

Súvislosti literárnej výchovy

Vitézová, Eva

Hoci je problematika čítania v čase vyučovania i mimo neho pomerne dobre preskúmaná a existuje veľké množstvo publikácií, v ktorých je čítanie analyzované z teoretického i empirického aspektu, praktická skúsenosť v základných školách je dôkazom, že v tejto oblasti je ešte veľa nenaplnených možností. Vyučovanie literárnej výchovy v čase vyučovania i pedagogické pôsobenie mimo neho je nevyhnutnou súčasťou edukácie. Jej cieľom na 1. a 2. stupni základnej školy je motivovať žiakov k čítaniu, tvorivému mysleniu a konaniu, viesť ich tak, aby boli prácou v škole zaujatí a aby v nich čítanie vyvolávalo pocity radosti, vzrušenia a uspokojenia. Tým sa vytvára osobný kladný vzťah ku knihe, rozvíja sa ich tvorivosť a aktivita. K tomu prispieva navodenie takej atmosféry, v ktorej sa prijíma každý žiak, každá myšlienka, kde vládne optimizmus a voľnosť pri práci. Takáto atmosféra zabezpečuje citovú účasť žiakov na dianí v triede a vylučuje z nej strach, obavy a zbytočné napätie. Prehnané vyžadovanie disciplíny od učiteľa tlmí aktivitu žiakov a brzdí u nich schopnosť a ochotu čitateľsky sa rozvíjať a tvorivo myslieť. Pamäťové osvojovanie si poznatkov, striktné a direktívne napĺňanie učebných osnov vedie v konečnom dôsledku k znižovaniu záujmu o čítanie. Súčasná koncepcia výchovy a vzdelávania sa stavia kriticky k preceňovaniu poznatkov v tradičnej škole. Výučbu literárnej výchovy a orientáciu mimočítankového čítania je potrebné orientovať na rozvoj záujmu o čítanie.

Významový vzťah literatúra v škole – literatúra v živote je recipročným vzťahom. Literárna výchova a čítanie – podľa Vincenta Šabíka – „sa iba vtedy stáva potešením, keď dostáva do hry žiakovu tvorivosť, produktivnosť, keď text a vyučovanie poskytuje šancu týmto schopnostiam, keď mu ich vyučovanie za pomoci textu otvára. Cieľom čítania nie je len oboznámenie sa s určitým obsahom, témou, látkou diela, ... ale prebudenie určitých schopností, iniciovanie vedomia, nie na poslednom mieste schopnosti reflektovať skutočnosť, seba, formulovať problémy, artikulovať otázky, schopnosť produkovať pravdu.“¹

1 Šabík, V.: *Literatúra pre súčasníkov*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1988, s. 155–156.

Literatúra v didaktickom šate vyvoláva permanentne diskusie o tom, či škola literatúre (resp. čítaniu literatúry) prospieva alebo škodí. Vyučovanie literatúry v školách a didaktika literatúry musia riešiť mnohé otázky, diskrepancie medzi teóriou a praxou, asymetrie medzi prevažujúcou poznatkovosťou a menej obsiahnutou mierou zážitkovosti a estetickosti. Nazdávame sa, že hoci aktuálne učebnice čítania a literárnej výchovy do istej miery rešpektujú záujmy a estetický vkus žiakov, otázka hľadania primeraných školských literárnych textov zostáva naďalej otvorená. Nevhodne zvolená školská lektúra spôsobuje nudnú komunikáciu a príjemcov, ktorí sa navonok s textom identifikujú (naučia sa, zvládnu školské učivo), ale vnútorne sa s textom nestotožnia. Tak sa vlastne neaplní cieľ predmetu literárna výchova, ktorým by síce malo byť i zvládnutie istej sumy literárnovedných poznatkov a literárnohistorických súvislostí (máme na mysli najmä stredoškolskú výučbu literatúry), ale hlavne vnútorné presvedčenie žiakov, že čítanie je veľmi príjemná duševná činnosť, prostredníctvom ktorej nielen získajú nové poznatky, ale ktorá slúži i na oddych, relax a vnútorné obohatenie o zážitky a dojmy.

Čitateľský kontext je historicky premenlivý. Tak ako sa mení doba a s ňou i literatúra, mení sa i čitateľ. Ak pred dvadsiatimi rokmi čítanie figurovalo na popredných miestach voľnočasových aktivít detí, reprezentatívny prieskum, ktorý v roku 2008 zorganizovalo Literárne informačné centrum v spolupráci s Kultúrnym observatóriom Národného osvetového centra, signalizoval, že čítanie je dnes piata až siedma voľnočasová aktivita. Čítanie považuje za zábavné takmer 87% detí, avšak 25% číta iba vtedy, ak je to úloha zadaná školou. Detstvo samo osebe je dynamickým vývojovým obdobím, preto sa detský čitateľ vyvíja rýchlejšim tempom a niekedy často nepredvídateľnými smermi. Viliam Obert v publikácii *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*² hovoril o troch čitateľských krízach v čitateľskom vývoji detí a mládeže v tom zmysle, že čitateľské krízy súvisia najmä s psychomentálnym vývinom a s ním súvisiacim stavom vedomia a bytia detí a mladých ľudí. S čitateľskými záujmami a orientáciami korešpondujú niektoré podstatné vlastnosti a príznaky, najmä pokiaľ ide o určité zlomové, krízové štádiá, výrazne ovplyvňujúce čitateľské a tým aj kultúrne vývinové smerovanie mladých ľudí. Stručne načrtujeme súvislosti a okolnosti týchto stavov napätia, ktoré môžeme pomenovať i jednoznačnejšie čitateľskou krízou.

1. čitateľská kríza: 6. – 9. rok života dieťaťa korešponduje s tzv. fázou vytvárania čitateľských realizácií. Dieťa – nastupujúce školskú dochádzku – je zaujaté technickou stránkou čítania, uniká mu zmysel prečítaného,

2 Obert, V.: *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava: OQ – Vydavateľstvo Polana, 2003, s. 223–227.

čítanie je preň namáhavou prácou a hoci v predčitateľskom veku, keď mu čítali dospelí sprostredkovatelia textu, bolo pre dieťa čítanie veľmi príjemnou činnosťou, v tomto období sa mu stáva literatúra príkazom. Okrem toho, že musí zvládnuť techniku čítania a porozumenia prečítaného, malo by začať uplatňovať čítanie ako nástroj učenia sa a postupne využívať čítanie i ako príjemnú a užitočnú duševnú činnosť.

2. čitateľská kríza: 13. – 15. rok života dieťaťa nazývaný je tiež fázou čitateľskej explózie. Mladý človek je v tomto období konfrontovaný s komplikovaným obdobím dospievania. Čitateľská kríza v tejto etape má hlavný dôvod v prílišnej intelektualizácii čítania a najmä vyučovania literatúry. V literárnej výchove sa kladie dôraz na výchovu dospelého čitateľa a na to mladý človek v tomto veku ešte nemusí stačiť. S utváraním pocitu dospelosti súvisí aj zvýšená kritickosť dospievajúcich, odrážajúca sa v kritickom výbere kníh na čítanie (v tom lepšom prípade), prípadne v programovom nečítaní. V tejto súvislosti treba pripomenúť fakt, že žiaci, ktorí nečítajú v mladšom školskom veku, veľmi ťažko získavajú čitateľské návyky v neskorších rokoch školskej dochádzky. Z toho dôvodu je potrebné opäť zdôrazniť dôležitosť primárneho vzdelávania.
3. čitateľská kríza: 19. – 21./22. rok života. Táto fáza je fázou čitateľskej stabilizácie, je to na jednej strane čas objavovania dovtedy nepovšimnutých „školských“ autorov a na druhej strane prísna zameranosť na určitých autorov, knižné mutácie; prípadne tzv. čitateľský snobizmus – čítanie (alebo len zhromažďovanie) kníh časovo aktuálne vyzdvihovalých.

V našom príspevku sa budeme podrobnejšie venovať súvislostiam prvých dvoch kríz, pretože na jednej strane súvisia so školským literárnym vzdelávaním a na druhej strane sú v rámci čitateľských kríz najvýraznejšie. Súvisia i s výchovou budúcich pedagógov – učiteľov literatúry, preto je to pre nás aktuálna otázka. Učiteľ literatúry okrem toho, že musí byť literárne vzdelaný, je predovšetkým človekom. Základ komunikácie tvorí práve jeho ľudský rozmer. Dojeho kvalít patrí i názorová a hodnotová orientácia³. Hlavnou úlohou učiteľa na 1. stupni ZŠ je hlavne naučiť žiakov čítať, písať a počítať, aby sa stali gramotnými, ale zabezpečiť aj to, aby boli v škole šťastní, aby sa na vyučovací proces tešili. Z tohto pohľadu musí učiteľ literatúry pociťovať lásku k svojej profesii, vytvárať pozitívnu atmosféru v triede, motivovať žiakov k čítaniu kníh nielen na vyučovaní, ale aj v ich voľnom čase a byť schopný hľadať nové metódy, spôsoby, formy práce na hodinách čítania. Deti by mal viesť k čítaniu takými spôsobmi,

3 Šimonová, B.: *Moderný človek, literatúra škola*. Banská Bystrica: PF UMB, 2000, s.12.

aby v čítaní nevideli len nástroj učenia sa a s tým súvisiace povinnosti, ale aby sa stalo príjemným estetickým zážitkom. Súčasný stav ukazuje, že ešte stále nie je väčšina pedagógov schopná využívať inovácie učebných osnov, mnohým aktuálny nový štátny vzdelávací program naháňa strach a majú v tejto oblasti problémy. V tomto školskom roku majú slovenskí učitelia možnosť využiť inovácie v oblasti učebných osnov pre prvé dva ročníky ZŠ a SŠ a pre 5. a 6. ročník ZŠ. Nazdávame sa však, že apatia či až averzia voči čítaniu sa nedá vyliečiť akoukoľvek dobre myslenou reformou. Výchovné ciele na hodinách čítania a literárnej výchovy je možné dosiahnuť za predpokladu prenikania cez umenie, nie mimo neho. Najdôležitejšou úlohou je správny a vhodný výber textu. V rámci vyššie uvedenej charakteristiky čitateľských kríz je uvedený ako „recept“ na riešenie dať pravému dieťaťu v pravý čas tú pravú knihu. Týchto päť P by naozaj mohlo byť riešením najmä počas prvej krízy, keď učiteľ prvákov – druhákov by mal mať schopnosť vedieť diagnostikovať aktuálnu čitateľskú kompetenciu svojich zverencov a zároveň by mal byť zorientovaný v ponuke kníh na čítanie, a to nielen tých, ktoré pozná zo svojho detstva a z čias svojich vysokoškolských štúdií, ale mal by poznať aj aktuálnu ponuku knižných vydavateľstiev. Netreba azda zdôrazňovať dôležitosť spolupráce s rodičmi. Dnešného detského čitateľa treba vnímať aj v kontexte súčasnosti. Symptóm povrchnosti, ktorý so sebou priniesla éra médií, sa preniesol aj do čitateľstva mladšieho školského veku. Jeho charakteristickými príznakmi sú potreba rýchlosti, túžba po akcii, ako aj povrchnosť zážitku. Jedna z chorôb dnešnej civilizácie – záplava a plytkosť informácií – je znakom i prístupu detí aj rodičov ku knihám. Detský čitateľ na dôvažok ešte nedisponuje adekvátnym odstupom od textu, nedokáže formulovať hodnotiace kritériá, preto dokáže učiteľovi vyjadriť len to, čo práve prežíva. Pocitové zažitie textu – a nemusí ísť v každom prípade o jeho verbalizáciu – môže mať na autenticnosť detského vnímania recepcie veľký vplyv. Daniel Pennac, francúzsky esejista, vo svojej pozoruhodnej štúdií *Ako román* zaraďuje právo mlčať do zoznamu desiatich práv čitateľa. Okrem práva mlčať medzi nedotknuteľné práva čitateľa zaraďuje tieto práva: právo nečítať, právo preskakovať strany, právo nedočítať knihu, právo znovu si ju prečítať, právo čítať čokoľvek, právo na bovarizmus, právo čítať kdekoľvek, právo paberkovať a právo čítať nahlas.⁴ Problémom v oblasti interpretácie umeleckého textu môže byť i to, že zo žiakov sa formujú jednostranne čitateľsky orientované typy – sci-fisti, detektívkaři, prípadne čitateľa komiksov a podobne. Vyplýva to z princípu vekovosti, ale i z čitateľskej ľahostajnosti. Na hodinách literárnej výchovy sa prostredníctvom textu zabezpečuje uplatňovanie informatívnej, inštrumentálnej (rozvíjajúcej)

4 Pennac, D.: *Ako román*. Bratislava: SOFA, 1992, s. 124.

i formatívnej funkcie, no v popredí by mala byť funkcia estetická. Veľkým problémom súčasných škôl – a dokazujú to aj výskumy PISA, je zvládnutie techniky čítania a na vrchole nedostatkov je čítanie s porozumením. Zvládnutie techniky čítania je prostriedkom na to, aby žiak prenikol do deja, aby vedel v texte nachádzať potešenie, vedel sa v ňom orientovať a čítať ho s porozumením, či už potichu alebo nahlas. U mnohých žiakov to vyplýva z ich hyperaktivity. Tento nepriaznivý trend prevláda najmä u starších žiakov. Pretože ak nevie žiak plynulo čítať, nemôže pochopiť dej a obsah, nedokáže preniknúť do spletnosti deja a následne pociťuje odpor ku knihe, čo môže prerásť až k rezignácii ku škole a k vzdelávaniu. Preto treba zdokonaľiť metodiku počiatočného čítania. Proces osvojovania si kvalitného čítania sa neuskutočňuje u všetkých detí – žiakov plynule a bez ťažkostí.

Pritom nie je potrebné uvažovať o deťoch s poruchami čítania – dyslektikoch, s poruchami písania – dysgrafikoch, ba ani o tých, ktorí sú zaradení do špeciálnych školských zariadení. To je iná kapitola a námet na samostatné štúdium danej problematiky.

Niektoré problémy sa prejavujú už v prvej fáze čítaného slova, pri poznávaní grafém. Často sa stáva, že dieťa si zamieňa hlásky (b – d, m – n a pod.), poradie hlások v slabike, čím sa mení význam slova (em – me, la – al a pod.). Za príčinu sa pokladá nedostatočná zrakovo-sluchová asociácia druhej fázy čítania, zrkadlové videnie. Napokon sa stáva, že čitateľ zlyháva v poslednej fáze, keď neporozumie významu slova, následne celej vetnej konštrukcii či odseku. Svoj čitateľský prejav spochybňuje, vracia sa na začiatok slova či vety. Tým sa čítanie prejaví ako opakované, pomalé a čitateľom nezvládnuté. Precvičovaním a prehlbovaním čitateľských zručností žiakov pomocou analyticko-syntetickej metódy, motiváciou rozvíjania čitateľských záujmov žiakov, zážitkovosťou čítania možno dosiahnuť vytýčený cieľ a zistiť, respektíve odhaliť a diagnostikovať ťažkosti žiaka – čitateľa v osvojovaní tejto prvoradej zručnosti. Diagnostika čítania na 1. stupni ZŠ ukazuje, že mnohí žiaci majú vážne problémy so zvládnutím techniky čítania a s čítaním s porozumením, s čím značne súvisí u detí i počúvanie s porozumením. Ak žiak číta s porozumením a plynule, ak má osvojenú techniku čítania, vie vniknúť do spletnosti deja, vie sa v ňom orientovať, nachádza v texte potešenie a samostatne s ním vie pracovať, má osvojenú techniku čítania. Žiak dostáva „chuť čítať“, lebo textu rozumie, je mu blízky. Schopnosť plynule, uvedomele čítať je proces a mal by byť završený v 3. ročníku školskej dochádzky. V roku 2008 bol v Slovenskej republike vytvorený Národný program rozvoja vzdelávania, ktorý zaviedol do edukácie nový systém kurikulárnych dokumentov, a to štátnych a školských. Štátny vzdelávací program predstavuje školské vzdelávacie programy, ktoré si základné školy tvoria samy na základe novej

realizácie podľa bodov stanovených Rámcovým vzdelávacím programom. Rámcový vzdelávací program pre základné vzdelávanie (ako sme už vyššie spomenuli) vstúpil v uplynulom školskom roku do 1. a 5. ročníka ZŠ, v súčasnosti je v druhom roku pôsobenia. Je to otvorený dokument s inováciou, vymedzuje obsah vzdelávania, prierezové témy a postupy, rôzne metódy a formy s individuálnymi potrebami a záujmami žiakov danej školy. Vzdelávací obsah predmetu Slovenský jazyk a literatúra má tri zložky: komunikačnú a slohovú výchovu, literárnu výchovu a jazykovú zložku. Učivo jednotlivých zložiek sa prelína i v rámci medzipredmetových vzťahov. Doplnujúcim nepovinným predmetom je dramatická výchova. Cieľom literárnej výchovy na 2. stupni ZŠ je naučiť žiakov rozlišovať literárne druhy, ich charakteristické znaky, formulovať vlastné názory, získavať čitateľské zručnosti a návyky, viesť žiakov k interpretácii literárneho diela s cieľom využitia rôznych metód, foriem, postupov. Literárna výchova má za cieľ utvárať kompetencie žiaka a viesť ho k prežitiu umeleckého diela s pôžitkom, upevniť pozitívny – lepší vzťah k literatúre, prehĺbiť, resp. vybudovať v ňom emocionálne a estetické cítenie. Nepovieme nič nové, keď budeme konštatovať, že dôležitú úlohu najmä pri výberovom a spontánnom mimočítankovom čítaní zohrávajú školské knižnice. Na základe výskumu PIRLS 2006⁵ je zrejmé, že na Slovensku 99 % žiakov navštevuje školy, ktoré sú vybavené školskými knižnicami. Druhou stranou mince je fakt, že v mnohých súčasných školách dávajú k dispozícii knižnicu odborným učebniam pre dané predmety či výpočtovú techniku. V mnohých školách dokonca plnia knižnice len formálnu funkciu. Objektívne však možno povedať, že mnohí pedagógovia (nielen knihovníci) vedú žiakov i v sťažných podmienkach k pravidelnej návšteve knižníc. Aj knižnice všeobecného charakteru – miestne, mestské, okresné či ďalšie majú možnosť (a často ju i využívajú) organizovať pre deti rôzne činnosti a podujatia. Okrem už klasických vyučovacích hodín v knižnici alebo besied so spisovateľmi sú to napr. konkrétne akcie: týždeň hlasného čítania, výtvarná súťaž v tvorbe knižnej značky (Hlohovec), Noc s Andersenom, korunuje sa Kráľ detských čitateľov (Trnava 2009) a pod. Aj iné inštitúcie cítia potrebu pomôcť v tom, aby sa čítanie stalo populárnejšou aktivitou – niekedy to, čo je v dnešnej komerčnej dobe azda i pochopiteľné, využívajú i na svoju reklamu. Ako príklad môže slúžiť napr. akcia z roku 2008 pod názvom Najpočetnejší detský čitateľský maratón, v rámci ktorého v 28 obchodoch Tesco po celom Slovensku sa v jeden deň uskutočnilo simultánne čítanie detí z knihy Ľubomíra Feldeka *Modrozelená kniha rozprávok*.

5 Ladányiová, E.: *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ*. Bratislava: SPÚ, 2007.

Na akcii sa zúčastnilo 2912 detí, ktoré prečítali 2939 strán Feldekovej knihy a následne bol tento pokus zapísaný do Slovenskej knihy rekordov. Je však otázne, či takéto akcie nie sú len nárazovými marketingovými ťahmi a či naozaj deti čítali s porozumením.

Vo svojom príspevku sme sa nechceli venovať všeobecným konštatáciám, prečo deti nečítajú, či za to môže viac počítač alebo sledovanie televízie. V konečnom dôsledku otázka by nemala znieť, prečo nečítajú deti, ale prečo nečíta ani dospelá populácia. Našou snahou bolo pozrieť sa na to, ako súčasná škola reflektuje sledovaný problém, či a ako môžu učitelia zvrátiť daný stav a ako im môže pomôcť poznanie mentality súčasného dieťaťa. Hoci si uvedomujeme, že nie je možné k čítaniu „pritiahnúť“ 100 % detí, získanie čo i len jedného ďalšieho aktívneho čitateľa musí učiteľ považovať za svoj veľký osobný úspech.

Na záver ešte jeden obsiahlejší citát z eseje Daniela Pennaca, ktorý síce primárne oslovuje rodiča, ale nazdávame sa, že má veľkú výpovednú hodnotu i vo všeobecnosti. „Ak naše deti, mladí naozaj nemajú v láske čítanie – a to slovo sedí, lebo tu ide naozaj o sklamanú lásku – netreba z toho obviňovať ani televíziu, ani modernú dobu, ani školu. Môžeme viniť aj všetko spolu, ale až potom, keď sme si položili základnú otázku: čo sme urobili s ideálnym čitateľom, akým bolo naše dieťa vtedy, keď sme ešte my hrali úlohu rozprávača aj knihy zároveň. Aká obrovská zrada! Dieťa, rozprávka a my sme každý večer tvorili zmierujúcu sa Svätú Trojicu a teraz je opustené nad nepriateľskou knihou. Lhkosť našich viet ho zbavovala tiaže, nerozlúštiteľný šuchot písmen zahnal aj pokušenie snívať. My sme mu ukázali cestu zhora nadol, a teraz ho to úsilie tlačí k zemi. My sme ho vyzbrojili schopnosťou byť všadeprítomné, a teraz je uväznené vo svojej izbe, v triede, v knihe, v riadku, v jedinom slove. Kde sa skrývajú všetky tie čarovné postavičky, bračekovia, sestry, králi, kráľovné, hrdinovia prenasledovaní zloduchmi, ktorí ho zbavovali utrpenia z bytia tým, že zavolali na pomoc? Je vôbec možné, že majú niečo spoločné s týmito hrubo natlačenými klikyhákmi, ktorým hovoríme písmená? Je možné, že sa títo polobohovia až tak rozmrvili, že z nich ostali len tlačiarenské znaky? A z knihy sa stal tento predmet? Čudná premena! Opak čara. Jeho hrdinovia a on sa spolu dusia pod ťažobou nemej knihy! Pritom táto zmena, ktorú spôsobila náruživá snaha otca a mamy, keď chceli spolu s učiteľkou oslobodiť jeho uväznený sen, je len jednou z mnohých. Tak čo sa stalo tomu uväznenému princovi, no? Čakám! Tí istí rodičia, ktorí si nikdy, nikdy, keď mu čítali, nelámali hlavu nad tým, či správne pochopilo, že Ruženka spala v začarovanom lese preto, lebo sa pichla o vreteno, a Snehulienka preto, že zjedla jablko. (Pri prvých čítaniach to všetko nepochopilo, teda nie celkom. V rozprávkach je však toľko zázrakov, toľko krásnych slov a toľko dojatia! Pokúšalo sa sústrediť len na svoju obľúbenú pasáž, ktorú si v duchu odriekalo, kým

konečne neprišla. Potom nasledovali ďalšie, nejasnejšie, kde sa zamotávali všetky čary, pomaly však začínalo rozumieť všetkému a bolo mu jasné, že Ruženka spala vďaka vretenu a Snehulienka vďaka jablku...)“. – Opakujeme otázku: čo sa stalo princovi, keď ho otec vyhnal zo zámku? Trváme na svojom. Bože, to predsa nie je možné, aby to decko nepochopilo obsah pätnástich riadkov! Pätnásť riadkov, to predsa nie je také ťažké! Boli sme jeho rozprávačom, stali sme sa jeho úctovníkom. – Nuž, keď sa nesnažíš, rozlúč sa s televíziou! Dobre si počul... Áno... Televízia povýšená na odmenu... a čítanie vchuplo medzi každodennú drinu... veru, to my sme vymysleli tento skvelý rebríček...⁶

6 Pennac, D.: *Ako román*. Bratislava: SOFA, 1992, s. 41–42.