

Gabriela Magalová¹

Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta

<https://orcid.org/0000-0002-2066-503X>

RÔZNORODÉ POHĽADY NA UMELECKÝ TEXT PRE DETI

Príspevok mapuje súčasný stav pripravenosti vysokoškolských študentov (budúcich pedagógov predprimárneho a primárneho vzdelávania) na prácu s literárnym textom. Okrem vlastných skúseností sa opierame i o výsledky dotazníka z roku 2019/2020. Konštatujeme, že budúci pedagógovia majú sami veľké problémy s interpretáciou umeleckých textov pre deti. Jednou z príčin je fakt, že sa počas svojho štúdia na základných a stredných školách na Slovensku niektorí vôbec nestretli so zmysluplným vyučovaním literatúry, a tak tieto zručnosti nevedia preniesť ani do edukačných postupov v praxi. Alarmujúca úroveň neprofesionálneho prístupu študentov k umeleckému textu má i viacero príčin. Tradičné vyučovanie literatúry, ktoré je zamerané len na faktografické vedomosti bez interpretačných presahov, sa ukazuje ako nefunkčné a vedie k nárastu nečitateľov aj medzi vysokoškolskými študentmi. Nedobrý stav odhaľuje aj testovanie PISA, ktoré porovnáva úroveň čitateľskej gramotnosti s inými krajinami OECD. V príspevku sa venujeme metodike vzdelávania vysokoškolských študentov v tejto oblasti. Opisujeme štyri možné pohľady, ktoré predstavujú hierarchiu cieleného vzdelávania v oblasti práce s umeleckým textom pre deti.

Kľúčové slová: literatúra pre deti a mládež - vyučovanie literatúry - vzdelávanie vysokoškolákov - čitateľstvo - detský čitateľ

1. Úvod do problematiky: štatistika čitateľstva budúcich pedagógov. Na Slovensku je stále problematický vzťah medzi odborným vzdelávaním na vysokých školách a jeho praktickou stránkou - týka sa to aj univerzitného vzdelávania budúcich pedagógov. V tomto článku sa chcem venovať výlučne problematike vzdelávania v oblasti literárnej výchovy, v oblasti práce s knihou určenej deťom. Je totiž rozdiel - ako je všeobecne známe - teoreticky absorbovať žiadané penzum vedomostí o literárnom texte a iné je v zmysle týchto poznatkov s knihou pracovať, vedieť zrozumiteľne tlmočiť a odhaľovať textové tajomstvá, interpretovať ich, nadchýnať

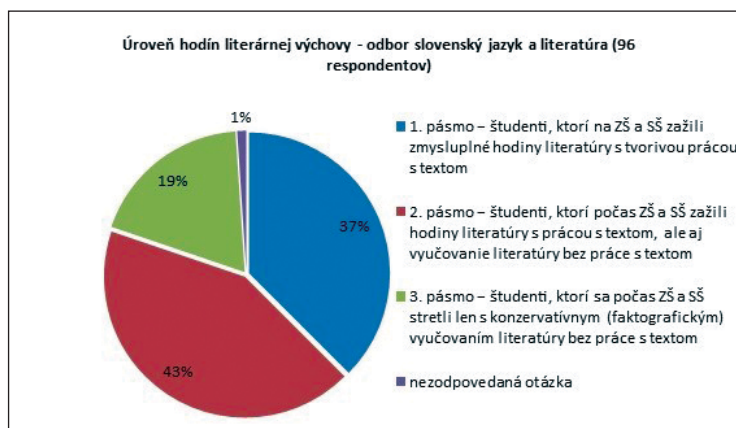
¹ gabriela.magalova@truni.sk

detského (mladého) čitateľa pre poznanie/poznávanie pulzu umeleckého textu. Nárast úrovne čitateľskej a literárnej kompetencie žiakov či študentov predsa nemožno očakávať, ak schopnosťou interpretovať text nedisponuje samotná generácia učiteľov „odchovaných“ na fundovaných vedeckých poznatkoch. Ukazuje sa však, že ani fundovaná odborná orientácia pedagóga nestačí, ak sa nespája s pridanou nadstavbou, ktorá spočíva v nažitých praktických skúsenostiach v práci s knihou, s umením približovať posolstvo konkrétneho textu v interpretačných praktikách svojim študentom či žiakom.

Univerzitní pedagógovia s nemalými obavami sledujú trend „nečitateľstva“, výrazne ho badať aj u študentov, ktorí budú ako pedagógovia s knihou pracovať priamo v školách, a tak v podstatnej miere kreovať vzťah mladej generácie ku knihám, k umeleckému textu. K dispozícii máme domáce vedecké monografie o čitateľstve detí, ktoré skúmali metódy vedúce k čitateľstvu detí v prostredí základnej školy (Kováčová Švecová/Simanová, 2020; Walková, 2017; Vitézová/Vyskočová, 2023; Zemančíková, 2021 a iní). V tejto súvislosti spomeniem čiastkové výsledky aktuálneho prieskumu, ktorý sme ako univerzitný tím uskutočnili v roku 2019/2020 v univerzitnom prostredí. Týkal sa vysokoškolských študentiek pedagogických odborov. Zisťovali sme (okrem iného) i fakt, aké skúsenosti majú respondentky s vyučovaním literatúry počas ich vlastného štúdia na základných a stredných školách (Pokričáková et al., 2020). Nebudeme interpretovať všetky výsledky štúdie, ilustratívne však ponúkame odpovede na jednu otázku, ktorú sme položili najprv študentom, ktorí študujú slovenský jazyk a literatúru v aprobácii (graf č. 1), a následne aj študentom, ktorí študujú predškolskú a elementárnu pedagogiku (PEP – budú pracovať s deťmi na úrovni predprimárneho a primárneho vzdelávania – graf č. 2). Respondentom bola ponúknutá možnosť výberu z troch zatvorených odpovedí; naším cieľom bolo zistiť, či sa študenti počas sekundárneho vzdelávania stretli len s konzervatívnym (faktografickým) vyučovaním literatúry, alebo mali možnosť zúčastniť sa aj tvorivej práce s textom.

Z odpovedí je zrejmé, že najvyššie percentuálne zastúpenie predstavujú nažité vyučovacie jednotky, počas ktorých mali študenti možnosť pracovať s textom, ale prelínali sa s hodinami postavenými na faktografickej báze bez textovej interakcie (43 %). Ide o skupinu respondentov, ktorí sa vyjadrili, že napríklad na strednej škole mali skúsenosť s vyučovaním literatúry v tvorivom (interpretačnom) presahu, no na základnej škole boli výlučne konfrontovaní len s tradičným vyučovaním, založeným na spoznávaní faktov (zväčša nadiktovaných učiteľom). V niektorých odpovediach sa toto tvrdenie otáčalo v prospech základnej školy, teda prácu s textom zažili na hodinách literatúry na základnej škole, no na strednej škole sa vyučovalo faktograficky a len málokedy to bola interpretačná práca s textom. O niečo nižšie percento respondentov (37 %) sa stretlo so zmysluplnou tvorivou aktivitou zameranou na prácu s textom na

oboch stupňoch vzdelávania; počas základnej školy a stredoškolského štúdia boli učiteľmi literatúry vedení k tomu, aby porozumeli textu, aby sprevádzali žiakov na ceste z úrovne naivného čitateľa do úrovne diskurzívneho čitateľa. Až 19 % respondentov však reflektovalo svoju skúsenosť ako čisto tradičnú, konzervatívnu, faktografickú na oboch stupňoch vzdelávania. Ich skúsenosti s vyučovaním literatúry sú nafxované na predstavu nudnej hodiny s písaním poznámok, nadiktovaním hlavnej myšlienky diela a podobne, pretože sa s iným prístupom od vyučujúcich literatúry na základnej a strednej škole nikdy nestretli.

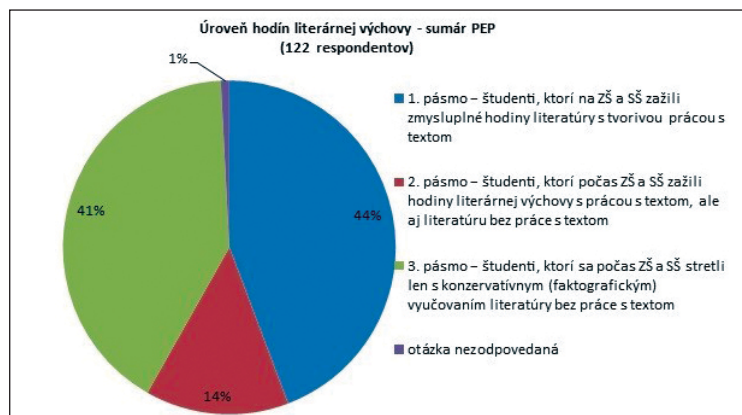


Graf 1. Reflexia skúseností študentov slovenského jazyka a literatúry s realizáciou hodín literárnej výchovy v rámci nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania a vyššieho sekundárneho stupňa vzdelávania (96 respondentov)²

Porovnajme tieto výsledky z dotazníka s dátami, ktoré sme štatisticky spracovali pri vzorke respondentov z odboru predškolská a elementárna pedagogika (PEP). Pri stodvadsiatich dvoch respondentoch je štatistický koláč nasledovný:

Vidíme, že štatistické ukazovatele v prípade študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika sú v tomto smere ešte povážlivejšie. *Pásma tých, ktorí sa ani na jednom vzdelávacom stupni nestretli so zmysluplnými hodinami literárnej výchovy, dosahuje až 41 %.* V porovnaní s predchádzajúcou vzorkou respondentov teda ide o podstatný (až 22-percentný) nárast tých, ktorí nezažili tvorivé hodiny literatúry. Ďalšia hodnota vyjadrená počtom 44 % signalizuje v porovnaní s predchádzajúcou vzorkou o 7 % viac tých respondentov, ktorí aj počas štúdia na základnej a aj na strednej škole absolvovali hodiny literatúry kreatívne, zameriavajúce sa na interpretačné techniky a analýzu estetických kvalít v zážitkovom vyučovaní.

² Zdroj: Magalová et al., 2020.



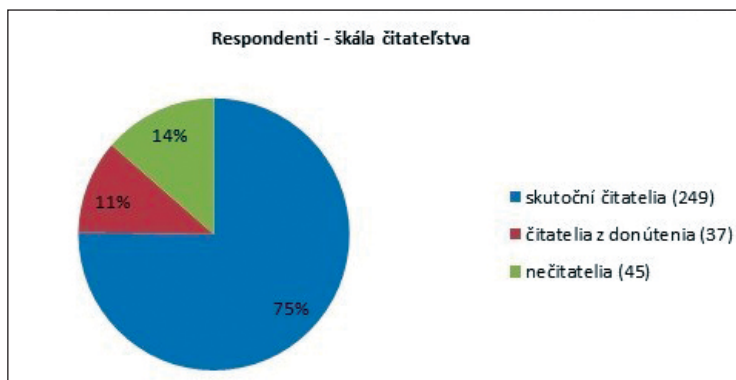
Graf 2. Reflexia skúseností študentov PEP s realizáciou literárnej výchovy v rámci nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania a vyššieho sekundárneho stupňa vzdelávania (122 respondentov)³

V ponúknutom štatistickom koláči sa nám ukazuje, ako na vzorku budúcich pedagógov v oblasti práce s umeleckým textom a jeho vnímaním pôsobila školská prax, ako im školská edukácia pomáhala stať sa kompetentným čitateľom. V roku 2022 sme na tento prieskum nadviazali. V rozširujúcom prieskume podobného zamerania uskutočneného o rok neskôr (Magalová et al., 2022: 53 – 68), sme (okrem iného) získali údaj aj o tom, ako vstupuje čítanie beletrie do voľnočasových aktivít vysokoškolských študentov - budúcich pedagógov, ako sami vnímajú seba ako čitateľov, teda išlo nám o vnútorné impulzy, individuálne postoje, ktoré charakterizujú jednotlivca ako čitateľa. Výskumu sa zúčastnilo 331 respondentov z piatich slovenských univerzít. Boli to študenti/študentky odborov predškolská a elementárna pedagogika (PEP) študujúci v dennej aj externej forme. Zaujímalo nás, či sa považujú za čitateľov či nečitateľov - alebo tvoria skupinu, ktorú sme nazvali „čitatelia z donútenia“. Ponúkame graf odpovedí:

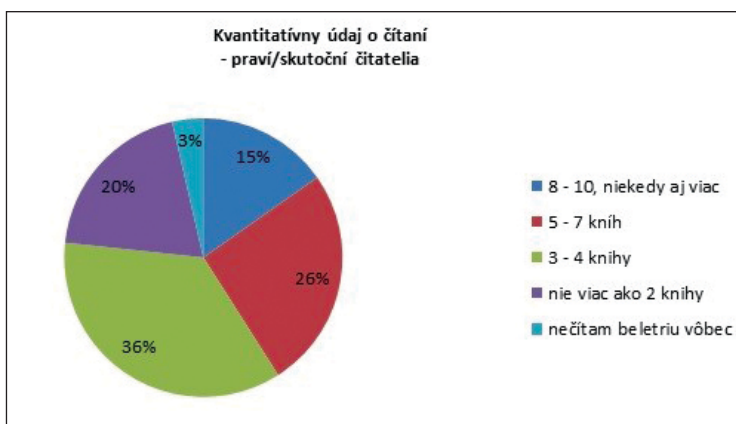
Z grafu (3) je jasné, že sa respondenti vo veľkej miere považujú za čitateľov (až 75 %). Dalo by sa z toho dedukovať, že situácia nie je v oblasti čítania a čitateľstva respondentov taká kritická, ako sa nám zdala z predchádzajúcich údajov. Ďalšou otázkou sme respondentov vyzvali, aby spresnili frekvenciu čítania, teda vyznačili, koľko kníh do roka prečítajú. Nebudeme demonštrovať všetky získané údaje, uvedieme iba kategóriu skutočných čitateľov (75 %) a ich odpovede.

Najväčšiu skupinu odpovedí (36 %) tvorili čitatelia, ktorí za rok prečítajú 3 – 4 knihy. Iba 15 % z tejto kategórie prečíta za rok 8 – 10 kníh, 26 % tvrdilo, že prečíta 5 – 7 kníh ročne a 20 % vyznačilo odpoveď *nie viac ako 2 knihy ročne*.

³ Zdroj: Magalová et al., 2020.



Graf 3. Škálovanie respondentov podľa čitateľských preferencií⁴



Graf 4. Skutoční čitatelia a ich frekvencia čítania⁵

Kuriózne bolo, že do tejto vzorky sa zaradili aj traja respondenti, ktorí beletriu nečítajú vôbec. Vzorka respondentov „praví/skutoční čitatelia“ ilustruje poznanie, že ani od tých, ktorí sa za pravých čitateľov považujú, nemožno v skutočnosti očakávať vysoké čitateľské aktivity, pretože len cca 30 % tých, ktorí sa za pravých čitateľov pokladajú, prečítajú za rok v priemere viac ako 5 kníh. Oveľa nižší údaj, pravdaže, bol vo vzorke čitateľov z donútenia a vo vzorke tých, ktorí sa pokladajú za nečitateľov (spolu tvorili až 64 % zo vzorky respondentov - podrobné údaje sú k dispozícii v spomínanej štúdií). Otázkou zostáva, do akej miery sa dá očakávať, že budúci pedagógovia zvolia vo svojej praxi v práci s literárnym textom interpretačné prístupy a budú preferovať tzv. zážitkové učenie, ak ich vzťah k beletrii a k čítaniu

⁴ Zdroj: Magalová et al., 2022.

⁵ Zdroj: Magalová et al., 2022.

je prinajmenšom sporný (hoci mnohí z nich si to vôbec neprípúšťajú). Zo skupiny respondentov, ktorí sa považovali za pravých čitateľov, sa v prieskume ukázalo len málo tých, ktorí po knihe siahnu v priemere aspoň raz za dva-tri mesiace. Situácia pri vzdelávaní budúcich pedagógov sa komplikuje tým, že v univerzitnej praxi sa v programe predškolská a elementárna pedagogika pracuje so súborom textov, ktoré patria do subsystému literatúry pre deti a mládež - a treba teda aktivizovať i ďalšie schopnosti a odborné zručnosti, ktoré táto špecifická oblasť literatúry vyžaduje. Pri samotnej edukácii však vysokoškolský pedagóg musí nadväzovať na postoje, návyky či zručnosti, ktoré dospelý jediniec má s lektúrou patriacou do oblasti literatúry pre dospelých - a ponúkať mu ako nadstavbu súbor „nových“ prístupov, ktoré si vyžaduje špecifická oblasť literatúry pre deti a mládež.

2. Škálovanie pohľadov na literatúru pre deti a mládež. Literatúra pre deti a mládež tvorí špecifickú oblasť literatúry, ktorej sa venuje náležitá odborná pozornosť. Ján Kopál v publikácii z r. 1984 hovorí, že ide o takú oblasť literatúry, ktorá „sa riadi všeobecnými, ale aj špecifickými zákonitostami umeleckej tvorby“ (Kopál, 1984: 7). Spája totiž to všeobecné (estetické kategórie textu) so špecifickými zákonitostami literatúry pre deti (intencionálne zameranie na dieťa). V termíne „detský aspekt“ sa tak stretáva v umeleckom prevedení subjekt dospelého (tvorca) so subjektom dieťaťa ako recipienta; v modelovaní textu má autor „možnosť tvorivo využívať psychicko-mentálne dispozície, čiže subjektívne kvality detského percipienta istého vekového obdobia“ (Kopál, 1984: 9). Pásmo stretu dospelý verus dieťa sa tu predostiera v mnohých napätiach, pohyboch a v umeleckých pohľadoch, ktoré sú vyjadrené v troch modeloch pôsobenia a vyjadrujú rôzny podiel dospelého a detského v modelovaní sveta v textovej realite (Kopál, 1984: 12 – 13). „Komplikácia“ tohto stretu ústi do špecifickej umeleckej výpovede, vždy však ide o dvojjedinosť, ktorá aktualizuje imanentný svet dospelého v tvorbe recipientovi, ktorý dospelý nie je. Tvorba pre deti a mládež môže byť reflektovaná z niekoľkých pohľadov. Aj keď je nasmerovaná k detskému recipientovi, nie je to len detský percipient, ktorý ju hodnotí, prijíma alebo neprijíma; pri recepcii textov pre deti zákonite prichádza k interakciám medzi niekoľkými kvalitatívne odlišnými pohľadmi. Ak sa počas vzdelávania budúcich učiteľov, ktorí budú zásadne ovplyvňovať oblasť čitateľských či literárnych kompetencií žiakov, dá len málo opierať o ich vlastné čitateľské/textové skúsenosti, je dobré ozrejmiť im problematiku chápania úzko špecializovaného podsystému literatúry pre deti v jasnejších kontúrach. V tejto súvislosti možno opísať štyri najzákladnejšie interakcie: literatúra pre deti verus detský recipient, literatúra pre deti verus dospelý recipient, literatúra pre deti verus pedagóg a literatúra pre deti verus odborník.

2.1 Literatúra pre deti a mládež verus detský recipient. Tento stret – umelecký text určený deťom verus detský čitateľ – je viac ako jasný a logický. Je to stret detského percipienta s takým umeleckým opusom, ktorý mu je tematicky,

štylisticky, kompozične blízky. Pri intencionálnej literatúre ide o súlad intencionality (autor píše text detskému čitateľovi a detský čitateľ jasne vníma, že konkrétny text je adresovaný práve jeho vekovej kategórii). Detský aspekt výrazu, ktorý sa v odbornej literatúre chápe ako „*zohľadňovanie dieťaťa a jeho daností vo výpovedi; evokovanie detského pohľadu na svet*“ (Plesník, 2011: 71), teda istým spôsobom štylizovaný postoj dospelého tvorca, si zvyčajne detský recipient neuvedomuje. Umelecká interakcia medzi textom pre deti a dieťaťom ako recipientom je medzi dospelou laickou populáciou často chápaná ako jediná zmysluplná interakcia, a preto sa pri prvom kontakte s odborným prístupom k textom pre deti stretávame na univerzite zo strany študentov s údivom pri poznaní, čo všetko možno pri recipovaní takéhoto artefaktu vnímať. Knihu pre deti vo vedomí jasne vyhranenej intencionality (je to písané pre deti, nie pre dospelých) vnímajú ako niečo *milé, ľúbivé* a neprekročia rámec iného pohľadu na text ako pohľadu detského. V tomto zmysle sa u nich odvíjajú spomienkové asociácie, ktoré si často zamieňajú za odborné analýzy. Pri zadaní úlohy zanalyzovať knihu pre deti sa často objavujú výroky typu *v knihe nájdeme veľa zdobnenín; kniha je veselá, humorná; páčilo sa mi, že bol skromný a mal rád psíkov; to dievčatko na ilustrácii je choré? Prečo nie je farebné?* – a podobne. Študenti sú následne prekvapení možnosťami vnímať text v jeho významovej mnohoznačnosti: niektorí sa s niečím podobným už stretli pri interpretáciách kníh pre dospelých na predchádzajúcich stupňoch vzdelávania, no netušili, že podobný prístup sa v plnej miere aplikuje aj na text pre deti (ktorý sa im zdal pre podobné odborné postupy nevhodný). V danom štádiu pohľadu sa študenti ešte nepriblížili ani k ďalšiemu možnému prístupu: vnímať literatúru pre deti a mládež aspoň ako dospelý laický recipient, pridať k detskému pohľadu na knihu o niečo širší záber.

2.2 Literatúra pre deti a mládež verzus dospelý recipient. Iný kvalitatívny rámec ponúka text pre deti v interakcii s dospelým čitateľom. Nejde nám tu o porovnávanie rôzneho stupňa textového porozumenia či iného emočného prežívania dospelým a nedospelým čitateľom. Dospelý percipient však vníma literatúru pre deti cez prizmu svojho pestrejšieho skúsenostného (a aj čitateľského) komplexu. Toto stretnutie má preto iné kvality, pretože sa v ňom realizuje nesúlad intencionality, text sa chápe v iných konotáciách. Pojem *dospelý recipient* môžeme v súvislosti s predmetom našich úvah chápať dvojako: alebo je to *dospelý v blízkom príbuzenskom vzťahu k dieťaťu* (rodičia, starí rodičia, známi), ale môžeme ho vnímať aj ako *všeobecnú kategóriu*. *Dospelý recipient v blízkom príbuzenskom vzťahu k dieťaťu* si všíma tie prvky, ktoré by mohli uspokojiť konkrétne (často neestetické) potreby dieťaťa, typické pre jeho individualitu. Aj keď zvyčajne títo recipienti nebývajú disponovaní hodnotiť textové kvality knihy pre deti, ich pohľad je cielený na možnú reakciu daného textu (a ilustrácie) s konkrétnym dieťaťom na pragmatickej úrovni: *V tejto knihe je lev, to nie je preňho, on sa leva bojí; Má rada princezné, áno, to je dobrá kniha; Toto je o súrodencoch, ktorí sa bijú? To nie, to*

mu v žiadnom prípade nebudem dávať čítať, je bitkár; Chce byť kozmonautom, nemáte niečo o kozmonautoch, o raketách? Toto sú básničky, nie príbeh, to by ho nebavilo; Tieto ilustrácie desia aj mňa, ako by potom zaspal on? Dospelí recipienti v príbuzenskom vzťahu k dieťaťu, zvyčajne neuprednostňujú v pohľade na knihu estetické kvality textu (hodnotia ich intuitívne), o vhodných textoch pre svoje dieťa hľadajú informácie na sociálnych sieťach, v priamych kontaktoch s inými rodičmi vekovo príbuzných detí či kníhkupcami. Len v ojedinelých prípadoch žiadajú o tip pedagóga. Ak sa pod kategóriou dospelý rozumie *dospelý vo všeobecnom slova zmysle*, ide tu o postoj neodborníka k textu bez väzby na predstavu konkrétneho detského recipienta. V tejto kategórii prístupu ku knihe sa sprítomňujú podobné hodnotenia ako pri vyššie spomenutom prístupe, len majú všeobecnejší ráz: *táto kniha je veľmi poučná, lebo učí deti to a to; Toto že je somárík? Ved' je to zajac, ako tomu môže decko rozumieť? Čudujem sa, čo všetko do tých knižiek pre deti dávajú, to je hrozné... Ja sám tomuto nerozumiem, ako tomu môže rozumieť decko? Som prekvapený, aké témy sa deťom predkladajú, to za našich čias...; Túto knihu som čítal aj ja, pamätám sa na ňu, čítal som ju viackrát, bola iná ako ostatné, recitoval som z nej...;* Spomínaná nadstavba vnímania textu pre deti vekovou kategóriou *dospelý* ešte automaticky nezahŕňa schopnosť spoznať a vedieť analyzovať estetické kategórie textu, jeho umelecké kvality, hodnotíme ju však o niečo vyššie práve pre onen skúsenostný čitateľský komplex, ktorým dospelý disponuje, ktorý v sebe obsahuje možnosť viacrozmerného porovnávania čitateľských opusov pre deti. Často sa pri čítaní textu či kúpe knihy dospelým aktualizuje akýsi spomienkový mechanizmus – cezeň prichádza ku komparácii konkrétneho textu s predchádzajúcou lektúrou. Pripomínam, že pohľad dospelého na konkrétne dielo pre deti nevnímame ako „správnejší“ v porovnaní s pohľadom dieťaťa či s jeho čitateľskými prioritami. Hovoríme o akomsi vyššom stupni recipovania iba v súvislosti s aktivizovaním skúsenostného komplexu dospelého.

2.3 Literatúra pre deti a mládež verus pedagóg. Aj v tejto interakcii sa realizuje akt intencionálneho nesúladu (dospelý recipuje text pre deti), no úroveň stretu pedagóga s textom pre deti nabera ďalšie možné kvality, ktoré nie sú viditeľné pri strete dospelého recipienta-nepedagóga.⁶ Ide predovšetkým o pohľad, v ktorom sa pedagógovi v prvom rade aktualizuje edukačná predstava využitia knihy pre deti. Konkrétny umelecký text/kniha sa hodnotí hlavne cez prizmu možného didaktického využitia v rôznych vyučovacích aktivitách na rôznych predmetoch (nejde len o literárnu výchovu). Tento pohľad zahŕňa hodnotenie v zmysle

⁶ Uvedomujeme si fakt, že pedagogicky pôsobí v tom či inom zmysle (uvedomele či neuvedomele) každý rodič, ktorého sme zaradili do predchádzajúcej kategórie *literatúra pre deti a mládež verus dospelý recipient*. V kategórii *literatúra pre deti a mládež verus pedagóg* nám ide o popis interakcie stretu textu pre deti a odborníka v oblasti vzdelávania, ktorý knihu vníma ako prostriedok výchovno-vzdelávacieho procesu vo vzdelávacej inštitúcii. Ak je rodič aj pedagógom, v pohľade na knihu pre deti sa realizuje aj *dospelý v blízkom príbuzenskom vzťahu k dieťaťu, aj pedagóg*.

výchovno-vzdelávacích podporných aktivít a sčasti aj hodnotenie textových kvalít, pričom je zameraný na jeho využitie v konkrétnej vekovej skupine. Vo veľkej miere v tejto interakcii pri hodnotení umeleckého textu pôsobia aj informácie získané z odborných periodík, ponukových listov vydavateľstiev či z diskusií s kolegami a vymieňaním si skúseností priamo alebo na sociálnych sieťach. Zásadným impulzom k prijatiu textu (jeho zaradeniu do aktivít v školských zariadeniach) je jeho zacielenosť na preferovanú tematickú oblasť; estetickosť výrazu sa vníma ako sekundárna záležitosť (alebo sa nerieši vôbec vo viere, že ak knižný opus vydalo oficiálne vydavateľstvo, prešiel už odborným posudzovaním a niet preto dôvodu nepovažovať ho za dostatočne kvalitný). Interakcia kniha pre deti a mládež verzus pedagóg môže zahŕňať aj učiteľov literárnej výchovy či učiteľov predprimárneho či primárneho vzdelávania, ktorí prešli cieleným odborným literárnym vzdelávaním na vysokých školách, no pri hodnotení (a výbere) textu pre deti vždy uprednostnia edukatívnu zložku pôsobenia textu. Dôvod väčšinou tkvie v tom, že nedokážu o texte/knihe pre deti rozmýšľať ako o umeleckom artefakte s dominantným dôrazom na estetické atribúty. Ich zúžený pedagogický pohľad často nevedie k hlbšej interpretácii, umelecký text je meraný jeho čisto pragmatickým využitím.

2.4 Literatúra pre deti a mládež verzus odborník. Literatúra pre deti a mládež verzus odborník je stret odborného pohľadu odborníka s umeleckým textom zameraným na dieťa/mládež. Aj keď patrí do kategórie intencionálnej nezhody, zahŕňa v sebe interakciu erudovaného literárneho znalca (teoretika, historika, kritika), ktorý sa opiera o svoje literárnoteoretické znalosti (všeobecne platné pre oblasť literatúry) a aj o svoj špecificky orientovaný pohľad na subsystem literatúry pre deti a mládež. Vo svojej odbornej orientácii na túto oblasť literatúry berie do úvahy aj vekové osobitosti percipientov v nadväznosti na ich ontologické špecifiká a potreby v súvislosti s percipovaním umeleckého textu. Ide o kopálovskú definíciu všeobecného (univerzálneho) a špecifického, ktoré sa integruje v literatúre pre deti, pričom to všeobecné (univerzálne) zahŕňa kategóriu umeleckosti, ktorá je platná pre literatúru vo všeobecnosti. Špecifické zasa definuje taký „umelecký transformačný proces“, v ktorom „stojí v popredí subjekt detského príjemcu“ (Kopál, 1984: 8). Aj keď interakcia literatúra pre deti a mládež verzus odborník je najmenej početnou, ide o pohľad, ktorý v náležitej erudícii môže zahŕňať všetky predchádzajúce pohľady. Dodávame, že všade tam, kde sa realizuje intencionálny nesúlad – teda stret dospelého s textom pre deti – sú možné prelínania a prechody: veď odborník môže byť aj pedagóg, tak ako ním môže byť aj rodič. Škálovanie načrtnutých pohľadov má skôr ilustratívny charakter, no študentom môže pomôcť jasnejšie naznačiť koncepciu cieleného vzdelávania v oblasti práce s umeleckým textom pre deti.

3. Záver. Vzdelávanie študentov, ktorí sú schopní umelecký text interpretovať v nadväznosti na poznanie jeho estetických (a aj iných) kvalít, by malo byť – v tom ideálnom prípade – kontinuálnou záležitosťou inštitucionálneho vzdelávania

od základnej školy. Aktuálne výsledky prieskumov medzi vysokoškolákmi na Slovensku, ktorí sa profilujú ako budúci pedagógovia, smerujú ale k poznaniu, že v mnohých prípadoch ich vzdelávanie v oblasti interpretačných zručností pri narábaní s umeleckým textom nemá na čo nadviazať. Ku skvalitneniu ich interpretačného umenia nedochádza, pretože veľmi často chýbajú základné návyky interpretačnej práce s textom, brzdené neprofesionálnymi, zväčša zastaranými metódami výučby literárnej výchovy na základnej alebo strednej škole. K tomu sa často druzí aj slabá čitateľská skúsenosť vysokoškolákov. Ukázalo sa, že mnohí z našich respondentov - budúcich pedagógov - svoje priemerné či podpriemerné čitateľské aktivity považovali za dostatočné. Zložitý proces odhaľovania zmyslu textu (so všetkým, čo k tomuto procesu náleží) sa však nedá realizovať bez rehabilitovania vlastného čítania ako činnosti založenej na radosť z odhaľovania textotvorných postupov, na katarzii, ktorú samotné čítanie príbehu či lyrického textu prináša (zážitkové čítanie). V profesionálnej práci s knihou pre deti sa vždy sprítomňuje aj tento fakt, teda to, do akej miery je samotný pedagóg čitateľom, aké prístupy k umeleckému textu vo svojej čitateľskej interakcii s umeleckým textom volí. Túto podmienenosť treba v univerzitnom vzdelávaní vždy prizvukovať a chýbajúce spojivo aktivizovať, či v prípade jeho absencie dokonca pomáhať vytvárať. Vysokoškolskí pedagógovia sa v univerzitnej edukácii často nemôžu spoliehať na kontinuitu vzdelávania v oblasti práce s textom, ani na predchádzajúce čitateľské a interpretačné skúsenosti študentov - budúcich pedagógov. Tým vzniká situácia, ktorá si vyžaduje od univerzitného pedagóga neraz nadprácu, no ani tie najlepšie teoretické znalosti študentov v oblasti literatúry nikdy nemôžu zaručiť, že prístup nastupujúcej generácie pedagógov pri vzdelávaní žiakov preniesie v budúcnosti posun k aktívnemu čítateľstvu mladej generácie, že posilní literárnu gramotnosť žiakov.

Ponúknutý model štyroch pohľadov na text pre deti v tejto štúdiu objasňuje škálu možných prístupov, ktoré v jednoduchom modeli znázorňujú, v akých interakciách sa text pre deti môže ocitnúť. Opis štyroch možných pohľadov na text pre deti, ktoré štúdia ponúka (dieťa - dospelý - pedagóg - odborník), chápem ako jednoduchú pomôcku, ktorá obrazne pomáha vysokoškolským študentom posúvať ich vnímanie literatúry pre deti v istej chronológii až do želateľnej profesionality. Je to práve umelecký text pre deti, ktorý otvára bránu do budúceho vzťahu k literatúre, a tak je viac ako potrebné, aby sa posilnila profesionalita ľudí, ktorí pomôžu tento proces v ranom štádiu naštartovať. Učitelia jazyka a literatúry musia stáť pri zrode čítateľstva svojich žiakov a učiť ich umelecký text nielen interpretovať, ale aj posúvať tieto interpretačné praktiky zážitkovým učením smerom k celoživotnému čítateľstvu. Ako vidno, zlepšenie v oblasti literárnej gramotnosti nezabezpečí žiadna nová školská reforma, ale iba reálny pohľad na danú problematiku. Pozícia univerzitných pedagógov v súčasnosti často vyžaduje návrat: spolu s teoretickými vedomosťami musí oživovať praktiky čítateľstva, ktoré už vysokoškoláci mali mať

osvojené z nižšieho vzdelávania. Ak ale chýbajú, teoretické vedomosti o literatúre ich nikdy nenahradia. Vtedy je namieste hľadať cesty, ako nájsť prerušené spojenie so živým textom, akými metódami ho sprítomniť či pretlmočiť. Ponúkané pohľady na text pre deti spolu s interpretačnými technikami pod vedením skúseného a zaniieteného pedagóga ponúknu vysokoškolským študentom možnosť zadefinovať svoju aktuálnu pozíciu vo vzťahu k umeleckému textu pre deti a posúvať ju na vyššiu úroveň.

Literatúra

- Kopál, J. (1984). *Literatúra pre deti v procese*. Mladé letá.
- Liba, P. (1970). *Čítanie starých otcov*. Matica slovenská.
- Magalová, G. (2023). Štyri pohľady na umelecký text pre deti. *O dieťati, jazyku, literatúre*, (11) 1, 87 – 95.
- Magalová, G., Gajdoš, R., Vyskočová, Š. (2022). A Book for Children as Symbiosis of a Text and a Picture: Can Future Teachers Evaluate Literary and Illustrative Value of Books for Children? *Journal of Language and Cultural Education*, (10)3, 63 – 78.
- Magalová, G., Hriňák, J., Pokrivčáková, S. (2020). *Literatúra v odbornej príprave učiteľov materinského a cudzieho jazyka*. Gaudeamus.
- Plesník, Ľ. et al. (2011). *Tezaurus estetických a výrazových kvalít*. Ústav literárnej a umeleckej komunikácie Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa.
- Sliacky, O. (1997). Kontúry periodizačného procesu slovenskej literatúry pre deti a mládež. V J. Kopál, (Ed.), *Žánrové hodnoty literatúry pre deti a mládež IV.*, (str. 109 – 121). Univerzita Konštantína Filozofa.
- Stanislavová, Z., Mitrová, A., Tokár, M., Urbanová, S., Hodoličová, J. (2010). *Dejiny slovenskej literatúry pre deti a mládež po roku 1960*. Literárne informačné centrum.
- Kováčová Švecová, Z., Simanová, L. (2020). *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí. Metodika na podporu čitateľstva žiakov v mladšom školskom veku*. Belanium.
- Walková, M. (2017). Porovnanie rozvíjania čitateľskej gramotnosti u 10 – 11-ročných žiakov na Slovensku a vo Veľkej Británii. *O jazyku, dieťati, literatúre* (5) 2, 63 – 74.
- Vitézová, E., Vyskočová, Š. (2023). *Inovatívne metódy pri práci s literárnym textom v základnej škole*. Trnavská univerzita.
- Zemančíková, V. (2021). Sociálne aspekty čitateľskej gramotnosti s akcentom na dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na Slovensku. *Sociální pedagogika | Social Education*, (9), 2, 23 – 40.

Габријела Магалова

РАЗНОВРСНИ ПОГЛЕДИ НА УМЕТНИЧКИ ТЕКСТ ЗА ДЕЦУ

Резиме

Текст анализира савремено стање припремљености студената на факултетима (будућих педагога) за рад са књижевним текстом. Осим личних искустава, ослањамо се и на резултате упитника из 2019/2020. године. Констатујемо да будући педагози имају велике проблеме са интерпретацијом уметничких текстова за децу због тога што се многи током свог школовања нису сусрели са смисленом наставом књижевности и онда те вештине не умеју да пренесу на образовне поступке у пракси. О томе сведочи и незадовољавајући ниво читалачке писмености словачких ђака. У тексту описујемо четири погледа на уметнички текст за децу који ће помоћи студентима на факултету да схвате концепт циљаног образовања у области рада с уметничким текстом за децу: књижевност за децу и реципијент-дете, књижевност за децу и одрасли реципијент, књижевност за децу и педагог и књижевност за децу и стручњак. Свака од ових интеракција носи одређене карактеристике и актуелизује серију специфичних очекивања у сусрету са књигом за децу. Улога будућих педагога је да познају ове интеракције и професионализују сопствени поглед на уметничку књижевност за децу и омладину.

Кључне речи: књижевност за децу и омладину, настава књижевности, образовање студената, читање, дете-читалац

Gabriela Magalová

DIVERSE VIEWS ON FICTION WRITING FOR CHILDREN

Summary

The text maps the current state of readiness of university students (future teachers) to work with literary texts. In addition to our own experience, we also rely on the results of a questionnaire from 2019/2020. We state that future teachers have great problems with the interpretation of art texts for children because during their studies some did not encounter meaningful teaching of literature at all, so they do not even know how to transfer these skills into educational practices in practice. This is evidenced by the insufficient level of reading literacy of Slovak students. In the text, we describe four views of an artistic text for children, which will help university students understand the concept of targeted education in the field of working with an artistic text for children: literature for children versus a child recipient, literature for children versus an adult recipient, literature for children versus a teacher, and literature for children versus an expert. Each of these interactions has certain characteristics and actualises a series of specific expectations when encountering a children's book. The task of future educators is to know these interactions and to professionalise their own view of artistic literature for children.

Keywords: literature for children and youth, teaching literature, education of university students, readership, children's readership