


(NE)ČÍTANIE DETÍ A VZŤAH K LITERATÚRE AKO CELOSPOLOČENSKÝ PROBLÉM

MGR. EVA PRŠOVÁ, PH.D.

 eva.prsova@umb.sk

 Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela
v Banskej Bystrici

 <http://www.ff.umb.sk/>

This article analyses the reasons for low interest in reading and literature in school literary communication. It describes the most important shortcomings of institutional literary education such as its content, the lack of any kind of reading in school, poor interpretation of texts, lack of role models, reading techniques, etc. The author also proposes some solutions, which are supported by the conclusions of a survey on the issue of school literary education. Although the problem of non-reading and its causes can be analysed, named, criticised and condemned, it is still a challenge to bring everyone together to cooperate in improving the situation or halting its decline, because books are just one of many media and reading them is just one of many sources of knowledge and experience.

Keywords: reading, readers, didactic literary communication, reflection

ÚVOD

Všetci kompetentní vieme, že naše deti a dospievajúci čítajú málo (nielen beletrie), väčšina z nich nemá kladný vzťah k literatúre, nechodia do knižnice, lebo je doba elektronických médií, ktoré pozornosť našich detí úspešne odpútavajú. Ale aj médiá sú prirodzenou súčasťou vývoja a jednou z možností výberu, presne tak ako kniha. Problematiku nečítania a jeho príčiny vieme analyzovať, pomenovať, kritizovať aj odsudzovať, no nevieme sa zatiaľ všetci kompetentní spojiť a spolupracovať tak, aby sme daný stav zmenili, alebo ho aspoň udržali, pretože kniha ako médium a jej čítanie je len jedným z mnohých zdrojov poznania aj zážitkov. Ako píše J. Trávníček (2020, prel. EP) na prebale svojej najnovšej knihy: „Čítanie je kultúrny votrelec. Prevažnú väčšinu času sme ako ľudstvo strávili mimo čítania.“

Pokúsim sa z pohľadu pedagogičky načrtnúť analýzu súčasného stavu školského čítania so zameraním na konkrétnu kategóriu aj s návrhom riešení na základe vlastných skúseností s vyučovaním literatúry a tiež na základe anketového prieskumu u študentstva učiteľstva a učiteliek z praxe základných a stredných škôl.

ŠKOLSKÉ ČÍTANIE A JEHO NEDOSTATKY

V tomto texte sa zaoberám čítaním predovšetkým ako inštitucionálnou, spoločensky realizovanou kultúrnou potrebou. Individuálne čítanie je síce oveľa dôležitejšie a pre väčšinu detí a mládeže aj zaujímavejšie, je nevyhnutné aj pri realizácii školského čítania, ale v tomto priestore sa mu nebudem venovať rovnako ako rodine, najdôležitejšiemu priestoru, v ktorom sa rodí a buduje čítanie našich detí. Zamieriam sa na stredný a starší školský aj čitateľský vek, lebo práve v ňom sa láme záujem o literatúru a aktivitu spojenú s čítaním. V. Obert (2003, s. 224) v tomto období, teda vo veku 12 až 14 rokov, identifikuje už druhú čitateľskú krízu ako prejav jednak prirodzeného vývinu, jednak dôsledok inštitucionálneho zlyhávania v rozvoji čítania. Z detského čítania prechádzajú žiaci v školskej literárnej komunikácii už v 5. a 6. ročníku ZŠ na neintencionálnu literatúru, „dospelácke“ čítanie, čo nie všetkým vyhovuje, lebo na to ešte nedozreli. Najmä tí nie, ktorí sa nachádzajú ešte vo fáze na-

ivného realizmu. V tomto období (predpubertálnom veku) sa čiastočne vťahujú dovnútra, potrebujú sa ešte identifikovať s nejakou ostro kontúrovanou postavou, chcú zažívať dobrodružstvá, napätie, tajomstvá, ale zároveň sa aj konfrontovať s modelmi života dospelých. V realite je to ale naopak, čítajú prevažne o svete dospelých, ktorému nie celkom rozumejú. (Dokonca aj v tematickom celku o populárnej piesni v 6. ročníku nečítajú, resp. nespievajú o tom, čo nimi momentálne lomcuje, ale učia sa o tom, čo im vybrali dospelí ako esteticky kvalitný text populárnej piesne o pokoji v duši, ktorý dokáže pocítiť až človek s istým nažitým obsahom.)

Dôvod, prečo považujem za dôležitejšie hovoriť o problematike nečítania viac na druhom ako na prvom stupni, vychádza aj z reality, nielen z psychiko-mentálneho naladenia. Čítanie v nižších ročníkoch (1. – 4. roč. ZŠ) je pravidelnou a každodennou súčasťou školskej komunikácie na ktoromkoľvek predmete, ide teda o riadený proces získavania čitateľskej kompetencie. Lenže s prechodom na druhý stupeň sa mení celý prístup k žiakom, menia sa metódy vyučovania a čítanie sa ponecháva zväčša na žiaka ako samostatné a tiché. Takže v prvom rade im **chýba pravidelné čítanie**, a to na akomkoľvek predmete, nielen na hodinách literatúry. My im v procese máme ukazovať, že čítanie je dôležité, mali by nás teda neustále vidieť s knihou a knihy by im mali byť kedykoľvek k dispozícii.

Čítanie, aké poznajú z predchádzajúceho obdobia, je už len sporadické, hoci ani čitateľské zručnosti nie sú u všetkých osvojené, mnohí ešte nemajú osvojenú techniku čítania. Detskí čitatelia sa môžu cítiť osamotení, neistí, veľakrát zápasia s časom, tempom, porozumením, nemajú sa s kým poradiť, preto postupne rezignujú, lebo nestíhajú, a úlohy či zadania začínajú odpisovať alebo ignorovať.

Ďalšia kategória, ktorá hrá proti čitateľstvu, je **čas**. Čítanie potrebuje čas, trpezlivosť a ticho (predovšetkým vo fáze interiorizácie textu) a toto v škole obyčajne nemáme. Náhlime sa, máme pocit, že čítanie zaberá priveľa času z hodiny a že nám nezostane čas na interpretáciu a teóriu. No ak čítaniu ani v škole nevenujeme čas a bude považované za stratu času, nevybudujeme u žiakov potrebu čítať a istým spôsobom ich oberáme o dôležitú životnú skúsenosť aj zručnosť.

S kategóriou času súvisí **tempo** čítania ako ďalšia veľmi dôležitá kategória v hľadaní príčin nečítania a klesajúceho záujmu o čítanie. Ak nie je detský čitateľ v komfortnej zóne, môže mať problém s uvoľnením sa pri čítaní, zahĺbení sa do čítania a porozumení či-

tanému, niečo ešte vynakladať energiu na rozhovor a interpretačné úlohy. Tempo zvykne frustrovať žiakov, obávajú sa, že nestihnú toľko ako ostatní, a keď nestíhajú, veľmi rýchlo to vzdávajú.

Ďalšiu kategóriu nazvem živé čítanie dospelých – osobný príklad, vzorové čítanie alebo jednoducho čítanie učiteľky/učiteľa, ktoré v procese chýba, na rozdiel od prvého stupňa, a s ním sa vytráca aj potreba počúvať a čítať nahlas. Ak žiaci nepočujú čítať dospelých, nemajú vzor, ako fungujú prozodické vlastnosti textu v zvukovom prejave, výraznom čítaní či prednese. Ako radi chodíme na autorské čítania, na noci literatúry, ponárame sa do krásnych príbehov, ktoré nám čítajú iní. V knižniciach sú takéto čítania pravidelne, ale v škole sa čítania neorganizujú. Jeden z dôvodov môže byť ten, že ani my učitelia neovládame výrazné čítanie, ktoré by mohlo byť vzorom, nielen vo vystihnutí atmosféry, charakterov postáv, ale aj v intonácii či melódii (napr. opytovacích viet). Na vysokej škole vlastne tiež nik nechce od budúcich učiteľiek/učiteľov, aby čítali v procese nahlas, aby ovládali aj paralingvistické prostriedky. Zrejme sa očakáva, že s touto zručnosťou už prídu študenti na vysokú školu.

PROBLÉMY VYUČOVANIA LITERATÚRY V SÚČASNEJ ŠKOLE

Analýzu osobných skúseností doplním závermi z anketového prieskumu, ktorého sa zúčastnilo približne osemdesiat študentiek a študentov učiteľstva a učiteľiek zo školskej praxe. Každoročne píš na začiatku semestra didaktiky literatúry esej na tému Čo som na hodinách literatúry miloval/a najviac a čo som neznášal/a doplnenú analýzou súčasných problémov vo vyučovaní literatúry.

Pri sumarizácii najčastejšie spomínaných problémov vyučovania literatúry v súčasnej škole, ktoré sa podieľajú na zvýšenom nezaujme o čítanie a literatúru ako takú, sa na prvých priečkach umiestnili tieto kategórie:

- **obsah**, ktorý vnímajú ako nezáživný, priveľmi vzdialený od rozumových schopností, záujmov a skúseností čitateľov v pubescentnom období;
- **texty sú neprimerané** veku, témy nepríťažlivé aj **výber** žánrov nevhodný;
- **priveľa textov** (úryvkov z prózy, drámy a básní) bez možnosti hlbšieho zážitku a ponoru do textov;
- jediná, zväčša **učiteľom riadená interpretácia**

a z nej vyplývajúce obavy zo zlyhania pri odpovediach;

- prijímanie **vopred daných informácií** o texte a jeho recepcii;
- **nedostatok priestoru na vlastné čítanie**, najmä na strednej škole sa s textom stretávajú len doma (ak ho vôbec prečítajú) a prostredníctvom knižnej interpretácie;
- **literárnohistorický postup** poznávania literatúry, čo je aj na SŠ absolútne proti psychomentálnej výbave dospievajúceho, lebo najskôr sa číta a učí o literatúre, ktorá je tematicky, žánrovo a najmä jazykovo vzdialená súčasnej mládeži a jej potrebám (prózy s náboženskými či jazykovými spormi s množstvom latinčiny, didakticko-reflexívna poézia a pod.);
- **stereotypnosť** úloh k textom;
- **predidaktizovanosť** učebníc, čo v praxi znamená menej čítania a viac práce s textom, hľadanie umeleckých prostriedkov bez porozumenia, ako v texte fungujú, ich identifikácia z čisto remeselného hľadiska.

K ďalším problémom, ktoré stoja v ceste modernému zážitkovému a na rozhovore založenom vyučovaniu literatúry, možno na základe ankety zaradiť aj absenciu rozhovorov, predovšetkým heuristických, počas ktorých by objavovali odkazy pre svoj život v zmysle gadamerskej interpretácie, tiež priestor na vlastné názory a nielen zapisovanie hotových poznámok. Pociťovali nedostatok priestoru na čítanie vlastnej knihy alebo aj knihy z mimočítankového čítania. Toto čítanie predsa nemusí byť len mimoškolské, môže byť súčasťou hodín literatúry. Ďalej považovali za problém prílišnú verbalizáciu bez možnosti hrať sa počas hodín na postavy, rôzne situácie, historické obdobia, autorov a žánre.¹ Prekážku im veľa krát tvoril zložitý jazyk textov, v poézii obraznosť, ktorej nerozumeli, ale museli sa ju učiť naspamäť.

Za jeden z najdôležitejších aspektov, ktorý chýbal v škole väčšine diskutujúcich, bol zmysel čítania a učenia sa o literatúre, ktorá síce patrí právoplatne do pozornosti literárnej vedy, ale je úplne mimo záujmu tínedžerov a dospievajúcich. Tieto argumenty sa neobjavili ako odmietanie umelecky, historicky aj filozoficky hodnotnej literatúry apriori, ale jej ponuky pre vek bez náležitých životných stôp pre porozumenie takýchto textov. A zmysel, prečo vlastne čítajú takú náročnú literatúru, im rezonoval aj preto, lebo nič z toho, o čom čítali, nikdy viac nemuseli využiť, dokonca ani v školskom testovaní, ktoré overovalo (dodávam, že viac národné ako školské testovanie) skôr zručnosti myslenia o texte, nie o jeho význame pre život ako taký.

Medzi nedostatkami sa objavil aj chýbajúci dôraz na individuálne čítanie, lebo mnohí žiaci a študenti boli čitatelia, ale tým, že sa ich čitateľské skúsenosti nepohybovali v školskom čítaní, neboli ako čitatelia bráni do úvahy.

Aby som bola objektívna a dala priestor aj druhej časti úlohy, to, čo zúčastnených ankety najviac tešilo na školskom čítaní, bolo paradoxne **stretnutie s textami**, s ktorými by sa za iných okolností nikdy nestretli, teda čitateľské zážitky. Mohla by som to nazvať aj hľadanie potešenia tam, kde dominuje povinnosť. Ak si však predstavíme zloženie školských tried, istú časť, hoci aj menšiu, tvoria deti/dospievajúci, ktorí nemajú oporu v domácom čítaní, nik ich neprivedol do knižnice, nemajú dostatočnú zásobu domáceho čítania a napriek tomu inklinujú k slovesnému umeniu a čítanie sa im zrazu stáva, aj zásluhou školy, životnou príležitosťou. Majú v sebe zakódovanú intelektuálnu schopnosť a túžbu po čítaní, poznávaní a vedení. **Literatúra a jej čítanie** sa im zrazu mení na **prostriedok k životnému cieľu** a uznaniu. Je to aj dôvod, prečo potom chodia mnohí tínedžeri do knižníc, požičiavajú si knihy a chcú ich čítať, lebo im škola otvorila tento priestor.

Z ďalších obľúbených aspektov a aktivít z hodín čítania a literatúry treba spomenúť **osobnosť učiteľa/učiteľky** (tú som napr. vyššie nespomenula v negatívnom zmysle, hoci sa vyskytovala viackrát aj tam), ktorá ich vlastným zaujatím, vášňou k čítaniu, hlasom či prehľadom inšpirovala. K dôležitým pozitívnym príkladom patrili aj **besedy so spisovateľmi**, autorské čítania, návštevy knižníc alebo iných podujatí, kde mala literatúra

inú podobu ako v školskom rámci a možno ju zastrešiť **mimoškolskou literárnou výchovou**.

NÁVRH RIEŠENÍ A ZÁVER

Na základe predstavených skúsenostných i anketo- vých analýz môžem predostrieť či naznačiť riešenia a upriamiť pozornosť na možné modelovanie detského a tínedžerského čítateľstva prostriedkami, ktoré nás zatiaľ ani veľa nestoja.

Predovšetkým je to naše čítanie a vytváranie priestoru na čítanie, čím dávame čítaniu význam doma i v škole. V školskej literárnej komunikácii máme najväčšiu príležitosť situáciu zlepšiť modifikovaním obsahu čítania, čo znamená brať do úvahy pri výbere textov vekovosť, úroveň poznania, rozmer záujmov v témach aj žánroch. Učebnice sú modelom, kultúrnym vzorom literatúry, nemusia sa vzdávať nárokov na umelecké hodnoty, ale mali by byť veku primerané. Zároveň však treba brať do úvahy pri ich koncipovaní Vygotského teóriu o zóne najbližšieho rozvoja a brať do úvahy výsledky výskumov, aby tínedžeri čítali o hrdinoch referenčných, riešiacich problematiku dospievania, aby boli súčasťou školského čítania prvky ako dobrodružstvo, napätie, rôzne podoby fantázie aj primerane dávkovaná filozofia, silné morálne konflikty, objavovanie vedy, poznatky o prírode, histórii prostredníctvom príbehov určených alebo blízkych deťom a dospievajúcim. Najväčší priestor by teda mala zaplňať literatúra pre deti



a mládež svetovej aj domácej proveniencie. V oblasti poézie je asi najväčší rozdiel medzi výberom a medzi záujmami a psychomentálnym nastavením tínedžerov. Aj tu však možno čerpať z poézie s motívmi, atmosférou i obraznosťou zodpovedajúcou úrovni nástrojných.

K ďalším návrhom patrí vytvárať priestor individuálnemu čítaniu, vyčleniť naň čas a využiť možnosť vzájomného učenia sa.

To, že texty v škole podliehajú interpretácii, je nevyhnutné, lebo učiteľom tieto úlohy vyplývajú aj zo záväzného ŠVP, ale to, akým spôsobom sa tento proces udeje, zostáva v odbornej a metodologickej kompetencii učiteľa.

Dôležitú úlohu v škole má motivácia k čítaniu a práci s textom, hľadanie prijateľnej metodiky s dôrazom na dialogickosť, otvorenosť, autentickosť a aktualizáciu čítaného pre konkrétneho čitateľa. V rámci tohto procesu opäť uprednostňovať akékoľvek čítanie, spoločné, individuálne, hlasné, tiché, vo dvojici, aby sa stalo súčasťou nielen práce s textom, ale aj životnej zručnosti opory v texte.

Dopriať si čas na čítanie dlhších úryvkov, hlbšie sa zoznámiť s jedným dielom a rozprávať sa o ňom bez strachu, aj s možnými chybami v interpretáciách, aj to by malo byť v náplni hodín literatúry. A ani v školskej komunikácii nie je nutné čítať vždy s nejakým interpretačným zámerom, občas stačí čítať len tak, pre potešenie a bez interpretácie. Myšlienky, emócie a jazykový materiál sa vstrebávajú rovnako ako pri podrobnej a riadenej interpretácii.

Ak nie je čítanie pre naše deti v domácom i školskom prostredí nevyhnutná osobná potreba, zrejme je to aj preto, lebo im v nedostatočnej miere ukazujeme, že je to aj pre nás potreba a že im nevytvárame podmienky, aby čítanie ako nevyhnutnú potrebu vnímali. Rovnako ako ony používame technické vymoženosti aj my a menej čítame klasickú knihu. Toto konštatovanie súvisí aj so vzťahom ku kultúre a uvedomovaniu si, čo všetko kniha a jej čítanie ľudstvu priniesli, ako sa k tejto vymoženosti správame my dospelí, ako dávame najavo svojim potomkom, že čítanie (nielen) kníh patrí k jedinečnosti v prírode, že emócie, zážitky a poznanie, ktoré nám literatúra ponúka, nás robí výnimočnými v tvorbe aj recepcii.

Príspevok je súčasťou riešenia projektu KEGA 008UMB-4/2022 „Univerzitné vzdelávanie ako brána k mysleniu: integrácia čitateľských, akademických a kritických zručností ako podmienka intelektuálneho kapitálu univerzít a internacionalizácie vzdelávania (University Education as a gateway to thinking: integration of reading, academic and critical skills as a precondition to intellectual capital of universities and internationalisation of education) (2022-2024)“.

POZNÁMKY

¹ V monografii *Rozvoj literárnej kompetencie prostriedkami tvorivej dramatiky* som predstavila výsledky experimentálneho skúmania s využitím hrových metód vo vyučovaní čítania a literárnej výchovy v strednom čitateľskom veku. Závery vyzneli jednoznačne v prospech hrových metód, dokonca aj vo vzťahu k čítaniu. Viac pozri: Pršová, 2010.

ZOZNAM POUŽITÝCH ZDROJOV

- BUBENÍČKOVÁ, P., ČUŘÍN, M., ZACHOVÁ, A. a V. VÍŠKA, 2011. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus. 135 s. ISBN 978-80-7435-165-5.
- OBERT, V., 1998. *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Bratislava: Litera. ISBN 80-88894-07-7.
- OBERT, V., 2003. *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava: Vydavateľstvo Poľana. ISBN 80-89002-81-1.
- PENNAC, D., 2004. *Ako román*. Vydavateľstvo SOFA. 152 s. ISBN 80-85752-89-1.
- PRŠOVÁ, E., 2015. *Literárny text v komunikačno-zážitkovom vyučovaní*. Banská Bystrica: UMB, Filozofická fakulta. 121 s. ISBN 978-80-557-1052-5.
- PRŠOVÁ, E., 2010. *Rozvoj literárnej kompetencie prostriedkami tvorivej dramatiky*. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied UMB v Banskej Bystrici. 182 s. ISBN 978-80-557-0058-8.
- TRÁVNÍČEK, J., 2020. *Kulturní vetřelec*. Brno: Host. 272 s. ISBN 978-80-275-0245-5.
- ZACHOVÁ, A., 2013. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková. 133 s. ISBN 978-80-904449-7-3.