je zbytočné oddeľovať kľúčové a predmetové kompetencie, preto ich uvádzame spolu.

lexiku z textu z oblasti hovorových a zastaralých či archaických slov, rozumie štruktúre textu s dramatickým vyvrcholením.

Komunikačná kompetencia: žiak číta text s porozumením, využíva lexiku textu pri formulácii viet, reprodukuje text, komunikuje so spolužiakmi, pripravuje dialogizáciu a dramatizáciu textu.

Sociálna a osobnostná kompetencia: uvedomuje si význam ochrany prírody, vie z vlastnej skúsenosti hovoriť o odvahe a zbabelstve, oceňuje hrdinstvo.

***Konkrétne ciele*:** Žiak dokáže rozprávať na tému odvaha na základe vlastnej skúsenosti. Po prečítaní textu vie prepojiť vlastnú predstavu s posolstvom rozprávky. Žiak sa dokáže v texte orientovať a vyhľadá dramatický moment súvisiaci s vyvrcholením deja, pripraví so spolužiakom dialogizáciu a prezentuje sa pred triedou. Žiak vie využiť techniku tvorivej dramatiky a prezentuje sa so skupinou.

Štruktúra hodiny:

Motivačná časť (príprava na vnímanie)

Brainstorming na tému odvaha, žiaci píšu na plagát svoje predstavy a komentujú ich. Ku slovám o odvahe hovoria antonymá alebo slová, ktoré v ich ponímaní znamenajú zbabelosť.

Rozhovor: skúsenostný na tému návštevy kaštieľa s poľovníckymi trofejami. Rozhovor smerujeme k problematike nekontrolovaného lovu.

Desaťsekundové obrazy: učiteľ napíše slová a slovné spojenia **kráľovský trón, poľovačka, súd, strach, svadba** na tabuľu. V rýchlych obrazoch a simultánne žiaci tieto slová stvárňujú formou fotografie v skupinkách po štyroch. Činnosť je tréningom na predpovedanie príbehu na základe slov a aktivizuje všetkých žiakov.

Simultánna prezentácia

Čítanie príbehu

***Interpretačná časť*:** otázky smerujú k zážitku z prečítaného, k téme odvaha a konaniu postavy; práca s lexikou – čítanie a vysvetľovanie slov; identifikácia žánru, charakteristika postavy.

Práca vo dvojiciach: žiaci dostanú úlohu vybrať vo dvojiciach najnapínavejšiu časť v texte a odôvodniť výber.

Esteticko-výchovné činnosti

Dialogizácia vybranej časti vo dvojiciach, neskôr *rolová hra* alebo *dramatizácia* časti textu vo dvojiciach.

Reprodukčná aktivita – reprodukcia: prerozprávajte epizódy z príbehu s pomocou lexiky textu.

7.2 Povesť v didaktickej komunikácii prostredníctvom rámca E U R

V nasledujúcom texte predstavujeme využitie rámca pri práci s naratívnym textom, kde prostredníctvom fáz evokácie, uvedomenia si významu, teda samotného učenia a reflexie možno poukázať na aktivizujúci proces práce s textom. Hodina je modelom vyučovacích stratégií, ktoré možno prispôsobiť a variovať v konkrétnych triedach a pri rôznych typoch textov (aj neumeleckých).

Modelovým textom je povesť ***Poklad Milana Ferka*** z knihy Nové povesti slovenské. Pred riadeným čítaním je rovnako ako v prípravnej literárnovednej fáze predchádzajúceho modelu dôležité, aby si učiteľ odpovedal na otázky: Prečo majú žiaci tento text čítať? Aké zážitky by mali mať žiaci a čo ich môže v texte navodiť? Aké poznanie z hľadiska literárnej teórie im prinesie? Poznatky z literárnej teórie sú uvedené vo vzdelávacom programe, učiteľ môže siahnuť po publikáciách E. Vitézovej, ktorá o povesti, jej žánrovej charakteristike a fungovaní v didaktickej komunikácii v slovenskom kontexte píše najviac vo viacerých publikáciách.[171] Ďalšie otázky smerujú k otázkam ľudských vzťahov: čo sa môžu žiaci naučiť o ľudských vzťahoch? Na ktoré javy v texte ich chceme upozorniť? Aký druh porozumenia majú žiaci získať po skončení práce s textom? Aké činnosti majú žiaci zvládnuť s textom? Čím by sa po čítaní žiaci mali chcieť podeliť?

1. fáza – evokácia

Predpovedanie zo slov alebo obrázkov.

Predstavíme štyri slová, ktoré sú súčasťou príbehu: ***hrad, truhlica, studňa, bič***. Pre lepšiu názornosť môžeme výrazy prezentovať aj nakreslené na plagáte. V priebehu piatich minút by si mal každý dostatočne živo predstaviť, ako tieto slová zapadajú do príbehu, ktorý sa bude

[171] Vitézová, *Významové a žánrové charakteristiky povesti*, 2005, *Povesť v optike súčasnosti*, 2014. Pozri odkazy v zozname literatúry.

čítať, aké udalosti mu pripomínajú a aké myšlienky sa viažu k príbehu. Na aktivitu majú žiaci časový limit pre lepšiu kontrolu, aby sa nerozpísali a neodviedli svoju pozornosť od učiva.

Po uplynutí niekoľkých minút sa žiaci vo dvojiciach podelia o svoje príbehy, myšlienky, predstavy, ale nie dlhšie ako 4 minúty. Nakoniec si môžeme vypočuť 2 – 3 verzie žiackych predpovedí. Hoci nebude možné vypočuť si na hodine každého po tejto aktivite, ako to nie je možné ani pri ostatných aktivitách, príležitosť aktívne sa zapojiť do rozhovorov by malo dostať čo najviac žiakov.

Po prečítaní príbehu, ktorý obsahuje štyri spomenuté výrazy, môžu žiaci pozorovať a porovnávať, ako sa príbeh podobá tomu, ktorý si oni vymysleli.

2. fáza – učenie/uvedomenie si významu prostredníctvom riadeného čítania s využitím tabuľky predpovedí

Pri riadenom čítaní sa žiaci niekoľkokrát zastavujú a kontrolujú svoje porozumenie prostredníctvom tabuľky predpovedí. Niekoľkokrát sa v texte zastaví čítanie, aby si žiaci vytvorili a následne potvrdili svoje predpovede. Anticipácia je pri čítaní rovnako dôležitá ako rozhovor, rozvíja sa kritické myslenie a rozširuje sa priestor uvažovania o texte. Zhotoviť si tabuľku nie je náročné a pri opätovnom používaní sa zručnosť vpisovať do tabuľky zdokonalí. Jej používanie sa stáva dôležitou aktivitou riadeného čítania s porozumením. V texte je množstvo nárečových aj regionálnych slov, učiteľ s nimi môže pracovať pred čítaním textu, ale pri tomto postupe je vhodnejšie, ak si žiaci pri čítaní podčiarkujú slová, ktorým nerozumejú alebo sa s nimi ešte nestretli (šúrske močariny, dažďovica, zrichtovať, popchnúť niekoho, maradžíky, vystanoviť, pusták, robotisko, rumpál, mlat, sochor, špicáky, omak...). Na jazykovú výchovu sú vhodné slovné spojenia: veľmi ťažko prešiel suchou nohou, studne hľadeli slepými očami, popchnúť niekoho, presadiť si vôľu, prehadzovať slovo na jazyku, dušu vypľuť, život sa doňho vracia. Zaujímavé sú v texte aj časové údaje: okolo Jána, na Petra a Pavla, pred augustovou Pannou Máriou.

Keď sa čitatelia dostanú v príbehu po STOP, mali by prestať čítať, nasledujúcu minútu predpovedať, čo sa stane ďalej, a ďalšiu minútu venovať zapisovaniu svojich predpovedí do priestoru s označením *„Čo si myslíte, že sa stane?“* v prvej časti. Žiaci si stručne zapíšu poznámky o dôkazoch nájdených v prvej časti textu, ktoré im môžu napomôcť pri predpovediach. Potom pokračujú v čítaní po ďalšie miesto označené STOP, tam sa opäť zastavia, prehodnotia predchádzajúcu predpoveď a stručne zapíšu do voľného miesta pod Časť I *„Čo sa skutočne stalo?“*. Nasleduje ďalšia predpoveď v 2. časti na základe prečítaného

a tiež zápis dôkazu z textu, ktorý im pomohol vytvoriť si predpoveď. Rovnako pokračujú v čítaní a zapisovaní aj v tretej časti. Nakoniec porovnajú svoju poslednú predpoveď s tým, čo sa v príbehu skutočne stalo, a zapíšu do tabuľky.

	ČASŤ I	
Čo si myslíte, že sa stane?	Aký máte dôkaz?	Čo sa skutočne stalo?
	ČASŤ II	
Čo si myslíte, že sa stane?	Aký máte dôkaz?	Čo sa skutočne stalo?
	ČASŤ III	
Čo si teraz myslíte, že sa	Aký máte dôkaz?	Čo sa skutočne stalo?

Milan Ferko ***Poklad***

Svätý Jur pri Bratislave bol známy chýrnymi vínami už od čias rímskych cisárov. Možno aj preto (buďme trochu zlomyseľní), že mal vždy starosti s vodou. V chotári bolo dosť vody, no iba dolu na rovine, v šúrskych močarinách. Tam človek aj v lete veľmi ťažko prešiel suchou nohou. Hore na stráňach, kde stáli domy a nad nimi vinice, už aj okolo Jána studne hľadeli slepými očami.

Tak bolo aj za čias svätojurského pána Juraja. On, pravdaže, vodu mal. Veď akýže by to bol hrad bez vody! A Biely Kameň bol taký silný hrad, že ho ani Tatári nedobyli. Pre pána a jeho rodinu sa voda čerpala z hlbočiznej studne. Pre hradnú čeľaď a ozbrojencov z nádrží, kam sa zachytávala dažďovica.

Jednu z tých nádrží zazrel aj vinohradník Matej, zvaný Strapák, keď bol na hrade odovzdať ročnú daň – dva súdky vína. A veď voľačo podobné by som si mohol zrichtovať i ja, pomyslel si. Bude aspoň čím záhradku zalievať. Skália mám na grunte dosť, škáry medzi kamennými platňami zatriem hlinou, rozložím na nej oheň, vypáli sa do tehlova a bude držať ako najlepší múr. Zhora položíme štiepy-mostnice zo smrekovca, voda sa nebude nemilobohu tratiť.

Doma sa Matej, zvaný Strapák, zdôveril s nápadom žene. Oršuľa ho nielen podporila, ale aj popchla, aby to neodkladal a hneď začal kopať jamu na dažďovicu. Matej si teda vyhliadol vhodné miesto konča vinohradu – na takom pustáku, neúrodnej úvrati. Bolo to krátko po svätom Jurajovi, keď hady začínajú vyliezať. To znamená, že je už teplo, že jar má svoju moc.

Matej zvaný Strapák až s náruživou usilovnosťou kopal, vyhadzoval hlinu a kamene. Tých bolo čoraz viac. A každý deň akoby rástli. Všetky hranaté, zväčša ploské. No tu zrazu medzi nimi akýsi čudný okruhliak. Matej z neho zoškrabal hlinu. Veď ten kameň je dutý! Vyšparchal zeminu aj zvnútra. Poutieral rukávom haleny. Zadrel hrubým nechtom. To nie je kameň, ale kovová nádoba!

STOP

Nechal motyku-klčovnicu v jame a hupkom domov.
- Pozri, Oršuľka, čo som našiel.
- To je predsa mažiar! – prevracala Strapáčka ťažkú nádobu v rukách. Podišla k okienku, napľula na dno mažiara, vyleštila. Zablýskalo sa na ňom slnko. – Nuž ale toto, - zbožne zašepkala, - veď je zlatý!
- Ja som si tiež pomyslel, - priznal sa Matej, - no chcel som sa uistiť. A tá váha – najmenej päť funtov. Vieš, aký je to majetok?
- Lenže kto ti ho kúpi. Bárs by si ho predal v cudzom meste. Aj tam padne na teba podozrenie, že si ho kdesi ukradol.
- Nuž ho rozbijem a popredám po kúskoch.
- Tým sa vystavíš ešte väčšiemu nebezpečenstvu. Každý sa bude vypytovať na ďalšie kúsky a celú nádobu.
- Roztavím ho teda v ohni a vykujem z neho všelijaké maradžíky.
- Nie, nie, - odporovala Oršuľa. – Nič nebudeme s hriechom a potmehúdstvom. V nedeľu sa schystáš, vezmeš mažiar a pôjdeš k jeho milosti na hrad. Vyložíš, ako si k mažiaru prišiel, a jeho milosť ti dá iste väčšiu odmenu, ako by si utŕžil od kadejakých kupčíkov, čo by ťa len ošmekli.
- Odmenu?! – zježil Matej, zvaný Strapák, obočie. – Keď pánovi ten zlatý mažiar ukážem, hneď bude chcieť odo mňa aj tĺčik!
- Povieš, že tĺčik si nenašiel a že to môžeš odprisahať aj v kostole.

Strapákova Oršuľa ako inokedy aj teraz presadila svoju vôľu. Jej muž sa v nedeľu odpoludnia vybral na hrad Biely Kameň. Tam najprv nie a nie, drábi ho nechceli vpustiť. Keď však ukázal, čo prináša zabalené v plachetke, hneď bol naporúdzi komorník, čo ho odviedol do paloty.

STOP

- Nezabudni, - prízvukoval Matejovi, - že máš jeho milosť oslovovať „pán gróf“, teda – jeho milosť osvietený pán gróf. Je to jeho nová hodnosť, akú v krajine ešte nik iný nemá.
Matej prisvedčil a prehadzoval si na suchom jazyku neznáme slovo. Čoskoro sa presvedčil, že nová hodnosť nie je len slovo. Donedávna láskavý alebo aspoň trocha ľudský pán Juraj sa naňho vyrútil:
- Odmenu?! Ty šudier! – kričal a nedočkavými prstami hladkal ozdoby a písmená na vzácnej, nevídanej nádobe. – Ku každému mažiaru patrí aj tĺčik. A k tomuto, ako inak, zlatý. Už mi ho aj vystanov!
- Ale ja... ja, - habkal Matej, - vaša milosť, osvietený pán gróf, ja som nijaký tĺčik nenašiel, ako som už povedal. Boh mi je svedkom, - zdvihol tri prsty. – Môžem odprisahať hoci aj pred oltárom.
- Čuš! Ešte aj hriechu krivoprísažníctva by si sa chcel dopustiť... Nedám ťa skorbáčovať len preto, že je Boží deň. No práve v tento deň musí panovať spravodlivosť. Pôjdu s tebou moji drábi a beda ti, ak v tvojej chyži ten tĺčik voľakde ukrytý nájdu. Ešte väčšia beda ti, ak sa nenájde nič. Od zajtra budeš kopať a hĺbiť svoju jamu dovtedy, kým tĺčik neobjavíš.

STOP

Drábi obrátili Strapákovu chyžu naruby. Prekutali povalu i pivničku. Neobišli ani maštaľku, kde boli len dve kozy. Rozháňali sa korbáčmi a neraz zasiahli Mateja i jeho ženu. Nešťastný Strapák zlostne gánil na Oršuľu: vôbec ťa neľutujem, keď si mi tak sprosto poradila. Nepoľutoval ju ani po odchode drábov, keď mu ukazovala, aké klobásy jej navreli na chrbte po kožených korbáčoch...

V pondelok, hneď na úsvite, zabúchal na dvercia chyže dráb a odviedol Mateja, zvaného Strapák, hľadať chýbajúci tĺčik k mažiaru. Od svitu do mrku kopal Matej, iba čo si na chvíľku sadol, keď mu žena priniesla obed. Kopal tak aj v utorok, stredu – celý týždeň i celý mesiac. Svoju viničku mal zanedbanú. Iba pri mesiačiku ju viazal, strihal a okopával, koľko vládal. Vinica upadala, ale jama na dažďovicu bola už hlboká na tri siahy.

Zdalo sa, že Matej dušu vypľuje pri tom strašnom robotisku. Musel hore postaviť rumpál, ku ktorému drábi vždy postavili nejakého bedára, čo si nezaplatil dane, a ten vyťahoval okované drevené vedro plné už nie zeminy, ale samého skália. A tie skaly, vrstvu po vrstve, lámal Matej, zvaný Strapák...

- Ako môže byť v takej čírej skale niečo ukryté? – ukazoval na plné, hrubizné kamenné žily.

Drábi si nedali povedať. Pre nich platil iba pánov rozkaz – kopať až do nájdenia tĺčika. Už sa blížilo Petra a Pavla a Matej trávil krásne letné dni v strašnej hlbočine. Nahor ho vyťahovali na vedre len vtedy, keď si musel pobrúsiť kliny a špicáky. A znova dolu, lámať nekonečnú skalu a ruky si do krvi zodierať.

Raz – bolo to pred augustovou Pannou Máriou – Matej narazil na zvlášť silný kameň. Oboril sa naň so strašnou nenávisťou a silou. Radšej sa chcel umoriť na smrť, ako ďalej znášať tú strašnú otročinu. Udrel ťažkým mlatom. Kameň zadunel celkom inak ako predchádzajúce vrstvy. Aj na omak bol iný – oveľa vlhkejší. Pri ďalšom údere praskol po celej dĺžke. Na kraji Matej zatĺkol železný klin. Skala sa poslušne otvorila. A keď ju Matej podvážil okovaným sochorom, kameň sa rozdvojil, rozskočil. Akoby celé veky čakal na túto jedinú chvíľu. Matej sa zaprel ešte zo tri razy. Napokon balvan odvalil.

STOP

A hneď sa musel myknúť k stene, lebo proti nemu ani čo by švihla vretenica. Bol to však len prúd vody. Hľadí Matej, hľadí, život sa doňho vracia, radosť ho premkýna. Voda! Nastavil dlane. Napil sa. Číra, chladná, sladkavá. Nedočkavo prúdi. Všetko zalieva.

Matej, zvaný Strapák, pozbieral nástroje, vložil do vedra, rozkročmo obsadol a kričí:

- Ťahaj!

- Čo je? Veď si len pred chvíľou brúsil.

- Ťahaj! Našiel som poklad.

Hneď priskočil dráb a krútil rumpálom. Sotva bol Matej hore, už naňho:

- Kde je poklad?

- Tam, - ukázal Matej do studne.

Dráb, omarený slnkom, dlho vytriešťal oči do prítmia hlbočiny. Čosi sa tam lesklo, bublalo. Až po chvíli pochopil:

- Veď ty si sa dokopal k vode!

- A či voda nie je ten najväčší poklad?

Ak sa dovtedy hovorilo, že bratislavské vinohrady sú najväčšie, pezinské najkrajšie, modranské najvýnosnejšie, ale svätojurské najlepšie, tak teraz sa to začalo hovoriť aj o svätojurskej vode. Dokonca gróf Juraj si dával nosiť vodu zo Strapákovej studne. A Matej čo? Bol šťastný, že našiel poklad, z ktorého všetci majú radosť a úžitok.

(Z knihy Nové povesti slovenské)

Čitateľské dojmy

Dôležitou časťou postupu po prečítaní príbehu je venovať sa voľným interpretáciám čitateľov, ktoré sú zamerané na pocity bezprostredne po čítaní a myšlienky, ktoré im napadnú a chcú sa o ne podeliť s ostatnými. Niekto je záverom prekvapený, iný ho očakával a pre niekoho zostalo ešte čosi nedopovedané. Ak sú reakcie na prečítané odlišné, je to prirodzené a dobré pre ďalšiu časť, ktorou je diskusia.

Rozhovor o prečítanom

Rozhovor je založený na otázkach, ktoré si pripravil učiteľ vopred. Otázky sa týkajú príbehu, žánru povesti, fiktívneho rozprávania,[172] ale podnecujú aj širšie asociácie žiakov:

- Bolo by bývalo lepšie, keby Matej Strapák nepriznal, že našiel zlatý mažiar?

Každý by si mal zapísať alebo povedať odpoveď najskôr pre seba, až potom sa o ňu podelí s ostatnými. Učiteľ by mal reagovať na žiacke odpovede (môže si niektoré aj zapísať) a podporovať výmenu názorov medzi nimi a tiež ich žiadať, aby svoje odpovede podporili textom. Ak sa rozhovor končí, prečíta nahlas svoje poznámky o tom, čo žiaci povedali a na čo ešte neodpovedali.

Podobne pokračuje rozhovor na ďalšie pripravené otázky:

- Prečo bolo dovolené v príbehu Matejovi nájsť zlatý mažiar, keď ho vzápätí stratil?
- Čo si myslíte, prečo Matej nenašiel aj zlatý tĺčik k mažiaru?
- Chcel autor naznačiť, že bol Matej potrestaný za to, že si chcel mažiar nechať?
- Vedeli by ste povedať, ako sa vaša predstava o poklade zmenila na základe prečítaného?
- Aký poklad by ste chceli nájsť, aby z neho mali úžitok aj ostatní?
- Myslíte si, že sa tento príbeh mohol naozaj stať a prečo? Viete nájsť v texte dôkazy? K akému žánru teda patrí text?
- Ako sa text povesti odlišuje od zápisu reálneho príbehu v kronike? Kto je autorom textu? Ako voláme potom rozprávanie v takomto texte?

[172] Opierame sa o charakteristiky fiktívneho a historického rozprávania, ktoré predstavuje D. Lešková, 2013, 18 – 19.

Ak učiteľ vedie rozhovor k poznatkom o žánri a prvkoch, ktoré tento text determinujú ako povesť, môže otázky formulovať podľa Bloomovej taxonómie[173] od najjednoduchšej úrovne:

Našli ste v texte informácie o miestach, kde sa dej odohrával? Kam je príbeh lokalizovaný? Viete nájsť tieto miesta na mape?

Nájdite časové údaje v texte. Viete, na ktoré dni v roku sa viažu? Dokážete ich usporiadať podľa kalendára?

V texte sa objavili tieto ľudové pomenovania času: krátko po Jurajovi, keď hady začali vyliezať, Boží deň, od svitu do mrku, Petra a Pavla, augustová Panna Mária. Viete, čo znamenajú?

Čo považujete za vymyslené a dorozprávané?

Ako dlho trvalo Matejovi vykopať studňu? Doložte to dôkazmi v texte.

Bolo by bývalo lepšie, keby Matej Strapák nepriznal, že našiel zlatý mažiar?

3. fáza – reflexia

Návrat k predpovediam z výrazov

Na konci rozhovoru učiteľ požiada žiakov, aby sa vrátili k svojim pôvodným partnerom z dvojice, rozpamätali sa na príbehy, ktoré si v úvode predstavili na základe štyroch výrazov.

- V čom sa vaše príbehy podobali s predstaveným príbehom?
- Mohol by byť váš príbeh reálny?

Na rozhovor majú dvojice tri minúty a potom sa niekoľko z nich môže podeliť o svoje závery s celou skupinou.

Zhrnutie poznatkov prostredníctvom „cinquainu“

Cinquain je päťveršová báseň, ktorá vyžaduje zlučovanie poznatkov do stručných, výstižných výrazov, ktoré opisujú alebo reflektujú tému. Viac o tejto metóde sme písali v kapitole 6. K príbehu poklad vnikli tieto päťveršia:

Povesť
stará pravdivá
pamätá varuje hovorí
vo všetkom je život
poznanie

[173] Turek, 2008, s.50 – 52.

Poklad
vzácny trvalý
ochraňuje miluje vie
vždy keď to potrebujeme
matka

7.3 Čitateľská dielňa ako metóda rozvoja čitateľskej komunikácie[174]

Východiskovou zručnosťou, ktorou škola dieťa obohacuje, je technika čítania s maximálnymi požiadavkami na jeho kvalitu, umenie čítať a účelne komunikovať s textom. Tieto zručnosti škola rozvíja na všetkých svojich stupňoch a vetvách. Čítaniu sme venovali pozornosť v samostatnej kapitole, ale na doplnenie uvádzame definíciu dvojice autorov Jurčo – Obert: „Čítanie je individuálne a spoločensky realizovaná kultúrna potreba, estetická, poznávacia, vzdelávacia a výchovná aktivita príjemcu literárneho diela.“[175] Čitateľský cieľ nemožno zužovať len na dosiahnutie základnej čitateľskej úrovne, na zvládnutie techniky plynulého, správneho a uvedomeného čítania, ale je potrebné preniknúť hlbšie do čítaného textu. Túto čitateľskú kompetenciu možno skvalitňovať aj na iných predmetoch, nielen na literárnej výchove, je to širší kultúrotvorný jav. Pri čítaní náučných aj umeleckých textov je potrebné čítanie s porozumením, pri ktorom žiaci integrujú myšlienky uvedené v texte do svojho vlastného kontextu a svojich vedomostí, ktoré už o téme alebo obsahu majú. Ak žiadame žiakov, aby si len vybavili a reprodukovali informácie, ktoré prečítali, potom sa nikdy nedozvieme, či vôbec došlo k porozumeniu na vyššej úrovni.

Žiaci musia byť sami pri čítaní aktívni, mali by sa naučiť spájať to, čo čítajú, s tým, čo už poznajú alebo dokážu urobiť. Čitatelia musia uvažovať o posolstve autora z hľadiska ich vlastných myšlienok a konania. Úlohou učiteľa je pomáhať rozvíjať v žiakoch schopnosť stať sa angažovanými, premýšľajúcimi a vnímavými čitateľmi. Mal by ich naučiť čítať pre radosť, z túžby po zážitku, zo zvedavosti, vybudovať si vzťah k textu a reagovať naň, taktiež naučiť žiakov vzdialiť sa od jednoduchej reprodukcie k zložitejšej interpretácii textu.

Jednou z metód, ktorá výrazne pomáha pri rozvoji čitateľskej kompetencie a pomáha čitateľovi hľadať zmysluplný vzťah k textu, je **čitateľská dielňa**. Obsahuje množstvo prvkov, ktoré odrážajú výskum o čítaní a myslení. Jej zámerom je dostať žiakov z nízkej úrovne čitateľských zručností na úroveň, kde sa čítanie stáva zložitým nástrojom stimulovania myslenia a potom aj angažovania sa do myslenia na vyššej úrovni. Čitateľská dielňa, ako ju

[174] Čitateľská dielňa je jednou zo stratégií rozvíjania kritického myslenia, ktoré ponúkol projekt Čítaním a písaním k rozvoju kritického myslenia. Viac pozri: Meredith – Steel, 1999b, s. 8.
[175] Jurčo – Obert, 1982, s. 69.

my ponúkame svojim žiakom a študentom, sa v úplnosti uplatňuje na hodinách čítania, literatúry, ale aj ako výcvik samostatného individuálneho čítania krásnej, populárno-náučnej, náučnej i časopiseckej literatúry. Čitateľskú dielňu môžeme aplikovať na zlepšenie čitateľských návykov a porozumenia prečítaného vo všeobecno-vzdelávacích predmetoch, kde je text ústredným prostriedkom odovzdávania učebného obsahu. Tri základné prvky, ktoré si čítanie vyžaduje, sú ***čas, vlastný výber*** a ***reakcia na prečítané***.

Postup čitateľskej dielne

Každý žiak by mal mať k dispozícii niečo, čo chce čítať, vrátane učiteľa. Pred čítaním žiakom vysvetlíme, čo budú robiť po prečítaní textu – písať reakcie na to, čo čítali. Podelia sa so svojimi reakciami na prečítané s ostatnými a budú o nich diskutovať v malých 3 – 4 členných skupinách. Pokiaľ ide o reakcie, je dôležité vedieť, že reakcia na prečítané je osobná reflexia, nie reprodukcia; reakcia má naznačiť, čo čítanie čitateľovi dalo, mal by interpretovať, nie opísať, čo čítal. Reakciu je potrebné chápať ako začiatok dialógu s čitateľom, nie je to prednáška; reakcia by mala obsahovať hodnotiace stanovisko, napr. „Kniha sa mi páčila, lebo...," „tento článok mi objasnil....," „myslím, že nesúhlasím s autorom, pretože... ."

Všetci majú pred sebou papier, na ktorý budú písať reakcie, a potom dostanú 20 minút na čítanie. Keď sa čítanie skončí, 5 – 8 minút majú na napísanie reakcií. Potom sa žiaci zoskupia do trojíc alebo štvoríc, aby sa vzájomne vypočuli. Aj na počúvanie reakcií musia mať dostatok času. Keďže toto je prvá diskusia po čítaní, spolužiaci nevedia, čo čítali iní v skupine. Preto každý stručne vysvetlí, čo čítal, uvedie názov a autora a dodá niekoľko slov o téme, zápletke alebo postave. Potom sa čítajú písomné reakcie.

Čitateľská dielňa sa skladá zo štyroch aktivít. Sú to: mini prednášky, čítanie, rozhovor a reakcie.

Mini prednášky sú krátke, zamerané na konkrétnu informáciu, obsah, ktorý chceme žiakom odovzdať. Trvajú maximálne 15 minút. Týmto spôsobom môžeme poskytnúť veľa učebného obsahu. Môžu to byť prednášky o čitateľskej dielni, jej štruktúre, o reakciách na prečítané, o prvkoch písania, rôznych žánroch, o prvkoch kompozície, o použití prídavných mien alebo o tom, či je kniha napísaná v 1. alebo 3. osobe, o zápletke, vývine postavy a pod. V priebehu polroka alebo celého roka počet mini prednášok klesá.

Na začiatku roka to môže byť prednáška o reakciách na prečítané, pretože žiaci ešte nebudú vedieť, o čom majú písať alebo ako majú písať o tom, čo prečítali, a mali by sa naučiť prežívať čítanie inými spôsobmi. Nemusia písať o tom, čo sa stalo, čo povedal autor, nemusia sa venovať faktom. Mali by písať o tom, ako na nich čítanie zapôsobilo, čo si v príbehu alebo

na postavách všimli, čo sa im v knihe páčilo a prečo, v akom vzťahu je obsah k názvu alebo k vlastnej predstave o téme. Na začiatku budú potrebovať príklady reakcií na prečítané a vzorové ukážky. Ďalšie mini prednášky sa môžu venovať témam, ako je výber kníh podľa záujmu, typom autorov, faktom o konkrétnom autorovi, využitiu knižnice alebo internetu pri čítaní.

Čítanie je najlepší spôsob, ako podporovať aktívne čítanie žiakov. Ak je čítanie len vedľajšou činnosťou, niečím, čo sa robí mimo školy, potom si žiaci túto činnosť budú vážiť menej, budú od čítania očakávať menej, získajú menej a dosiahnu slabšie výsledky. Čitateľské dielne majú poskytnúť dopredu naplánované príležitosti na dlhé tiché čítanie. Žiaci budú vedieť, kedy budú čítať, budú na to pripravení, že sa bude čítať po celý čas určený na čítanie. Na začiatku je čas na čítanie dlhý asi 15 minút, keď si žiaci zvyknú na samostatné čítanie, čas sa postupne zvyšuje až na 30 minút i viac. Samostatné čítanie aktivizuje subjekt, poskytuje aj väčšie možnosti nielen pre pochopenie, ale aj identifikáciu čítajúceho s citovými stavmi hrdinov. Žiaci pri čítaní pracujú sústredenejšie, pri počúvaní im náhodnou stratou kontinuity v sledovaní deja môžu uniknúť niektoré detaily, ku ktorým sa už nemajú možnosť vrátiť, čím sa vlastne znižuje výsledný efekt pochopenia. Významnú úlohu pri samostatnom čítaní textu má uplatnenie individuálneho tempa a tým aj možnosť uplatnenia sebaregulácie pozornosti.[176]

Rozhovor o čítaní je dialóg medzi učiteľom a jedným žiakom. Skôr, ako budeme so žiakmi viesť rozhovory, najskôr im vysvetlíme, ako sa takýto rozhovor riadi a predvedieme ho so žiakom. Rozhovor vždy zahŕňa diskusiu o knihe a o žiakovej reakcii na ňu. Môže zahŕňať hlasné čítanie úryvku z knihy, keď žiak začal čítať novú knihu, aby učiteľ zistil úroveň náročnosti textu, alebo keď chce učiteľ skontrolovať, ako plynulo žiak číta. V priebehu rozhovoru rozvíja učiteľ záujem žiaka o literárne prvky a hodnotí stupeň porozumenia textu. Porozumenie sa kontroluje otázkami o prečítanom, na ktoré žiaci odpovedajú:

Prečo si si vybral(a) práve túto knihu?

Povedz mi niečo o tvojej knihe. Ktorá časť sa ti najviac páči a prečo? Prečítaj mi časť, ktorá je najvzrušujúcejšia

Opýtaj sa na časti, ktoré ti nie sú jasné.

Ako si sa cítil(a), keď sa to prihodilo? Čo si si vtedy pomyslel(a)?

Kde môžeš nájsť viac o tejto téme?

Čo si sa dozvedel(a) z tejto knihy?

[176] Obert, 1998, s. 89.

Aké máš problémy pri čítaní?
Čo by si sa ma chcel(a) opýtať? Ako ti môžem pomôcť?
Aká je zápletka knihy? Ako sa rozvíja?
Poznáš aj ďalšie knihy od tohto autora?
Boli tam slová, ktorým si nerozumel(a)? Ako si si s nimi poradil(a)?

Rozhovory o prečítanom sa uskutočňujú počas etapy tichého čítania a trvajú obyčajne 3– 5 minút. Učiteľ sa počas čitateľskej dielne stretne s 3 – 5 alebo aj s viacerými žiakmi, podľa počtu žiakov a prostredia triedy. Pri rozhovore sa môže učiteľ pohybovať so stoličkou po triede a sadať si k žiakom alebo žiak príde k učiteľovmu stolu. Pri rozhovore by mali učiteľ aj žiak sedieť, najlepšie vedľa seba, čo pomáha vytvoriť neformálny vzťah.

Pokyny na organizovanie čitateľských rozhovorov:
1.Všetci žiaci musia mať niečo na čítanie, čo by ich mohlo zaujímať a čo budú schopní prečítať. Vyberať si môžu podľa záujmov alebo podľa našich odporúčaní, podľa toho, ktoré knihy dostať v školskej knižnici, knihy, ktoré reprezentujú školské učivo.
2.Počas čitateľských dielní musí byť v triede ticho, nevyrušuje sa, nerozpráva sa. Povolené je len čítanie.
3.Všetci v triede musia čítať.

Atmosféra čitateľských rozhovorov by mala byť uvoľnená, ale účelná. Keď ostatní žiaci čítajú, my musíme rozprávať potichu. Žiakom treba povedať, že otázky môžu dávať vtedy, keď sa skončil rozhovor s jedným žiakom a na rozhovor prichádza druhý žiak. Pri vedení rozhovoru dávame dostatočný priestor žiakom, prispôsobujeme rozhovor potrebám a záujmom žiakov i svojim. Zároveň si robíme záznamy na žiakovu kartičku o čitateľskom rozhovore.

Reakcia na prečítané je časť procesu čítania, ktorá má najväčší vplyv na to, či sa zo žiakov stanú vnímaví čitatelia. Žiaci musia mať čas na reakciu, aby mohli oceniť a pochopiť svoj literárny zážitok. Existuje veľa spôsobov, akými žiaci môžu reagovať na prečítané. Reagovanie na čítanie znamená poskytnutie príležitostí pre širší dialóg. Takýto dialóg môže byť ústny alebo písomný, môže to byť dialóg žiaka s učiteľom, žiaka so žiakom alebo dialóg v skupine. Reakcia na prečítané môže mať aj formu reprodukcie príbehu, dramatizácie, zoskupovania príbehov podľa podobných znakov (pri vyvodzovaní témy, žánrovej charakteristiky), vytvárania nových príbehov na základe prečítaného, zobrazenie príbehu na tabuli, namaľovanie scény z príbehu, obľúbenej časti, začiatku, stredu alebo konca príbehu,

písania o príbehu, zhotovovania leporela; môže to byť aj počúvanie hudby, ktorá sa viaže na knihu, zhotovenie nástenky o obľúbenej knihe a pod.

Ako zaznamenávať výsledky čítania

Denníky dialógov

Tieto čitateľské denníky (zošity) sú na to, aby si do nich žiaci zapisovali reakcie na prečítané. Keď napíšu niečo do denníka, odovzdajú ho učiteľovi, ktorý si ho prečíta a napíše krátky komentár. Takto ďalej pokračuje dialóg o prečítanom. Cieľom týchto denníkov je podporovať žiakovo uvažovanie o prečítanom. Písanie týchto denníkov možno robiť i v pároch so spolužiakmi. Jeden z problémov, ktorý trápi žiakov i učiteľa pri začatí čitateľského denníka dialógov, je rozhodnúť sa, o čom v denníku dialógov písať. Uvedené otázky predstavujú niekoľko nápadov a myšlienok, ktoré môžu učitelia využiť na iniciovanie dialógov so žiakmi:

Čo sa mi na knihe páčilo/čo nepáčilo? Aký pocit som z toho mal(a)? Ako sa kniha začala? Ako sa skončila? Bol koniec uspokojujúci? Pripomenulo mi to niečo z môjho života? Ktoré dôležité slová použil spisovateľ? Zaujal ma jazyk? Kedy najviac? Viem povedať tri slová, ktoré najlepšie charakterizujú štýl autora? Aký tu bol konflikt? Čo urobil autor, aby udržal môj záujem? Čo malo pre mňa zmysel? Aké nové myšlienky alebo názory som získal(a) po prečítaní tejto knihy? Ako sa zmenili postavy v priebehu deja? Prečo? Aký dopad mali tieto zmeny na iné postavy? Čo by som urobil(a) inak, keby som bol(a) jednou z postáv? Prečo sa postava v príbehu nezmenila? Boli postavy dôveryhodné? Prečo áno/nie? Pomohli detaily presne opísať prostredie? Ako autor priblížil prostredie? Akú úlohu hralo prostredie v príbehu? Prečo autor použil toľko opisu prostredia? Ktorá postava sa mi najviac páčila? Na aké otázky asi dostanem odpoveď, keď si nasledujúci deň prečítam ďalší úsek textu?

„Význam takýchto písomných výpovedí vidíme v tom, že učiteľ po oboznámení sa s nimi má možnosť užšie viazať alebo prepájať školskú prácu s literárnym textom s individuálnymi vyznaniami žiakov, než je to možné vtedy, keď sa učiteľ priamo na vyučovacej hodine musí uspokojiť len s niekoľkými ústnymi výpoveďami, vybranými a zameranými viac-menej náhodne alebo jednostranne.“[177]

Literárne listy

Žiaci vedú dialógy prostredníctvom literárnych listov, ktoré sú krátke a osobné. Sú to bezprostredné, ale nie povrchné reakcie na prečítané, o ktoré sa žiak chce podeliť so

[177] Obert, 1998, s. 96.

spolužiakom a očakáva na to odpoveď. Žiaci často posielajú listy priateľom, ktorí čítajú tú istú knihu alebo knihu s rovnakou témou, alebo knihu od toho istého autora. Často však žiaci napíšu list len preto, že chcú predstaviť knihu spolužiakom. V listoch sú často pravopisné chyby. Keďže tieto listy tvoria proces myslenia pri písaní a nie sú určené pre verejnosť, nie sú tieto chyby považované za podstatné, ale iba odzrkadľujú vyvíjajúci sa proces písania.

Rozprávanie o knihe je ďalšia metóda reagovania na prečítané a je krátkym rozprávaním žiaka alebo učiteľa. Je to skupinová aktivita zahrňujúca celú triedu a jej cieľom je uviesť novú knihu alebo autora, alebo povedať, prečo by nejaká kniha mohla čitateľov zaujať. Rozprávanie o knihe sa často organizuje na konci čitateľskej dielne, nemalo by trvať viac ako 10 minút a malo by umožniť krátke uvedenie knihy (názov, autor, stručne o príbehu, objasnenie dôležitých častí, predstavenie obľúbenej časti, vysvetlenie, prečo si vybral knihu, a zdôvodnenie, prečo sa mu „páči“ kniha, postava, myšlienka) a reagovanie členov triedy na to, o čom hovoriaci informoval (pýtajú sa na dôvod výberu, žiadajú podrobnosti o knihe, komentujú myšlienky). Záver knihy by sa však nemal prezrádzať, aspoň budú viacerí motivovaní prečítať si ju. Táto aktivita pomáha vytvárať komunitu čitateľov, ktorá oceňuje a využíva proces čítania. Pomáha žiakom porozumieť, že proces čítania nekončí prečítaním textu, ale až vtedy, keď žiaci uvažovali o svojom čítaní a vyjadrili svoje názory o prečítanom nejakou formou.

Registrácia prečítaného je dôležitou zložkou čitateľských dielní, lebo žiaci si sami vedú záznamy o prečítanom. Sebamonitorovanie a sebahodnotenie sú kroky, ktoré musí žiak urobiť, aby sa stal samostatným čitateľom.

Možno povedať, že v čitateľskej dielni predpokladáme, že každé dieťa môže byť čitateľom a môže čítať dobre. Na to, aby sa zo žiakov stali dobrí čitatelia, musia dostať príležitosti čítať. Byť dobrým čitateľom znamená byť premýšľajúcim čitateľom, ktorý rozumie procesu čítania a využíva ho. Čítanie sa pre žiakov stáva základom ich individuálnych, intelektuálnych, estetických a emocionálnych zážitkov. Prostredie na uvedomené čítanie (čítanie s porozumením) vytvárame tak, že poskytujeme množstvo kníh, z ktorých si žiaci sami vyberajú, reagujú na prečítané a inšpirujú sa našou láskou k literatúre. Umožňujeme žiakom, aby pociťovali vzťah k tomu, čo čítajú tak, že si môžu sami vyberať knihy a preberajú zodpovednosť za písanie vlastných záznamov. Čitateľská dielňa je organizovaná a štruktúrovaná tak, že učiteľ aktívne sleduje rozvoj žiakov.

7.4 Poézia v škole a ako ju čítať

Báseň raz precítená pretvára našu podstatu. Prečo? *J. Przyboś*

Básnický text je popri prozaickom texte najčastejšou súčasťou učebníc literatúry, hoci o jeho obľúbenosti u žiakov rovnako ako u učiteľov možno pochybovať. Jeho nejednoznačnosť a otvorenosť býva príčinou odmietania nielen v školskej komunikácii, ale predovšetkým v individuálnej recepcii. Pokúsime sa priblížiť jedinečnosť básnického textu, ktorý, ak sa ho naučíme čítať, môže pretvárať našu podstatu, ako to bol kedysi napísal poľský básnik Julian Przyboś. Jeho myšlienky a myšlienky ďalších slovenských básnikov a poetiek nám pomôžu dotvoriť charakteristiky básnického textu a preniknúť hlbšie do procesu motivácie a vzniku básne, čím sa môže uľahčiť aj proces interpretácie básní. Pri predstavovaní procesu vzniku básne, jej recepcie a interpretačných pokusov sme sa inšpirovali knihou *Ako sa číta báseň*.[178]

Báseň trvá krátko, vtrháva do nášho života životom iba jedného hrdinu, ale sila tohto vpádu do našej duše spôsobuje, že lyrická sugescia prevyšuje sugesciu románovej fikcie. Neznášam čítanie románov. Nemôžem alebo nedokážem čítať knihy, patriace k tomuto literárnemu druhu. Neraz som si kládol otázku: prečo? Vari je to znak nervóznej netrpezlivosti, dôkaz, že som si svoju predstavivosť do takej miery naladil na poéziu a vytvoril taký rytmus snívania, že jeho sila sa vyčerpá v krátkom časovom úseku, totiž v takom, ktorý je potrebný na postihnutie vytlačeného diela pri jednom posedení, „na jeden dúšok?“ Tak radieval E. A. Poe: básnické dielo nemá byť dlhšie ako „jeden dych“ čitateľa. Prečo pri čítaní poézie znášam to, čo nemôžem zniesť pri čítaní románu: to somnambulické omámenie, uspávanku iluzionizmu, otupujúcu zmysel pre skutočnosť? Vari iba preto, že báseň je krátka, a teda nemáme času preniesť sa do rajskej ríše preludov? [179]

V bežnom živote sa nestretávame len s javmi, situáciami a udalosťami, ktoré sú jednoznačné, zreteľné, ľahko identifikovateľné a dajú sa jasne pomenovať. Prežívame a vyhodnocujeme aj situácie, ktoré nás prekvapujú, ohurujú, rozosmútia, tešia a nútia zastaviť sa a premýšľať nad sebou. Podobné situácie prináša aj básnický, predovšetkým lyrický text, ktorého recepcia je založená na otvorenosti a neukončenosti básnickej výpovede. Neurčitosť, nepriamosť a mnohoznačnosť nálad či udalostí z nášho života sa prenáša aj do lyrických textov, na ktoré sa bez budovania opôr v školskej literárnej komunikácii zvyčajne rezignuje.

[178] Milčák P. – Milčák, M., 2013.
[179] Przyboś, 1968, s. 41 – 42.

Prečo je poézia odmietaná a básnický obraz zostáva nepochopený, sa pokúsila odpovedať aj G. Mihalková.[180] Básnický obraz je podľa nej výpoveďou s rozptýlenou, nejednoznačnou denotáciou, jeho dešifrovanie je možné len na základe vyvinutia určitého úsilia. Na prácu s textom a na interpretáciu neexistuje jednoznačný návod, ale istým tréningom interpretačných zručností sa dá posunúť pri dekódovaní básnických obrazov.

Báseň si vyžaduje ticho, sústredené a pomalé, veľakrát aj viacnásobné čítanie, čas na premýšľanie a náročnejšiu interpretáciu. Interpretovať nemožno bez čítania (ako sme toho veľakrát svedkami v školskej výkladovej interpretácii učiteľom bez žiackej skúsenosti s textom) a čítanie má zmysel vtedy, ak po interiorizácii zážitku prichádza aj porozumenie. Hoci individuálne čítanie si nevyžaduje verbalizáciu zážitku, a teda ani interpretáciu (ale ona je väčšinou prítomná), v školskej interpretácii práve k exteriorizácii zážitku smerujeme. M. Germušková na základe skúseností s prácou s textami a ich žiackymi interpretmi konštatuje, že „ich asociačné „polia“ majú rôznu „rozlohu“ a pri semioticky zložito modelovanom lyrickom básnickom texte konotácie nikdy nemôžu byť „komplexné“, pretože ak interpretácia akéhokoľvek esteticko-slovesného produktu chce byť taká, text stratí svoju magickú energiu a príťažlivosť pre recipienta.“[181] Práve nedopovedanosť pri interpretácii lyrických segmentov môže byť pre žiakov stimulom pre ďalšie tvorivé reflexie. Textový konštrukt má podľa autorky pre príjemcu aj v pokomunikačnej fáze alebo responznej, ako sme ju boli nazvali vyššie, stále estetickú silu a myšlienkovú hĺbku. Ak sme na začiatku písali o Ecovej koncepcii otvoreného diela, tak práve tento fakt s ňou korešponduje.

Skutočná báseň je taká, ktorá otrasie naším vnímaním a vyhodí ho zo základov a potom sa musí zahniezdiť v každodennosti nášho pociťovania a videnia sveta. V poézii nejde o umenie rýmovania „citov a myšlienok“, ale o podstatu človeka, o objavenie jeho novej morálnej situácie. Nielen o samú „existenciu“, ale o existenciu aj „esenciu“, o ustavične premenlivé, jednostaj rozširované a teda ešte nedosiahnuté človečenstvo.[182]

Zdôrazňovaním jedinečnosti a neopakovateľnosti básnickej výpovede možno žiakom pomôcť pri interpretačnom čítaní, zameriavať ich pozornosť na odkrývanie významu, umeleckú presvedčivosť, estetickú hodnotu, ale aj vytvárať si postoj k textu a nebáť sa vysloviť hodnotiace stanoviská k textu. Na tie sa často zabúda, lebo ak sa školská interpretácia vedie predovšetkým k pochopeniu textu, nezostane čas na vyslovenie vlastného

[180] Mihalková, 2008, s. 232.
[181] Germušková, 2008, s. 179.
[182] Przyboś, 1968, s. 42.

názoru. Tým nemyslíme len hodnotiť osobitosť textu a jeho výpoveď smerom k svetu a nám, ale aj atribúty umeleckosti – originalitu výrazu, inakosť výpovede.

Čítať a interpretovať báseň je ako zviditeľňovať neviditeľné. M. Haughová

Čítanie básnického textu závisí, pochopiteľne, aj od formy. Ak sa číta básnický epický text, postup bude čiastočne podobný čítaniu epického prozaického textu. Východiskom takejto básne je epizóda, nejaká udalosť, ktorá sa odohráva v čase a priestore s dominantným účinkovaním nejakej postavy. Pri lyrickom básnickom texte je východiskom pocit, nálada, obraz, spomienka alebo silná emócia. „Lyrika si vyžaduje oveľa vyšší stupeň intelektuálnej, teoretickej, komunikačnej, vizualizačnej, konotačnej i reflexívnej námahy čitateľa v porovnaní s recepčne a interpretačne relatívne jednoduchšou epikou a drámou.“[183]
V interpretácii sa zameriame na subjektívnosť výpovede, ktorá je takou náladou či inou vzrušenosťou básnika (nadšenie, údiv, obdiv, odpor, nenávisť, žiaľ, radosť, šťastie, zamilovanosť) modelovaná, ale inšpiračným zdrojom môže byť aj vzťah k blízkym, okoliu, k svetu, spoločnosti, prírode, sebe samému (v takomto prípade hovoríme o intímnej, spoločenskej, prírodnej, reflexívnej, príležitostnej lyrike). Intímna lyrika u žiakov základnej školy kultivuje vzťah k rodičom, súrodencom, blízkym, ale aj k opačnému pohlaviu a spoločenská lyrika upriamuje pozornosť na vzťah k domovu, širšej spoločnosti, vlasti, k národu.

Interpretačné čítanie básnických textov M. Milčák[184] istým zjednodušením obmedzuje na hľadanie adekvátneho prístupu k dvom skupinám básnických textov. Do prvej skupiny zaradil texty s nižšou mierou neurčitosti, neprístupnosti a rezistencie ako tzv. príbehové a „obsahové“ básne, ktoré sú stvárnením empiricky známej a prístupnej skutočnosti.[185] Básne nemajú príliš komplikovaný básnický jazyk, poeticky stavajú na jednoduchšej, možno menej imaginatívnej obraznosti, pri ktorej sa čitateľ nemusí konfrontovať so zobrazením nejakého výnimočného a neprenosného básnikovho zážitku. Do druhej skupiny zaraďuje tzv. rezistentné, interpretačne náročné, nemimetické texty. Môžu to byť slovesné útvary vznikajúce ako výsledok experimentálnej a zložitej poetiky, postmoderné textové provokácie, alegorické, aluzívne a enigmatické básne skrývajúce svoj zmysel, fragmenty, zdanlivo bezkontextové a rozsahovo minimalistické texty, nezrozumiteľné básne, básne-hádanky, básne-šifry, texty asociatívne rozptýlené s ťažko rozpoznateľným kódom pripomínajúce

[183] Germušková, 2008, s. 175.
[184] Milčák, P. – Milčák, M., 2013, s. 12 – 13.
[185] My sme v aplikačnej časti zvolili ľudovú baladu Išli hudci horou.

kakofonické kompozície v hudbe alebo abstraktné maľby.[186] Lyrický básnický text má rovnako ako všetky umelecké texty významovú a semiotickú viacvrstevnosť.

Z básne možno vystúpiť, podobne ako z kúpeľa, očistení a vymenení, na tom očistení sa významne spoluzúčastňuje okrem autora básne aj čitateľ. *S. Chrobáková*

Toto môže byť pomôcka, ktorá učiteľovi so žiakmi pomôže reflektovať poéziu. Interpretačné čítanie textov z druhej skupiny je neporovnateľne náročnejšie, ale s nasadením a istou dávkou talentu môže dôjsť aj k tvorivej interpretácii. Taká interpretácia, ktorá sa riadi univerzálnou metódou, neexistuje. Germušková začína postup, ako sa k podstate textu percipient prepracúva, odhadovaním (hypotetizovaním na základe intuície), pokračuje odhaľovaním, teda dešifrovaním obrazov a napokon potvrdzovaním (odobrovaním) polysémantickosti lyrického textu. Práve toto potvrdzovanie je jednou zo základných úloh recipienta lyriky a pre väčšinu žiakov a študentov táto dôležitá úloha spôsobuje krízu recepcie poézie. [187]

Pozrime sa, akými zásadami by sa mohla riadiť tvorivá interpretácia básní spojená s interpretačným čítaním podľa M. Milčáka. Aj keď on radí skôr žiakom a študentom, ako sa nevzdávať a čítať a interpretovať báseň, učiteľom to môže pomôcť v postupe tiež.[188]

- Pred interpretáciou je dôležité viacnásobné pozorné čítanie.
- Pozorné čítanie znamená sústreďovanie sa na dôležité miesta textu, napríklad na názov básne, začiatok a koniec verša, veršový presah, pointu.
- Pri čítaní a analýze je potrebná trpezlivosť a vytrvalosť a veľa otázok.
- Treba rátať aj s chybami, veď nijaká interpretácia nie je optimálna.
- Pátrajme v texte, hľadajme so žiakmi nesystémové a systémové, opakujúce sa prvky.
- Báseň ako celok môže byť metaforou. Báseň ako celok môže byť alegóriou alebo podobenstvom.
- Upozornime žiakov na ich intuíciu pri rozlišovaní funkčnosti použitých trópov a figúr.

[186] Milčák, P. – Milčák, M., 2013, s. 14.
[187] Viac pozri k tejto problematike: Germušková, 2008, s. 176 – 177.
[188] Milčák, P. – Milčák, M., 2013, s. 15 – 16.

- Zvláštne obrazy, slovné spojenia posudzujme izolovane, ale aj kontextovo. Vyhýbajme sa mechanickému „rozboru“ textu.
- Upozorňujeme na alúzie, náznaky, sprostredkované označenie.
- Všímajme si spolu médium, ktoré „hovorí báseň“, alebo hovorí v básni. Stotožnenie autora a tzv. lyrického subjektu je, aj napriek autorovmu presviedčaniu o opaku, neprípustné.
- Neustále upozorňujeme, že text nie je skutočnosť, ale výpoveď o skutočnosti, fikcia.
- Aj neviditeľná skutočnosť je skutočnosť.
- Všímajme si v texte jeho asociatívne súvislosti, lebo môžu byť kľúčové.
- Pýtajme sa, ako text zapôsobil, ako zasiahol čitateľov. Pýtajme sa sami seba aj žiakov na svoj čitateľský zážitok.
- Interpretácia má byť tvorivá a kritická. Popri významovo-komunikačných hľadiskách sa sústreďujeme predovšetkým na umeleckú povahu textu. Aj text učebnicového autora môže byť umelecky nevýrazný.
- Nejestvuje jediná správna interpretácia. Aj viacero odlišne konkretizovaných interpretácií toho istého pôvodného textu možno akceptovať.
- Žiacku interpretáciu neodmietame. Ak systém alebo povinné čítanie napriek obmedzenej životnej skúsenosti vnucuje žiakom čitateľsky náročných autorov, mali by sme ich uznať za interpretačne rovnocenných autorov. Ich tvrdenia sa vždy musia opierať o presvedčivú argumentáciu.
- Existujú poetiky, ktoré vylučujú naše zmocňovanie sa významov a privlastňovanie si obsahov, ale v ich komunikačnej stratégii je čosi oveľa dôležitejšie: iniciovanie, evokovanie a zrod (nových) obsahov v čitateľskom vedomí, čo naše čítanie oslobodzuje.

Texty s metodickými poznámkami, ktoré predstavujeme v nasledujúcej časti, väčšinou nie sú súčasťou učebníc. Zámerne sme vybrali básne, ktorých vnímanie sa lomí cez prizmu vnútorného sveta detských čitateľov, cez ich životné skúsenosti. Znova pripomíname, že čitateľovi, a detskému predovšetkým, treba ponúknuť to, čo ho zaujíma, čím žije a čomu rozumie. A ak textu rozumie, býva otvorenejší v interpretáciách a diskusiách. Prostredníctvom zážitkov z čítania sa môže postupne dopracovať k náročnejším textom, ktoré budú presahovať ich momentálne skúsenosti, ale budú už tušené.

7.5 Balada a jej dramatizácia

Dobrým námetom na dramatické stvárnenie je zdanlivo jednoduchá, ale myšlienkovou výpoveďou silná ľudová balada ***Išli hudci horou*** (nachádza sa aj v učebnici pre 6. ročník ZŠ). Je to jedna z najstaršie zachovaných slovenských ľudových piesní, traduje sa už od pohanských čias a ako jedna z mála balád má zachovanú aj melódiu, a to dokonca viaceré varianty. Jeden z nich mi v úvode poslúžil na prezentáciu regionálnej ľudovej kultúry.

Interpersonálna a intrapersonálna kompetencia: žiak si dokáže uvedomiť silu a váhu slova, vie vlastnými slovami hovoriť o dôsledkoch neprajnosti v živote; aj slovom môžeme druhým ublížiť.

Kognitívna kompetencia: žiak vie, čo je ľudová slovesnosť a jej žánre, definuje baladu a jej prvky, analyzuje text, vie posúdiť konanie postáv.

Komunikačná kompetencia: žiak počúva pieseň a uvedomuje si jej tragický záver, porovnáva textovú a spievanú verziu, spolupracuje v skupine a organizuje prácu.

Cieľom tejto konkrétnej hodiny je pochopenie a uvedomenie si významu slova a prežitie dôsledkov slova vypovedaného. Okrem toho by mali deti pochopiť aj niektoré teoretické poznatky z literatúry, konkretizujeme ich v texte. K významu textu sme sa pokúsili preniknúť aj pomocou metodiky tvorivej dramatiky.

Slovo vždy nesie so sebou význam a deti by sme mali doviesť k tomu, aby pochopili jeho dôležitosť, jeho váhu, lebo slová s nami zostávajú, ako je to známe už z Biblie: *„Lebo každé telo je ako tráva a všetka jeho sláva ako kvet trávy. Tráva uschne, kvet odpadne, ale Pánovo slovo trvá naveky.“*[189] Niekedy vypúšťame slová bez uváženia, bez toho, aby sme si uvedomili, že ony ako elementy zostávajú okolo nás a pripomínajú sa často vtedy, keď to nečakáme, keď iní, zasiahnutí naším slovom, na všeličo môžu zabudnúť, ale na nepríjemné slovo nie. V tomto duchu bolo zvolené na motiváciu aj motto hodiny, čínske príslovie, ktoré bolo napísané na tabuli: *„Bodaj by si žil v zaujímavých časoch....“*

Štruktúra hodiny: I. Úvodný rozhovor, motivácia piesňou
a) imaginácia
b) slovná zásoba
II. l. Práca s textom:

[189] Prvý Petrov list, Sväté písmo, 1993, s. 541.

1 a) prednes básne
1 b) čítanie s úlohami
1 c) riadený rozhovor
II. 2. Dramatická hra:
2 a) rolová hra na motívy balady
2 b) čiastkové interpretácie
2 c) dramatizácia celku
III. Zhrnutie a zápis pojmov

V tomto modeli hodiny pri jednotlivých častiach hodiny uvádzame aj kompetencie, ktoré sa jednotlivými činnosťami rozvíjajú. Ciele na rozvoj kompetencií si učiteľ zadáva v úvode metodického postupu, ale štruktúrujeme ich aj v procese, aby sme poukázali na množstvo príležitostí, ako sa dá využiť text na skvalitňovanie osobnostných kompetencií.

I. ***Príprava na vnímanie***

a) Predstavte si, že by sa všetky naše želania splnili. Aj tie, ktorými vypovieme niečo zlé. Ako vysvetlíš vetu na tabuli? Kde všade sú zachytené pradávne túžby a predstavy o živote? V rozhovore vedieme pozornosť na rozprávky, povery, piesne. Na motiváciu som využila variant balady z Koša „Vandruvali hudci“.

Poznávacie a čitateľské ciele: počúvať s porozumením, uvedomiť si silu slova, vedomosť, čo je ľudová slovesnosť a jej žánre.

b) Vysvetlenie a modelovanie zastaraných, nárečových a príznakových slov (kupa, by, bodaj, podstavka, javorovô, vlásočky).

Poznávací cieľ: žiak spoznáva význam nových slov a (komunikačná kompetencia) dokáže ich spojiť so životnou praxou.

II.

1a) Prednes balady so zavretými knihami. Zoznámenie sa s tajomnou predstavou myslenia našich predkov cez príbeh hudcov, ktorí na ceste za novými javorovými husličkami objavia dievčinu do dreva zakliatu za nesplnený príkaz svojej matky.

1b) Tiché čítanie, hľadanie podobností a rozdielov medzi textami spievanej a učebnicovej balady (nový prvok – variant).

Komunikačný cieľ: žiak vníma a prežíva text balady.

Poznávací, čitateľský a komunikačný cieľ: žiak potichu číta text, porovnáva spievanú verziu s textovou, spoznáva pojem variant piesne, žiak dokáže sformulovať poznanie z textu.

Deti nachádzajú spoločné, zakliatu dievčinu do javora, ale to najdôležitejšie – zobrazenie kliatby a jej následky, ktoré v dnešnom chápaní môžeme nazvať ako ublíženie človeku zlým slovom, ohováraním alebo krivým obvinením, zatiaľ zostáva pred deťmi utajené.

1c) Pokračujeme rozhovorom o prostredí (rozdelíme triedu na les a dvor pred oknom), príbehu, postavách.

Komunikačný a osobnostno-sociálny cieľ: žiaci na základe imaginácie predstavujú priestor a postavy; dokážu rešpektovať názory druhých a dodržiavajú pravidlá komunikácie.

2a) Práca s motívmi (vciťovanie a zvnútorňovanie):

- ukážte náladu pri zotínaní javora
- pozorujte napätie pri rúbaní : žiaci sa vciťovali do stromov a reagovali na verše:

„Prvý raz zaťali ...druhý raz zaťali.....tretí raz zaťali....," ukážku sme zopakovali ešte raz a pridali sme brumendo a dynamiku (pochopili stupňovanie).

- teraz si nehybná, nik ťa nevidí, iba počuje, bola si človekom, ale teraz si zakliata do dreva a všetko musíš teraz vyjadriť len hlasom (nadprirodzené, smutné).
- teraz si matkou a prichádzajú hudci so žalobou, ako sa cítiš? Tu sme využili na zdôraznenie významu a rytmu echo (nápad detí). Pri čítaní žaloby chlapci opakovali dvakrát každé posledné slovo vo verši: „ Toto sú husličky, husličky, husličky/ z tej vašej Aničky, Aničky, Aničky" s adekvátnym výrazom (prečo sa verše tak ľahko rytmizujú, nám neskôr pomáha pri vyvodení rovnoslabičného verša a rýmu).

Táto časť bola pre všetkých veľmi silná, jedna z „matiek" to už pred koncom nevydržala, chytila sa za hlavu a zakričala: „Dosť, už nehrajte!" Chlapcov to však vyburcovalo k ešte silnejšiemu výkonu. Otázku, čo je v básni najsmutnejšie a najtragickejšie, som zámerne položila po tejto poslednej akcii. Deti ľahko pochopili, že nie ani tak nešťastie dcéry zakliatej do javora, ale smútok a utrpenie matky, ktorá ľutuje, čo povedala. Do zošitov si teda mohli deti zapísať myšlienku, ktorej rozumeli: „Nikdy nevyslov nepremyslené slová, ktorými môžeš iným ublížiť a neskôr ich sám budeš ľutovať!"

Osobnostno-sociálny a komunikačný cieľ: žiak sa vciťuje do viacerých polôh a vecí, na základe interiorizácie pochopí posolstvo básne; dokáže rešpektovať a spolupracovať s druhými; žiaci komunikujú navzájom prostredníctvom pantomímy, komunikujú v rôznych situáciách a vyberajú adekvátne komunikačné prostriedky.

2b) Žiaci boli rozdelení do 3 skupín, každá si vybrala jednu časť balady na interpretáciu:

Muzikanti v hore

Žaloba dievčiny

Hudci pred matkiným dvorom

V interpretáciách si žiaci mohli zvoliť akékoľvek prvky tvorivej dramatiky – dialogizáciu, rolovú hru, pantomimický prejav, dokonca si pridávali aj vlastné repliky, čo nebolo považované za narušenie významu a rytmu, ale aby čo najlepšie vystihli atmosféru a charaktery postáv.

Osobnostno-sociálny a komunikačný cieľ: žiak si uvedomuje vlastné pocity a dojmy z textu, spolupracuje s ostatnými členmi v skupine; verbalizuje svoj zážitok, rozpráva sa o texte, spolupracuje na kolektívnej úlohe.

Po každom výkone sa žiaci navzájom hodnotili a vylepšovali. Deti si mohli svoje minipredstavenia prepracovať, zakomponovať spev a nakoniec sme spojili všetky časti do celku, aby sledovali epický príbeh.

2c) Dramatizácia na motívy balady (pred očami sa nám odohráva akoby stredoveké mystérium a dej prechádza tromi miestami v triede).

Poznávací, čitateľský a osobnostno-sociálny cieľ: žiaci dokážu syntetizovať svoje poznatky a svoju prácu; skladajú jednotlivé časti do celku, teda reprodukujú na základe „osnovy“; spolupracujú a tvoria celok na základe kratších častí.

III.

Keďže prežili intenzívne celý obsah balady, nebolo pre ne ťažké pochopiť nové pojmy, s obsahom ktorých pracovali aktívne.

Poznávací, komunikačný a osobnostno-sociálny cieľ: žiak rozumie a dokáže aplikovať pojmy balada, epická báseň, gradácia, nadprirodzené javy v texte, zdrobneniny, združený rým a rovnoslabičný verš; žiak komunikuje s textom, autorom, v tomto prípade neznámym,

komunikuje s postavami, je účastný na ich bolesti, chápe matkinu bolesť; žiaci spolupracujú, spoločne uvažujú, organizujú si skupinovú prácu.
Na záver sa môže dať opäť priestor citátu z úvodu. Rozhovorom sa žiaci dostali aj k aplikácii pre seba a navzájom si želali „Bodaj by si dostával samé jednotky a darilo sa ti!“

7.6 Lyrická báseň

Práca s lyrickými textami býva pre učiteľov najnáročnejšia a jeden z dôvodov môže byť aj ten, že v učebniciach sa nachádzajú texty, ktoré sú ich žiakom vzdialené a nedotýkajú sa ich životných skúseností a poznania už vôbec. Aj keď vyžadujeme od svojich žiakov komunikáciu, ktorá ich posúva vždy o úroveň vyššie, vybrali sme básne, pri ktorých budú mať tínedžeri o čom komunikovať, lebo problémy väčšina z nich bytostne prežíva.

M. Antić: Keby tak vankúše prevraveli[190]

Téma snívania a imaginácie toho, „čo by bolo keby“ je iste príťažlivá v každom veku, nielen v období puberty. Ale práve pre dospievajúcich je fantazírovanie neustálou súčasťou vnímania sveta. Podušky, do ktorých skrývajú hlavy, sú svedkami ich cestovania po svete. Nazdávame sa, že táto téma osloví deti vo veku 12 – 15 rokov, lebo im je blízka a vypovedá aj za nich. V prvej časti tak trochu s nadhľadom a ironiou sa lyrický subjekt pýta na množstvo vecí, ktoré sám zažil, absolvoval, a preto je tak trochu „posmievačný“. S jemnou dávkou irónie nakoniec podsúva deťom to, čo by inak za žiadnu cenu neprijali: „mali by sme čím plakať i smiať sa“, každý náš zmysel sa vie prejaviť. Ale subjekt spolucíti s tými, ktorí snívajú, chápe ich tajomstvá a metaforicky ich pomenúva loďou, ktorá každú noc vypláva na more. Ako detské sny na bielych vankúšoch. Tie vankúše sú zároveň aj zárukou bezpečia a istoty, lebo deťom chránia tajomstvá a dôvernosti. A aj keď možno s fantáziou vycestovať kamkoľvek, je dobré sa ráno vrátiť do bezpečia svojej postele.

Prečítať s porozumením túto báseň znamená vstúpiť do jej obraznosti, prisvojiť si aj básnikovo poznanie a učiniť ho súčasťou svojho skúsenostného fondu. Už názov podnecuje a roztvára možnosti fantázie a kreativity. Niečo také ako vankúš môže byť spracované ako umelecká informácia a má celkom iný charakter ako informácia vecná. Obsahuje estetickú hodnotu, ktorá všetky ostatné hodnoty a na ne naviazané funkcie syntetizuje, a tým tak trochu oslobodzuje len z úžitkovosti. Obracia sa k rozumu detského percipienta (aj dospelého), ale aj

[190] Antić, s. 11.

k celistvosti jeho vnútorného sveta, zjednocuje proces introjekcie a projekcie a poskytuje aj pocity uspokojenia.

Evokácia:

Snívaš niekedy? Čo všetko sa ti sníva? Mávaš nepríjemné sny? Prečo sa ľuďom, podľa teba, snívajú ťaživé sny? Ako vyzerá tvoj pekný alebo príjemný sen?

Má sen aj iný význam ako „snívanie v noci“? Snívaš niekedy s otvorenými očami? Napíš na papierik, o čom najčastejšie snívaš, poskladaj ho a vlož do krabice na stole.

Porozprávajte si v malých skupinkách (4 členovia) svoje najzaujímavejšie, najstrašnejšie alebo najnepochopiteľnejšie sny. Máte na to 6 minút. Potom vyberte jeden za celú skupinu a povedzte ostatným.

„V sne je každý z nás básnikom.“ surrealisti

Uvedomenie si významu (učenie)

Keby tak vankúše prevraveli,
kto o čom sníva a čo v sne skrýva,
ej, keby naozaj prevraveli,
o tom, čo niekto vyparatí,
povedzme
– o dievčati,
čo staršiu sestru imituje
a stále intriguje... intriguje...
a nababre sa pomádou,
alebo o chlapcovi,
čo sa tupou žiletkou holí
(má človek veru trampoty s bradou!);
aj všetko ostatné keby povraveli
o tebe,
aj o mne tak,
mali by sme čím smiať sa i plakať
i červenieť sa ako mak.

Našťastie: vankúše o všetkom mlčia,
v mäkučkom páperí chránia veľa dôvernosti.
Sú ako lode,
obrovské biele lode,
čo plávajú do neskutočna
a do tichých snov,
do nekonečnosti.

Večer s nimi vyplávaš.
Ráno naspäť cestuješ.
Dobre je tak – schvaľuješ.

Úlohy na prácu s textom:

Ako súvisí snívanie v texte básne s tým, čo sme hovorili na začiatku?

Kedy najčastejšie snívate vy a aké sú vaše sny? Môžu sa takéto sny plniť?

Prečítajte si potichu tú časť, ktorá vás najviac zaujala. Podčiarknite slová alebo vety, ktoré sa vám páčia. Čo vyjadrujú? Čo to znamená pre teba?

Rozumiete slovám imituje, intriguje, pomáda? Povedzte o situáciách, v ktorých použijete slová imitovať a intrigovať.

Našli ste v texte básne ironiu? V ktorej časti? Akú má podľa vás funkciu?

Predstavte si tú obrovskú bielu loď, ktorá pláva do neskutočna. Ako asi vyzerá tá loď? Ako vyzerá krajina, do ktorej pláva? Zahrajte sa s predstavami.

Prečítajte nahlas tieto vety: Keby tak vankúše prevraveli... Ej, keby naozaj prevraveli... Aj všetko ostatné keby prevravelo... Akú melódiu zvolíte a prečo? Aké interpunkčné znamienko by ste za vety dopísali? Ako voláme takéto vety podľa obsahu? Čo myslíte, prečo sú tieto vety v texte? Majú nejakú funkciu?

Pohrajte sa s melódiou týchto viet a všímajte si, čo sa mení.

Prečo sa báseň končí vetou „Dobre je tak – schvaľuješ."

Skúste pomôcť básnikovi a povedzte aj vy, čo môžu ešte vankúše skrývať.

Aké farby by ste si zvolili pre svoj sen? Pomenujte svoj sen a v niekoľkých obrázkoch ho nakreslite. Ide vám to ľahko?

Rozprávanie v úlohe: Predstav si, že si vankúš. Ako vyzeráš? Kto na tebe spáva? Aké sny máva? O jednom takom vankúši porozprávaj.

Reflexia

Porozmýšľajte nad spojením „Keby tak vankúše prevraveli." Čo by asi nemali povedať? Napíšte si vo dvojiciach na papier odpovede a ponechajte si to len pre seba.

Komu dôveruješ najviac v živote? Povedali by ste mu o svojom najtajnejšom sne? Prečo áno alebo prečo nie?

Ak ti niekto povie tajnosť a požiada ťa o dôveru, ako by si sa mal zachovať?

Prečo je niekedy lepšie snívať iba do vankúšov?

Sú v živote človeka obdobia, kedy sníva viac ako ostatní? Čo si o tom myslíte?

Zahrajte pomocou zvukov hlasov a vášho tela sen v skupine.

Všetky úlohy samozrejme nemusí učiteľ so žiakmi robiť. Vyberie si tie, ktoré pomáhajú napĺňať výkon a ciele. V tomto prípade by mohli byť ciele zamerané na pochopenie motivácie vzniku básne, kedy má básnik potrebu napísať niečo a napíše to nekaždodenným spôsobom a prevezme na seba „plášť" lyrického subjektu, v tomto prípade sa stáva jedným z tých, ktorí snívajú do vankúšov, len je o čosi skúsenejší. Žiaci na základe osobnej skúsenosti spoznávajú pocity subjektu, veria mu, lebo je jeden z nich. Ľahšie budú identifikovať obraznosť v básni (personifikácie, prirovnania, metafory, otázky, irónia) a chápať ich funkcia – bez nich by to bol len nezaujímavý text, ktorý ich ironizuje. Ďalším cieľom je rozvoj imaginácie a schopnosť verbalizovať zážitky a podeliť sa o ne. Dôležité je však zachovať istý pocit intimity, lebo kto nechce prevravieť o svojich snoch, nemusí. Otázky sú zamerané aj prosociálne, na hodnoty priateľstva a dodržiavanie tajomstiev.

Láska v poézii: Š. Moravčík – Prvá láska, M. Antić – Zapísané do denníka, J. Navrátil – Láska pri coca-cole,[191] A. Sládkovič – Marína

Poznávacia a čitateľská kompetencia: žiak číta báseň potichu aj nahlas, dokáže formulovať tému, žiak rozumie, čo je lyrická báseň, chápe funkciu lyrického subjektu, rozumie obraznosti v lyrike a jej funkcii a dokáže ju v texte identifikovať, rozlišuje intímnu a spoločenskú lyriku, rôzne poetiky.

Komunikačná kompetencia: žiak na základe prečítaného textu komunikuje v skupine o zážitku z prečítaného, verbalizuje ho a hodnotí text, dokáže vyhľadávať umelecké prostriedky v texte a hľadá ich opodstatnenie, spolupracuje s ostatnými.

Intrapersonálna a interpersonálna (osobnostno-sociálna) kompetencia: žiak si uvedomuje vlastné pocity a vzťah k svetu dokáže aj sformulovať, je schopný akceptovať pocity druhých, aj keď sa s nimi nestotožňuje; rozumie poetickému jazyku a jeho funkcii v živote.

Námet na postup pri práci s textami básní

Brainstorming na tému láska v našom živote.

Čítanie: Prečítajte si básne súčasných autorov a dve strofy z básnickej skladby romantického básnika.

Interpretácia textu s estetickovýchovnými aktivitami: Ktorý text vás najviac zaujal a prečo? Ktorému texte ste najmenej rozumeli? Ako by ste to zdôvodnili?

Porozmýšľajte, ktoré slovo spája všetky básne.

[191] Na túto tému bude potrebných viac ako jedna hodina, ideálne by bolo spojiť aspoň 2 vyučovacie hodiny.

Napíšte si ústredné slovo na veľký priestor (tabuľa alebo veľký papier) do stredu a potom k nemu napíšte názvy básní a dopisujte ďalšie slová a vety, ktoré nejakým spôsobom súvisia s básňami, ktoré ste čítali.

Prvá láska *zo zbierky Prvý bozk*

Vo chvíli, keď lastovička
na mesiaci zaspí,
zabolí ťa, že tento svet
je až taký krásny!
Zabolí ťa, že ten tvoj svet
patrí malej skorožene,
čo má vlasy rozpustené.
Všetko by si za to dal,
keby si s ňou chvíľu bol,
keby si mal nádej...
Zo srdca kus by si vylúpol –
a dal jej.

Pri práci s jednotlivými básňami môžu byť nápomocné otázky:

Kedy ste šťastní na svete?

Mávaš niekedy pocit, že ti je tak dobre, až to zabolí? Čo to asi znamená?

Nájdi poetický obraz noci. Ako by si mohol/la tráviť čas s niekým, na kom ti záleží?

Ako sa dá inak povedať „zo srdca kus by si vylúpol“? Prečo autor použil práve tieto slová?

Dá sa to aj inak povedať?

Aký význam majú podľa teba verše č. 9 a 10?

Zahrajte sa na pocity: ukáž, ako sa raduješ zo života, ako si dojatý/á, tešíš sa na niekoho, dúfaš v niečo, si sklamaný/á (estetickovýchovná aktivita).

Zapísané do denníka *zo zbierky Prvé tango*

A nepoviem jej už ani slova,
a hotovo!
Veď je to taká praobyčajná
nevážna sopľaňa!

A my starší,
my z ôsmej b triedy,
my si len takto vopcháme ruky do vrecák

a len si takto pískame cez zuby...

Čo nás tam po dievčencoch!

A už jej nepoviem ani slovíčka,
a hotovo!
Ale ak žmurkne na dakoho iného,
uvidí, budem najhorší na celej škole!

Prečo sa podľa teba báseň volá *Zapísané do denníka*? Čo všetko si zvykneme písať do denníka?

Kto je podľa teba autorom týchto myšlienok?

Prečo sa subjekt v básni hnevá? Na koho asi sa môže hnevať? Čo si ty myslíš o jeho hneve?

Ktorá časť v básni najviac vystihuje tvoje pocity?

Pouvažuj, čo by mohla mať v denníku zapísané tá dievčina, o ktorej chlapec píše. Napíš aspoň 4 vety/verše (estetickovýchovná aktivita).

Ako sa tváriš, keď sa hneváš? Ako dlho sa dokážeš hnevať na niekoho? (estetickovýchovná aktivita).

Ako sa dá povedať jedným slovom nasledujúce spojenie: „Ale ak žmurkne a dakoho iného, uvidí, budem najhorší na celej škole!“

Láska pri coca-cole *zo zb. Diskotéka L*

Sedeli sme spolu,
pili coca-colu.
Ona raz a ja raz.
Škoda, že sa nedalo
z jednej fľašky naraz.

Škoda, že sa nedalo piť
súčasne.
Ale aj tak vám to bolo
úžasné.

Ona raz a ja raz,
až to páli.
Na tej fľaške sa nám pery
stretávali.

Škoda, že nie naraz.

Ako dlane
pri potlesku,
plus a mínus
v blesku
pri prameni plameňa.
Jeden pól vždy meškal
- *Ako ozvena.*

Ale aj tak vám to bolo
úžasné.
Šetrili sme coca-colu,
nech nám fľaška
nezhasne.

Dokázal/a by si piť s niekým z jednej fľašky? Prečo to subjekt v básni robí? Kto je ten, s kým pije z jednej fľaše?

Čo najviac ľutuje subjekt v básni?

Ako si predstavuješ stretnutie pier na fľaške? Prečo to podľa lyrického subjektu až páli?

Čo podľa teba predstavuje obraz „nech nám fľaška nezhasne“?

Andrej Sládkovič – Marína (úryvok)
38
Marína moja! Sveta búrov
duch môj tichý sa nebojí,
vulkánskych sa neľakne kúrov,
nezľakne krvavej zbroji,
svedomie čisté svetov plameň –
čaká pokojne v ten hromov deň,
pokoj môj v hrobe nezhynie:
No môžu strhnúť svet môj celý
jedného slova hrozné strely,
slova toho z úst tvojich: „Nie!“

41
Možno mi tvojich úst sa odrieknuť,
možno mi ruku nedostať,
možno mi v diaľky žiaľne utieknuť,
možno mi nemilým ostať,
možno mi ústam smädom umierať,
možno mi žialiť v samote,
možno mi život v púšťach zavierať,
možno mi nežiť v živote,

možno mi seba samého zhubiť: -
nemožno mi ťa neľúbiť!

Kto je objektom túžby lyrického subjektu?

Ktorá časť ťa najviac zaujala? Vypíš aspoň dva verše, ktoré majú čo povedať aj tebe.

Čoho sa najviac obáva subjekt v prvej časti skladby?

Rozmýšľaj nad slovom možno v druhej časti skladby. Prečo ho autor použil toľkokrát, akú má podľa teba funkciu?

Ako by ste charakterizovali text tejto básne v porovnaní s predchádzajúcimi básňami? Sú v texte slová, ktorým nerozumiete?

Prečo je pre vás tento text menej zrozumiteľný ako predchádzajúce?

Jazyk ktorej básne ti je najbližší? Vysvetli prečo.

Komu sa podľa teba najviac podarilo ospievať lásku?

Život je vždy rad na krásu.
Mladosť – honba za zrelosťou... *Š. Moravčík*

Záver

Výchova literatúrou je významnou oblasťou výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorá sa výrazne podieľa na rozvoji a formovaní osobnosti žiaka. Pretože je náročnou úlohou, ktorá si vyžaduje starostlivú prípravu a kvalifikovaný prístup učiteľa literatúry, rozhodli sme sa prispieť do metodiky práce s textom. Predmetom záujmu ponúkanej učebnice je umelecký literárny text a jeho fungovanie v súčasnom komunikačno-zážitkovom vyučovaní. Okrem všeobecných charakteristík v kontexte umenia sme sa pokúsili upozorniť naň ako na najdôležitejší prostriedok prenášania umeleckých, spoločenských, etických aj pedagogicko-psychologických hodnôt a zároveň možností na rozvíjanie komunikačných zručností osobnosti.

Publikácia je určená študentom učiteľstva slovenského jazyka a literatúry v rámci odborovej didaktiky, ale aj začínajúcim pedagógom pri príprave metodiky práce s textom v nižšom sekundárnom vzdelávaní. Nemali sme v úmysle obsiahnuť celú problematiku vyučovania literatúry, ale zamerali sme sa na špecifiká tohto predmetu, a to pôsobenie umenia prostredníctvom umeleckého textu, na čítanie ako základnú metódu na hodinách literatúry a prácu s textom ako najdôležitejšiu činnosť na hodinách literatúry.

V komunikačnom literárnom vyučovaní zaujíma popredné miesto interpretácia, ktorá je prostriedkom komunikácie s textom. Literárny text takto umožňuje čitateľovi pochopiť jednak obsah literárneho diela a jeho zmysel a jednak jeho skryté významy. Priestor sme preto venovali aj perspektívam didaktickej interpretácie textu, pričom popri všeobecnom pohľade nás zaujímal aj pohľad na špecifiká predpubertálneho a pubertálneho čitateľa. Predpokladáme, že aj aplikačná časť s didaktickými prenosmi textových kvalít do školskej komunikácie bude pre študentov rovnako prínosná ako teoretické kapitoly.

Literatúra

ANTIĆ, M.: Plavé kučery. Nový Sad : Ústav pre vydávanie učebníc, 1988. 48 s.

BARKER, CH.: Slovník kulturálních studií. Praha : Portál, 2006. 206 s. ISBN 80-7367-099-2

BEKÉNIOVÁ, Ľ.: *Metodické námety na tvorivú dramatiku v škole.* Prešov : Metodické centrum, 2001. 78 s. ISBN 80-8045-235-0

BEKÉNIOVÁ, Ľ.: Tvorivá dramatika v edukačnom procese. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2012. 68 s. ISBN 978-80-8052-404-3

BERTRAND, Y.: Soudobé teorie vzdělávaní. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5

BÍLIK, R.: Interpretácia umeleckého textu. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2009

CULLER, J.: Krátký úvod do literární teorie. Brno: Host, 2002. 168 s. ISBN 80-7294-070-8

ČAČKA, O.: *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávaní s příklady aplikace*. Brno : Masarykova univerzita, 1999. 368 s. ISBN 80-7239-034-1

Čitateľská recepcia literatúry. Štúdie o zahraničných výskumoch. Kolektív autorov. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1987. 349 s.

ĎURÍČKOVÁ, M.: *Biela kňažná*. Bratislava : Mladé letá, 1973. 159 s.

ELIÁŠOVÁ, V.: Vymedzenie pojmu tvorivé písanie pre cudzojazyčnú výučbu. *In: Zborník zo Sympózia o tvorivom písaní.* Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum Bratislavského kraja v spolupráci s Učiteľským neinvestičným fondom, 2006. S. 41 – 53. ISBN 80-7164-409-9

FERKO, M.: Nové povesti slovenské. Bratislava : Mladé letá, 1998.

GERMUŠKOVÁ, M.: *Literárny text v didaktickej komunikácii (na 2. stupni základnej školy).* Prešov : Pedagogická fakulta UPJŠ, 1995. 118 s.

GERMUŠKOVÁ, M.: Tvorivá dramatika ako činiteľ osobnostného rozvoja žiaka. In *STUDIA SLOVACA 2006. S. 175 – 182.* Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2006. 228 s. ISBN 80-8083-350-8

GERMUŠKOVÁ, M. a kol.: Kapitoly z didaktiky slovenského jazyka a literatúry. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2013. 160 s. ISBN 978-80-555-0903-3

GERMUŠKOVÁ, M.: K problematike tvorivej interpretácie lyrických básnických textov. *In: Jazyk a literatúra v škole. Zážitok a poznanie. Ed. Jana Kesselová. S. 175 – 185.* Prešov : Fakulta humanitných vied Prešovskej univerzity v Prešove, 2008. ISBN 978-80-8068-788-5

HLEBOVÁ, B.: *Žánre detskej literatúry v čítaní s porozumením.* Prešov : Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2006. 179 s. ISBN 80-8068-403-0

HNÍK, O.: Didaktika literatury: výzvy oboru. Praha : Univerzita Karlova v Praze, KAROLINUM, 2014. 179 s. ISBN 978-80-246-2626-0

CHALOUPKA, O. Rozvoj dětského čtenářství. Praha: Albatros, 1982, 573 s.

JANÁKOVÁ, L.: Tvorivá dramatika ako prostriedok motivácie. Banská Bystrica : UMB PF, 1996. 80 s. ISBN 80-88825-79-2

JAUSS, H. R.: Dějiny literatury jako výzva literární věde. *In Čtenář jako výzva. Výbor z prací Kostnické školy recepční estetiky. Sestavili M. Sedmidubský, M. Červenka a I. Vízdalová*. S. 7 – 38. Brno: Host, 2001. ISBN 70-86055-92-2

JAVORČÍKOVÁ, J.: Nové metódy integrácie dramatických aktivít – dialóg, skeč, komiks, „reader´s theatre“ do výučby anglického jazyka. *In: Determinanty pregraduálnej prípravy učiteľov anglického jazyka 2*. Banská Bystrica : UMB, 2013. S. 5 – 27. ISBN 978-80-557-0484-5

JAVORČÍKOVÁ, J.: Literárny a kultúrny artefakt v procese výučby. *In: Philologica 65*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. S. 209 – 215. ISBN 979-80-223-2894-4

JURČO, J. – OBERT, V.: Didaktika literatúry. Bratislava: SPN, 1984, 220 s.

KANTOROVIČ, J. V.: Čitatelia a literatúra. In: *In: Čitateľská recepcia literatúry. Štúdie o zahraničných výskumoch. S. 112 – 129.* Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1987.

KLIMOVIČ, M.: Tvorivé písanie v primárnej škole. Prešov : Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2009. 152 s. ISBN 978-80-8068-982-7

KOPÁL, J.: *Próza a poézia pre mládež. Teória/poetológia*. Nitra : Enigma, 1997. 316 s. ISBN 80-85471-48-5

KOŠKA, J.: Interpretácia literárneho diela (a jej hranice). *In: Slovenský jazyk a literatúra v škole*, roč. 54,č. 2, s. 208 – 225. ISSN 1335-2040

KULKA, J. a kol.: Komplexní analýza uměleckého díla 1. Praha : SPN, 1986. 93 s.

KULKA, J.: Psychologie umění. Praha : Grada Publishing, 2008. 435 s. ISBN 978-80-247-2329-7

LEDERBUCHOVÁ, L.: Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých. Plzeň : Aleš Čeněk, s.r.o., 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6

LEŠKOVÁ, D.: Fikcia a história. K transformácii naratívov o Jánošíkovi. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2013. 127 s. ISBN 978-80-555-0788-0

LIBA, P.: Čitateľ a literárny proces. Bratislava : Tatran, 1987. 392 s.

LIGOŠ, M.: Základy jazykového a literárneho vzdelávania I. Ružomberok : FF KU, 2009a. ISBN 978-80-8084-429-5

LIGOŠ, M.: Základy jazykového a literárneho vzdelávania II. Ružomberok : FF KU, 2009b. ISBN 978-80-8084-430-1.

LIPTÁKOVÁ, Ľ. a kol.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie.* Prešov : Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011. 580 s. ISBN 978-80-555-0462-9

MACHKOVÁ, E.: *Metodika dramatické výchovy*. Praha : ARTAMA, 1992. 149 s.

MACHKOVÁ, E.: *Metodika dramatické výchovy*. Praha : IPOS ARTAMA, 1999. 153 s. ISBN 80-7068-105-5

MEREDITH, S. K. – STEELE, J. L.: Metódy na podporu kritického myslenia. Príručka II. Bratislava: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, 1999a.

MEREDITH, S. K. – STEELE, J. L.: Ako formovať hĺbavých čitateľov. Príručka VIII. Bratislava: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, 1999b.

MIHALKOVÁ, G.: Identifikácia básnickej obraznosti. *In: Jazyk a literatúra v škole. Zážitok a poznanie. Ed. Jana Kesselová. S. 231 – 234.* Prešov : Fakulta humanitných vied Prešovskej univerzity v Prešove, 2008. ISBN 978-80-8068-788-5

MILČÁK, P. – MILČÁK, M.: Ako sa číta báseň. (Dvadsaťsedem autorských interpretácií). Levoča : Modrý Peter, 2013. 176 s. ISBN 978-80-89545-24-7

MISTRÍK, E.: Umenie a deti. *In: Predškolská a elementárna pedagogika. S. 425 - 445. Praha: Portál, 2001. 455 s. ISBN 80-7178-585-7*

http://www.erichmistrik.sk/sylaby/09.rtf

Návrh kurikulárnej transformácie predmetu slovenský jazyk a literatúra. Bratislava : ŠPÚ, 2007.

OBERT, V.: *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa.* Bratislava : LITERA, 1998. 263 s. ISBN 80-88894-07-7

OBERT, V.: *Kapitoly z didaktiky literatúry. (Seminárium).* Nitra : Pedagogická fakulta v Nitre, 1992. 201 s. ISBN 80-85183-70-6

OBERT, V.: *Komunikatívnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii*. Nitra : UKF, Fakulta humanitných vied, 1998. 151 s. ISBN 80-8050-158-0

OBERT, V.: Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov. Bratislava : Poľana, 2003. 398 s. ISBN 80-89002-81-1

PETRÍKOVÁ, M.: *Umelecký text v tvorivých interpretáciách. Teória – poetológia – aplikácia.* Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2011. 166 s. ISBN 978-80-555-0424-7

PLCH, J.: O výchově slovesným uměním v mladším školním věku. Praha: SPN, 1981, 200s.

POLÍVKA, J.: *Súpis slovenských rozprávok II.* Turčiansky Sv. Martin : Matica slovenská, 1924.

POLÍVKA, J.: *Súpis slovenských rozprávok IV*. Turčiansky Sv. Martin : Matica slovenská, 1930.

POPOVIČ, A. – LIBA, P. – ZAJAC, P. – ZSILKA, T.: Interpretácia umeleckého textu. Bratislava : SPN, 1981.

PRZYBOŚ J.: Prelud a skutočnosť. *In: Revue svetovej literatúry, 4/1968, s. 41 – 42.*

PRŠOVÁ, E.: *Aktivizácia žiakov metódami dramatickej výchovy.* Banská Bystrica : Metodické centrum, 2000. 44 s. ISBN 80-8041-354-1

PRŠOVÁ, E.: Problémy interpretácie v literárnovýchovnom procese na 1. stupni ZŠ. *In: STUDIA SLOVACA. Zborník vedeckých prác členov katedry slovenského jazyka a literatúry. S. 186 – 190.* Banská Bystrica : PF UMB, 2004. ISBN 80-8055-948-1

PRŠOVÁ, E.: *Rozvoj literárnej kompetencie metódami tvorivej dramatiky.* Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, FHV, 2010. 182 s. ISBN 978-80-557-0058-8

PRŠOVÁ, E.: Vyučovanie literárnej výchovy v primárnom vzdelávaní a metódy tvorivej dramatiky. *In: Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. Príloha k 12. kapitole* [online]. Prešov : Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011 [cit.2013-09-20], s. 2 – 24. Dostupné na internete : http://www.indi.pf.unipo.sk/files/ucebnica/prilohy/12.pdf

PRŠOVÁ, E.: Rozprávka v didaktickej komunikácii a možnosti jej interpretácie. *In: Tvorivosť v škole – škola tvorivosti. Online konferencia 6. – 7. 11. 2013. Editorky: M. Germušková, M. Petríková. S. 71 – 82.* ISBN 978-80-555-0967-9. Dostupné na: http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Germuskova1

PRŮCHA, J.: Učení z textu a didaktické informace. Praha : Akademia, 1987.

Prvý Petrov list. *In: Sväté písmo. Nový zákon. Žalmy.* Trnava : Spolok Sv. Vojtecha, 1993. 776 s.

RAKÚS, S.: Medzi látkou a témou. Levoča : Modrý Peter, 2011. 95 s. ISBN 978-80-89545-04-9

RUSŇÁK, R.: Mytológia ako archetyp tradičných rozprávok. In *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. Roč. 11.* Prešov : PF Prešovskej univerzity v Prešove, 2005. S. 176 – 179. ISBN 80-8068-362-X.

RUSŇÁK, R.: Svetová literatúra pre deti a mládež v didaktickej komunikácii. Prešov : Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2009. 204 s. ISBN 978-80-555-0071-3

SLÁDKOVIČ, A.: Marína. Dostupné na: http://zlatyfond.sme.sk/dielo/17/Sladkovic_Marina/2

ŠIMONOVÁ, B.: Moderný človek, literatúra a škola (O tvorivosti v literárnej výchove na 1. stupni základnej školy). Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2000. 82 s. ISBN 80-8055-341-6

TOMAN, J.: *Didaktika čtení a primární literární výchovy.* České Budějovice : Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2007. 115 s. ISBN 978-80-7394-038-6.

TRÁVNÍČEK, J.: Koncept čtenáře a čtení – nejkratší možné dějiny. *In Dějiny čtení. S. 403 - 438.* Brno: Host, 2007. ISBN 978-80-7294-231-2

TUREK, I.: Didaktika. Bratislava : Iura Edition, 2008. 596 s. ISBN 978-80-8078-198-9.

ULRYCHOVÁ, I.: Drama a příběh. Praha : AMU, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2007. 103 s. ISBN 978-80-7331-096-7.

VAGNEROVÁ, M.: Vývojová psychologie. Praha : Portál, 2000.

VALA, J.: Vybrané kapitoly z literární výchovy. Dostupné online na: kcjl2.upol.cz/**vala**/ndkl/opora.doc

VALA, J. Studentské představy o poezii. *In: Inovácie v obsahu a procese vyučovania jazyka a literatúry*. 1. vyd. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovské univerzity, 2008, s. 173 - 181. ISBN 978-80-8068-795-3

VALA J.: Poezie z pohledu adolescenčních čtenářů. *In: Česká literatura,* 2010, roč. 58, č. 3, s. 346 – 369.

VALENTA, J.: Metody a techniky dramatické výchovy. Praha : Agentura STROM, 1998. ISBN 80-86106-02-0

VAŘEJKOVÁ, V.: Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1998, 90 s. ISBN 80-210-1726-0

VASIĽJUK, F. J.: *Psychologie prožívaní. Analyza překonávaní kritických situací.* Praha : Panorama, 1998. 227 s.

VITÉZOVÁ, E.: Projektové vyučovanie na hodinách literárnej výchovy ako možnosť rozvoja tvorivosti. *In: Tvorivosť v škole – škola tvorivosti. Ed. Marta Germušková a Martina Petríková. S. 105 – 114.* Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 203. ISBN 978-80-555-0967-9. Dostupné na: http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Germuskova1

VITÉZOVÁ, E.: Významové a žánrové charakteristiky povesti. Bratislava : OG – Poľana, 2005. 134 s. ISBN 80-89192-25-4

VITÉZOVÁ, E.: Povesť v optike súčasnosti. *In: Rozprávka a povesť v tvorbe a recepcii. S. 120 – 142.* Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre – Filozofická fakulta, 2014. ISBN 978-80-558-0559-7

VYGOTSKIJ, L. S.: Myšlení a řeč. Praha : SPN, 1970.

VYGOTSKIJ, L. S.: Psychologie myslení a řeči. Praha : Portál, 2004, 136 s. ISBN 80-7178-943-7

ZIMA, PETR, V.: Literární estetika. Olomouc: Votobia, 1995. 447 s. ISBN 80-7198-329-2

Bibliografická poznámka

V práci boli použité časti z týchto autorkiných publikácií a štúdií:

Aktivizácia žiakov metódami dramatickej výchovy. Banská Bystrica : Metodické centrum, 2000. 44 s. ISBN 80-8041-354-1.

Rozvoj literárnej kompetencie metódami tvorivej dramatiky. Banská Bystrica : Fakulta humanitných vied UMB v Banskej Bystrici, 2010. 182 s. ISBN 978-80-557-0058-8.

Čitateľská dielňa ako metóda rozvoja čitateľskej kompetencie. *In: Zborník mladých filológov Univerzity Mateja Bela 2 : Materiály z 2. konferencie mladých filológov UMB Banská Bystrica, 11. septembra 2001. S. 240-246.* - Banská Bystrica : Fakulta humanitných vied UMB, 2001.

Problémy interpretácie v literárnovýchovnom procese na 1. stupni ZŠ. *In: STUDIA SLOVACA. Zborník vedeckých prác členov katedry slovenského jazyka a literatúry.* Banská Bystrica : PF UMB, 2004. S. 186 – 190. ISBN 80-8055-948-1

Rozprávka v didaktickej komunikácii a možnosti jej interpretácie. *In: Tvorivosť v škole – škola tvorivosti. Online konferencia 6. – 7. 11. 2013. Editorky. M. Germušková, M. Petríková. S. 71 – 82*. ISBN 978-80-555-0967-9. Dostupné na: http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Germuskova1

Viacúrovňové interpretačné otázky ako prostriedok rozvoja čitateľského vnímania a kritického myslenia. *In: Slovo a obraz v komunikaci s dětmi: Problematika tvorby pro děti a mládež a její recepce na konci 20. století. Redig. Eva Doupalová a Eva Hoflerová.* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2000, s. 81- 85. ISBN 80-7042-168-1

Rámec EUR a jeho využitie v predmete slovenský jazyk a literatúra. *In: Zborník mladých filológov UMB I.* Banská Bystrica: FHv, 1999. ISBN 80-8055-340-8

Vyučovanie literárnej výchovy v primárnom vzdelávaní a metódy tvorivej dramatiky. *In: Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. Príloha k 12. kapitole* [online]. Prešov : Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011 [cit.2013-09-20], s. 2 – 24. Dostupné na internete : http://www.indi.pf.unipo.sk/files/ucebnica/prilohy/12.pdf

Literárny text v komunikačno-zážitkovom vyučovaní

vysokoškolská učebnica

Autorka:	Mgr. Eva Pršová, PhD.
Recenzenti:	Prof. PaedDr. Eva Vitézová, PhD.
	Doc. PhDr. Marta Germušková, CSc.
	Mgr. Radoslav Rusňák, PhD.
obálka:	Ing. arch. Michal Pršo
Vydavateľ:	Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Filozofická fakulta, Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy
Vydanie:	prvé
Rok vydania:	2015
Počet strán:	121
Formát:	elektronický (CD)
Náklad:	150 ks
CD vyrobil:	Diskus, s.r.o. Partizánske

ISBN 978-80-557-1052-5