

PREŠOVSKÁ UNIVERZITA V PREŠOVE
Pedagogická fakulta

Radoslav Rusňák

**SVETOVÁ LITERATÚRA
PRE DETI A MLÁDEŽ
V DIDAKTICKEJ KOMUNIKÁCII**



Prešov 2009

*Venujem Sofinke
a všetkým jej budúcim učiteľkám a učiteľom...*

Svetová literatúra pre deti a mládež v didaktickej komunikácii
vysokoškolská učebnica

© autor: Mgr. Radoslav Rusňák, PhD., 2009

recenzentky: doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.

prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc.

výtvarná spolupráca: Mgr. Tatiana Bachurová, PhD.

obálka: Mgr. Martin Dzurilla

ISBN 978-80-555-0071-3

OBSAH

ÚVOD	5
I. FENOMÉN MENOM LITERATÚRA	7
1.1 Svetová literatúra pre deti a mládež – neznáma zem?	9
1.2 Čo znamená <i>dobrá kniha</i> ?	13
II. SVETOVÁ LITERATÚRA PRE DETI A MLÁDEŽ – KNIHY, KTORÉ MAJÚ KRÍDLA	18
2.1 Podoby vzťahu invariant – variant	19
2.2 Cesta internacionalizácie literárnych diel	21
2.3 Ako je to s prekladom?	23
III. PREDPOKLADY FORMOVANIA SVETOVEJ LITERATÚRY PRE DETI A MLÁDEŽ	29
3.1 Piliere svetovej detskej literatúry	31
3.2 Koncepcie svetovej literatúry pre deti a mládež	34
IV. NÁRODNÉ → NADNÁRODNÉ → SVETOVÉ	41
V. ŠKOLA A DIDAKTICKÁ KOMUNIKÁCIA	62
5.1 Základné pojmy literárnej výchovy	63
5.2 Škola a literárny text – učivo či umenie?	67
5.3 Autor, literárny text a detský čitateľ – vzťah o troch (ne)známych	72
VI. PROBLÉM INTERPRETÁCIE A DIDAKTICKEJ INTERPRETÁCIE	84
6.1 Čo znamená <i>vhodný výber textu</i> ?	88
6.2 Prístupy k didaktickej interpretácii a jej opory	90
VII. AUTORI SVETOVEJ LITERATÚRY PRE DETI A MLÁDEŽ V DIDAKTICKEJ KOMUNIKÁCIÍ	96
7.1 Charles Perrault	99
7.2 Hans Christian Andersen	107
7.3 Oscar Wilde	117
7.4 Carlo Collodi	128
7.5 Lyman Frank Baum	136
7.6 Nikolaj Nosov	143

7.7 Astrid Lindgrenová	153
7.8 Roald Dahl	163
ZÁVER	172
PRAMENE.....	174
LITERATÚRA	174
PRÍLOHA 1	180
PRÍLOHA 2	182
PRÍLOHA 3	185
PRÍLOHA 4	188
PRÍLOHA 5	190
PRÍLOHA 6	193
PRÍLOHA 7	196
PRÍLOHA 8	200
Z POSUDKOV RECENZENTIEK	203

ÚVOD

Hovoriť o svetovej literatúre pre deti a mládež, ktorej každá kniha je slovami Paula Hazarda poslom putujúcim za priateľstvom až na druhý koniec sveta, znamená v prvom rade hovoriť o literatúre ako umení slova, ktoré je medzi deťmi stále jedným z najobľúbenejších, no zároveň vždy istým spôsobom ohrozeným.

Možno i preto, že čítanie veľkých príbehov svetovej literatúry pre deti a mládež, ktoré sú šťastne odsúdené na večné putovanie, je – ako hovorí Daniel Hevier – neustálym stretávaním sa s vetrom, ktorý sa nedá chytiť do dlane a ktorý vnímame len vtedy, keď nám vojde do vlasov alebo nám pohladí líce. Ale keď sa stratí, nevieme si ho nijakým spôsobom prinavrátiť späť, a tak si čitateľský zážitok musíme neustále privolávať novým a novým čítaním, ktoré potrebuje čas.

Aj to je jeden z dôvodov, prečo by dieťa malo už v ranom veku objaviť knihu nie ako nedotknuteľnú, sterilnú a nudnú rekvizitu v drevených regáloch, ale ako životnú energiu, ako potenciú silného príbehu, ktorý môže zasiahnuť, rozosmiať, pobúriť, potešiť i rozosmútiť.

Svetová literatúra pre deti a mládež v didaktickej komunikácii je určená všetkým budúcim učiteľkám a učiteľom, ktorí sú v detskom svete hneď po rodičoch, vytvárajúcich nenahraditeľnú atmosféru intimity domova, s ktorou je čítanie kníh tak nerozlučne a trvalo spojené, prvými autoritami, späťmi s inštitúciou školy. Kým v rodinnom prostredí dieťa prichádza do kontaktu s literatúrou viac-menej spontánne, na pleciach učiteľiek a učiteľov spočíva programovosť a systematickosť vyvolávania zážitkových stretov s literatúrou, pričom od prirodzene zážitkovej komunikačnej interakcie dieťaťa s literárnym textom sa odvíja aj premyslené výchovno-vzdelávacie pôsobenie učiteľa. Čo je však najdôležitejšie – v jeho didaktickom pôsobení na dieťa cez literatúru sa literárnemu textu nesmie amputovať to, čo ho robí umením – a to umelecko-estetický rozmer, vďaka ktorému nehmotná znaková veľmoc menom literatúra dokáže poznačiť dieťa niekedy aj na celý život.

Detský čitateľ – slovami Sergeja Michalkova – nesmie prísť o okamžik, aby si prečítal tú pravú detskú knihu, ktorá sa mu stane detstvom, lebo dobrá kniha prečítaná v pravý čas môže rozhodnúť o jeho osude a stať sa mu hviezdou, za ktorou pôjde celý život.

Svetová literatúra pre deti a mládež v didaktickej komunikácii je učebnicou určenou pre vysokoškolských študentov predprimárneho a primárneho vzdelávania; môže sa však stať aj praktickou pomôckou učiteľom či vychovávateľom, ktorým sa zmysluplná a cieľavedomá práca s deťmi stala zamestnaním i poslaním. Učebnica by však mohla zaujať aj odbornú verejnosť, ktorá je v akomkoľvek vzťahu a kontakte s krásnou literatúrou s intenciou k detskému čitateľovi.

Po obsahovo-formálnej stránke je naša publikácia podriadená cieľom, ktoré jej vznik a utváranie v podstatnej miere ovplyvnili. Našou snahou bolo:

1. Vniesť do priestoru konštituovania a živého pôsobenia nehmotného bohatstva svetovej literatúry pre deti a mládež viac svetla, pretože problematika detskej literatúry na nadnárodnej a svetovej úrovni nie je na Slovensku dodnes dostatočne rozpracovaná (kvalitné zdroje možno v súčasnosti nájsť iba v literárnovedných publikáciách pod patronátom českých odborných kolektívov).
2. Ponúknuť študentom pedagogického zamerania iniciačný študijný materiál, ktorý by im pomohol nielen sčasti sa zorientovať v premenlivej a neustále pulzujúcej oblasti svetovej literatúry pre prepubescentného a pubescentného čitateľa, ale zároveň podnietil aj ich hlbší záujem o detskú literatúru svetového razenia, ktorá si bezpochyby zaslúži odborný i čitateľský záujem všetkých súčasných a budúcich učiteľov.
3. Oboznámiť študentov so zmyslom a cieľmi literárneho pôsobenia učiteľa v rámci didaktickej komunikácie, opierajúc sa o základné pojmy literárnej výchovy, vnímajúc pozitíva i negatíva inštitucionálneho charakteru vzdelávania detí, a napokon i rešpektujúc charakter literárnej komunikácie, ako aj jej didaktickú modifikáciu so sprostredkujúcim článkom, učiteľom.
4. Prostredníctvom integrovaných projektov, ktoré vo svojej štruktúre neokrádajú umelecký text o jeho estetický rozmer (schopný vyvolať zážitok) a v didaktickej transformácii ponúkajú komunikáciu s dominantnými textovými významami, demonštrovať súčasný trend modernej výučby literatúry pre deti a mládež v rámci didaktickej komunikácie na hodinách venovaných práve literatúre, a to s využitím kvalitných literárnych textov svetovej literatúry pre deti.

Uvedené ciele sa pretavili aj do štruktúry učebnice, presnejšie do jej siedmich kapitol, venujúcich sa fenoménu literatúry; problematike pilierov, koncepcií a podôb svetovej literatúry pre deti a mládež; ďalej škole a v jej rámci didaktickej komunikácii na hodinách čítania a literárnej výchovy; problému interpretácie a didaktickej interpretácie; a napokon autorom svetovej literatúry pre deti a mládež a ich didakticky transformovaným literárnym textom, spadajúcim do kontextu rozprávkového žánru.

Veríme, že *Svetová literatúra pre deti a mládež v didaktickej komunikácii* sa ako celok stane tým, čím sa v pôvodnom autorskom zámere aj mala stať – odbornou a zároveň zaujímavou informáciou i vítanou pomôckou pri didaktickej práci s tou oblasťou detskej literatúry, ktorá si svoj prívlastok *svetová* vyslúžila nielen svojimi vysokými umeleckými kvalitami, ale aj nadčasovými medziludskými hodnotami, vo svojej rýdzej forme čitateľnými a neustále žiadanými všetkými deťmi sveta.

autor

I. FENOMÉN MENOM LITERATÚRA

Primnoho študentov prichádza na vysokú školu bez vzťahu k čítaniu a k umeleckej literatúre a otvorene sa k svojmu kultúrnemu hendikepu priznávajú.

Veľa študentov vôbec nepozná národnosť najväčšieho svetového rozprávkaru Hansa Christiana Andersena.

Pre niektorých študentov je Exupéryho príbeh Malý princ do dnes príbehom o kozmonautovi.

Hneď na úvod si položíme otázku, od ktorej sa bude odvíjať naša učebnica – Čo je vlastne **literatúra**? Čo všetko sa v tomto pojme ukrýva a čo za ním hľadať?

Literatúrou sa v odborných prameňoch označuje všetko to, čo bolo ľudstvom zachytené v písomnej forme – veď latinský výraz *litteratura* znamená *písmo*. Aj preto sa za synonymom literatúry považuje pojem **písomníctvo**, pod ktorým vo všeobecnosti rozumieme súhrnné písomné dedičstvo celého ľudstva (pozri Valček, 2006, s. 206).

Špecifickým stavebným materiálom literatúry je jazyk. Práve ten je dôvodom, prečo sa literatúra považuje za najdôležitejšie a najľudskejšie z umení – pre slovesné umenie (teda literatúru), ako aj pre ľudské vedomie (teda pre človeka) je jazyk spoločným stavebným prvkom. Keďže špecifikom *umeleckej literatúry*, ktorou sa budeme na nasledujúcich stranách zaoberať, je jej spôsob kódovania estetickéj informácie (literatúra je znakovou štruktúrou), zo všetkým druhov umenia je iba literatúra schopná vyjadriť všetko bohatstvo ľudského vedomia, a teda aj života (pozri Motjašov, 1975, s. 411).

„Veda je približná, život je jemný,
a literatúra je pre nás dôležitá na to,
aby korigovala túto vzdialenosť.

Na druhej strane poznanie, ktoré mobilizuje,
nie je nikdy celé ani posledné; literatúra nevrávi,
že niečo vie, ale že vie čosi z niečoho; či lepšie;
že o tom niečo vie – že toho vie dosť o ľuďoch.“

Roland Barthes

Umelecká literatúra reprezentovaná literárnym textom – to nie je len nahromadenie viet na jednu kopu. To by potom mohol byť spisovateľom každý. Literárny text musí byť stmelený vnútornou organizáciou, musí byť *štruktúrnym celkom na umeleckej úrovni*. Ak by sme sa chceli vyjadriť viac metaforickým jazykom, mohli by sme skonštatovať, že k umeleckému literárnemu dielu je potrebné od začiatku pristupovať ako k celku, v ktorom prúdi život na rôznych úrovniach (pozri Eco, 2004, s. 163).

Dieťa mladšieho školského veku (v prepubescentnom veku), ktoré nás v tejto chvíli zaujíma najviac, sa s umeleckou literatúrou oboznamuje v procese vlastného čítania. Motívom siahnutia po knihe, po konkrétnom literárnom texte, môže byť nielen vlastný záujem o určité témy, ale aj rodinný a školský tlak. Čítaním dieťa spoznáva, čo je v literatúre zobrazené, a zároveň spoznáva aj literatúru samotnú. Vďaka literatúre detský čitateľ spoznáva aj umelecký literárny jazyk, ktorý sa stáva nielen podnetom pre jeho vlastnú komunikačnú aktivitu, ale stáva sa aj stimulom rozvoja detského myslenia (pozri Lederbuchová, 2004b, s. 8).

Umelecká literatúra k čitateľovi hovorí tzv. „svojím jazykom“, ktorý sa označuje aj ako *druhotný systém*, pretože tvorí nadstavbu nad prirodzeným jazykom bežnej komunikácie, je funkčnou obmenou spisovného jazyka (Obert, 2003, s. 118). Výsledný význam literárneho diela je akýmsi súčtom jeho čiastkových významov, vrátane „zvýznamňovania“ formálnych prvkov textu.

Jazyk umeleckého textu podľa J. Lotmana svojou štruktúrou nesie určitú informáciu, pričom aj výber žánru, štýlu či umeleckého smeru je tiež výberom istého „jazyka“, ktorým sa autor detskej a mládežníckej literatúry prihovára svojmu čitateľovi (1990, s. 29). Lotmana špecifickým spôsobom dopĺňa aj P. Ricoeur, ktorý vo svojich úvahách o literatúre dospieva k tvrdeniu, že aj my ľudia si rozumieme iba tak, že uskutočňujeme akúsi obchádzku po znakoch ľudstva, ktoré boli uložené do kultúrnych diel, medzi ktoré prirodzene počíta aj literatúru (2004, s. 40).

P. Valček **znak** charakterizuje ako „zmyslovo vnímateľný objekt (zvuk, obraz, predmet, jav, proces, stav, situácia), sprostredkujúci asociáciu označujúceho a označovaného, ktorý má v literárnej komunikácii úlohu nositeľa **významu**“ (2006, s. 346).

Znak charakterizujeme cez jeho funkciu a v ľudskej kultúre je vnímaný ako *sprostredkovateľ niečoho*. Cieľom celej znakovnej činnosti je odovzdanie určitého obsahu. **Znak v literárnom umení** je špecifický aj tým, že jeho charakter je *ikonický*, nemá jasne dohovorený charakter a má v prvom rade *zobrazovaciu funkciu* (pozri Lotman, 1990, s. 45).

Charles Sanders Peirce rozlíšil niekoľko **druhov znaku** – okrem **ikony**, ktorá je najjednoduchšou formou znaku a je „fyzickým vzorom“ toho, čo predstavuje (napodobňovanie, vonkajšia podobnosť, napr. obraz našej tváre je našou ikonou; malý obrázok tlačiarne na obrazovke počítača je ikonou tlačových funkcií ap.), rozlišuje aj **index**, ktorého podstatou ako znaku sú narážky, súvislosti a rôzne indície – teda A odkazuje na B (napr. naša zamračená tvár je indexom našej zlej nálady; tmavé mraky na horizonte sú znakom blížiacej sa búrky; červená farba na semafore je znakom na zastavenie auta, aby nedošlo k úrazu či zrážke; mávanie rukou odkazuje na pozdrav alebo rozlúčku ap.) a **symbol**, ktorý je druhom znaku zachovávajúcim si svoj pôvodný konkrétny význam, ku ktorému sa priradujú ďalšie abstraktné významy (napr. srdce je svalovým orgánom v tele človeka a centrom kardiovaskulárneho systému, bez ktorého by človek nemohol žiť, no zároveň je symbolom lásky, nehy, krehkosti ap., teda citového a duchovného rozmeru človeka ako ľudskej bytosti).

Práve tento funkcionálny rozmer znaku vedie v umeleckej literatúre k zaujímavému faktu, keď sa umelecký text ako celok mení na **superznak**. Je to spôsobené práve ikonickým charakterom literatúry ako umeleckej štruktúry, kde sa uskutočňuje už spomínané „zvýznamňovanie“ mimovýznamových prvkov prirodzeného jazyka – tzn., že v momente, keď sa ponárame do literárneho diela, sme ochotní považovať za významné aj formálne jazykové či syntaktické prvky. Potom to, čo „hovori“ text či vysloví určitá postava alebo rozprávač, a čo poznáme z nášho bežného života ako normálnu komunikačnú výpoveď, stáva sa svojím literárnym charakterom, svojím umiestnením v literárnom priestore určitého príbehu odrazu akýmsi *iným, zvláštnym, špecifickým*, a preto aj *sémanticky významným*. Dielo sa následne ako celok stáva jedným veľkým superznakom (hyperznakom), kde by mohlo – čisto hypoteticky – byť všetko významné a všetko mať svoj zmysel.

1.1 Svetová literatúra pre deti a mládež – neznáma zem?

V hrubých kontúrach sme naznačili, čo je literatúra a v jej rámci literatúra s prívlastkom umelecká. Téma našej učebnice sa však odvíja od jej špecifickejšej a neoddeliteľnej súčasti – budeme sa zaoberať literatúrou pre deti a mládež. Podobne ako literatúra pre dospelých aj literatúra pre deti a mládež *sprostredkováva poznanie skutočnosti v umeleckých obrazoch, vplýva na citovú sféru detí a formuje ich estetické vnímanie a čítanie*. Špecifickosť **literatúry pre deti a mládež** vyplýva z psychických osobitostí detského čitateľa, ktoré sa v detskej

literatúre zohľadňujú a ktoré musí autor istým spôsobom predpokladať, rešpektovať – jednoducho s nimi počítať. Zároveň by mal v literárnom diele zachovať rovnovážny stav medzi *detským aspektom* a *aspektom dospelých* (podľa Obert, 2002, s. 9). My sa teraz bližšie pozrieme na detskú literatúru, ktorá sa do literárneho povedomia dostala s významným rozlišujúcim atribútom **svetová**.

„Kniha tvorí zmysel, zmysel tvorí život.“

Roland Barthes

Začneme tým, čím by učebnica tohto typu mala spravidla končiť: O zmysle a význame výučby **svetovej literatúry pre deti a mládež** na pedagogických fakultách by sa nemalo pochybovať. Budúci absolvent a neskôr učiteľ v materskej škole či na 1. stupni základnej školy si musí byť vedomý profilového postavenia literárnej výchovy, v rámci ktorej dieťa prvýkrát programovo prichádza do kontaktu s literatúrou určenou práve jemu.

Budúcim úspešným učiteľom sa dnešný študent môže stať iba vtedy, ak sa na túto prácu (či skôr poslanie, hoci to už v optike dnešného sociálno-spoločenského postavenia učiteľa vyznieva ako klišé) úmerne svojím intelektovým a emocionálnym danostiam aj pripraví. Bez súčinnosti a dialektického spojenia intelektu s citmi pri svojej didaktickej práci dobrý učiteľ nemôže „vyrásť“. Absolvent je zatiaľ iba zárodkom, predobrazom potenciálneho učiteľa – učiteľ sa stáva učiteľom až vo svojej pedagogickej praxi, v ktorej aj v procese rôznych omylov a chýb nachádza kľúč k svojej profesii. Spojenie intelektu a citov pri príprave budúcich absolventov má však aj svoje krajné polohy – pomenujeme dva negatívne extrém:

- študent, pripravujúci sa iba profesijne na svoje povolanie, sa stane racionálnym učiteľom-automatom, ktorý neurobí nič nad rámec svojich povinností;
- študent, vkladajúci do svojej prípravy presilu lásky k deťom, neskôr na druhej strane rezignuje na výchovno-vzdelávacie ciele literárnej výchovy a stane sa bezcieľne sa hrajúcim a potulujúcim učiteľom-kamarátom v nekonečne rozpriestranom svete detskej literatúry.

Samozrejme, ide o **extrémne póly** – veď odbornosť potrebuje cit a cit potrebuje odbornosť. Pozitívny vzťah k deťom je vôbec prvotnou motiváciou pri rozhodnutí študovať odbor predškolskej a elementárnej pedagogiky, v priebehu štúdia potom silný impulz k štúdiu zabezpečuje prirodzenú túžbu a úsilie študenta „vedieť viac“ vo svojom odbore či špecializácii, rodí sa v ňom aj nové závažné poznanie, že iba láska k deťom pri ich výchovno-vzdelávacom formovaní nestačí; oboznamovanie sa s odbornými a pedagogicko-psychologickými disciplínami, ako aj nadobúdanie metodickej

zručnosti pri didaktickej transformácii odborného-teoretických poznatkov na druhej strane prebúda zdravú profesijnú hrdosť a sebavedomie nevyhnutné pri vstupe do kolobehu pedagogickej činnosti učiteľa po vysokoškolskom absolútoriu.

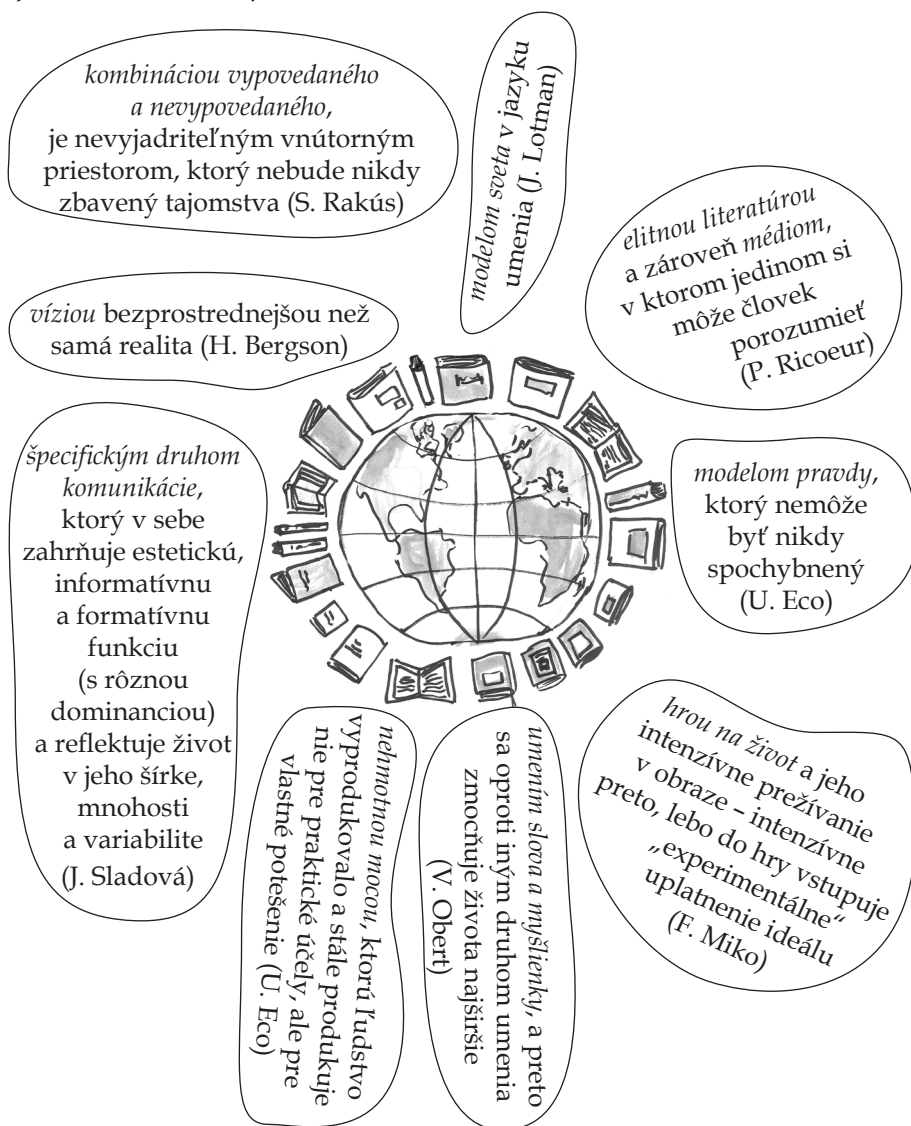


Čo z toho vyplýva? Učiteľ sa na svoju profesiu dostatočne pripraví vtedy, ak bohatstvo literatúry pre deti a mládež absorbuje nielen po odbornó-teoretickej stránke, ale *čitateľskou skúsenosťou* nadobudne k detskej literatúre – a v jej nadnárodnej koncepcii aj k svetovej literatúre pre deti a mládež – *pozitívny emocionálny vzťah*, ktorý dokáže úplne prirodzene strhnúť aj deti v laviciach. Tie sú, ako potvrdí každý učiteľ z praxe, veľmi citlivým seizmografom učiteľovej emocionálnej zainteresovanosti na didaktickej interpretácii literárneho textu.

Záujem učiteľa o svetovú detskú literatúru by teda mal byť nielen **profesijný**, ale aj **osobný** – čítanie detských kníh by malo byť jeho *záľubou*. Emocionálny vzťah sa však nedá vynútiť. No žiadne učebnice ani pedagogické príručky – ako upozorňuje I. Motjašov (1975, s. 413) – nedajú učiteľovi také úplné, vyčerpávajúce a bezprostredné poznanie detského života, detských charakterov a problémov, ako to dokáže živá detská literatúra. Metaforicky je detská kniha aj pre učiteľa oknom do zeme detstva a zároveň aj priepustkou do nej. Môže z toho teda len a len profitovať. Vďaka tomu, že bude dobre poznať detský svet, dostane sa ľahšie aj do okruhu detských záujmov a potrieb a sám sa bude medzi nimi cítiť prirodzene.

Jedna z najvýznamnejších súčasných slovenských odborníček na literatúru pre deti a mládež, **Zuzana Stanislavová**, v jednom zamyslení pre časopis **Artuš** píše: „V skutočnosti som v spoločnosti kníh veľmi šťastná. O to viac azda, že mi túto spoločnosť väčšinou robia knihy pre deti. Za nič na svete by som nemenila svoju profesijnú povinnosť čítať práve detské knihy. Hoci aj za cenu, že ak tak robím vo verejných dopravných prostriedkoch, spolucestujúci na mňa občas pokukávajú dosť podozrievavo (Aká dospelá – a aká infantilná!). Čítať si detské knihy znamená však pre mňa vracať sa do čistého sveta, tam, kam už inak než s deťmi nemôžeme“ (2009, s. 3).

Bez primeraných znalostí svetovej literatúry pre deti a mládež nemôže byť absolvent akejkoľvek pedagogickej fakulty pripravený byť dobrým učiteľom literárnej výchovy. Na kvalitného učiteľa by sa mali vzťahovať aj slová S. Michalkova (1975, s. 24), ktorý hovorí, že len ten, kto miluje a váži si, čo pred ním vytvorili a uchovali generácie, sa môže počítať za človeka. Svetová literatúra pre deti a mládež nie je totiž len **variantom** základného modelu **invariantnej** „dospeláckej“ svetovej literatúry. Svetová detská literatúra ako vyššia literárna syntéza (D. Ďurišin) je tiež:



Dôvodov, prečo svetová literatúra pre deti a mládež nesmie zostať pre učiteľa predprimárneho a primárneho stupňa *terra incognita* (t. j. neznámou zemou), je mnoho a každý z nich je rovnako závažný. Odhliadnuc od toho, že učiteľ má na hodinách literárnej výchovy literatúru zmysluplne využívať a pracovať s ňou (ako s umením i učivom zároveň), mal by jej potenciálny umelecko-estetický dosah rozšíriť aj do oblasti mimoškolského pozitívneho ovplyvňovania života dieťaťa. Keď pre deti platí známe – *Aj za bránami školy zostávajú žiakmi*, prečo by to isté nemalo platiť aj pre učiteľa? Aj za bránami školy je učiteľ stále zodpovedný za „svoje deti“, ani učiteľ sa odchodom zo školy nezrieka svojej učiteľskej profesie (podobne, ako sa akýkoľvek veriaci človek odchodom z kostola nevzdáva svojej viery). Učiteľ nie je iba učiteľom, je aj radcom, pomocníkom, moderne facilitátorom detí pri ich kultúrnom, umeleckom aj poznávacom zabývaní sa v tomto svete – nie bez príčiny vníma P. Hazard učiteľov ako vychovávateľov národov (1970, s. 7).

1.2 Čo znamená *dobrá kniha*?

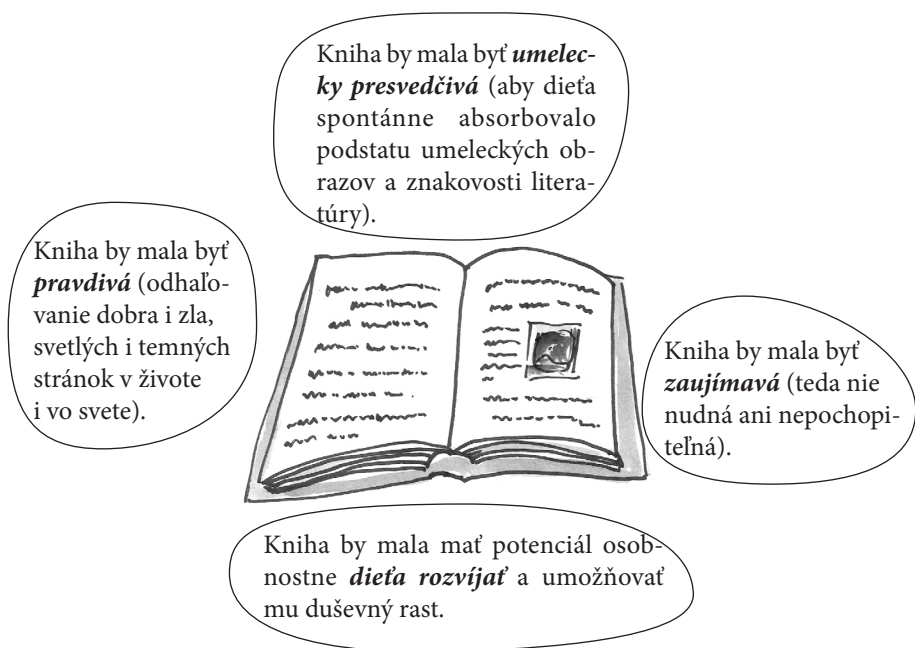
Vysokoškolské vzdelanie pedagogického zamerania, ktoré by malo študenta kvalitne pripraviť v oblasti národnej i svetovej detskej literatúry a poskytnúť mu aj dobré informačno-odborné zdroje, ešte nie je zárukou toho, že absolvent bude v učiteľskej role „ovládať“ aj *umenie čítať* – t. j. rozlišovať **dobrá knihu** od zlej, resp. schopnosť odniesť si aj z dobrej toľko, koľko múzickému čitateľovi (termín S. Rakúsa, bližšie s. 78) naozaj potenciálne ponúka. Znalosťou titulov a vlastnou systematickou čitateľskou praxou (tá je absolútne nevyhnutná!) v oblasti svetovej literatúry pre deti a mládež sa prípadný hendikep každého učiteľa môže veľmi pružne eliminovať a zároveň sa mu vývinový i druhovo-žánrový prehľad svetovej tvorby pre detského a dospelávajúceho čitateľa stane aj výbornou praktickou pomôckou pri orientácii a usmerňovaní detského čitateľského záujmu v predprimárnom i primárnom literárnom vzdelávaní.

Učiteľ musí rešpektovať charakter detské čitateľa a svetová literatúra dieťa vo svojich dielach plne rešpektuje. Dieťa ako čitateľa navyše nezaujíma národnosť autora a ani to, kedy žil. Pre osem až deväťročné deti je spisovateľ človekom žijúcim mimo akýkoľvek čas a priestor (pozri Motjašov, 1975, s. 483). Dieťa od knihy očakáva, že mu dá to, čo aktuálne chce, hľadá a po čom túži – a to zábavu alebo poučenie. V tejto súvislosti vystupuje do popredia veľmi konkrétna otázka, či študent učiteľstva pre 1. stupeň dokáže pri svojej príprave na povolanie aspoň čiastočne obsiahnuť bohatstvo svetovej literatúry pre deti a mládež, resp. – v tom horšom prípade – či vôbec pozná reprezentatívne tituly tohto systému

(pozri tiež Genčiová, 1973, s. 17 – 18). Nejde o pesimizmus – je to reálny odraz vedomostnej úrovne mnohých absolventov, ktorí často nepoznajú ani mená autorov svetových titulov pre deti (ani ich národnosť), o rozlíšení dobrej (umelecky hodnotnej) knihy od priemernej, brakovej a gýčovej ani nehovoriac.

A pritom **dobrá kniha** prečítaná v pravý čas podľa S. Michalkova mnohokrát rozhoduje o osude človeka a stáva sa mu hviezdou, za ktorou potom celý život ide. Preto dieťa – a to je aj učiteľova zodpovednosť – nesmie prepašť okamžik, aby si včas prečítalo pre neho tú pravú detskú knihu, ktorá sa mu stane detstvom, lebo k detstvu prináleží (1975, s. 24).

V súčasnej spletej ponuke detských kníh rôznej úrovne sa učiteľ musí zorientovať a vedieť vybrať pre dieťa dobrú knihu na základe štyroch kritérií:



(podobne Motjašov, 1972, s. 651)

Aj M. Žilková v tejto súvislosti podotýka, že učitelia – teda dospelí, ktorí sa s profesionálnou účasťou podieľajú na kontakte dieťaťa s knihou:

1. musia mať predpoklady ponúknuť **hodnotné knihy** (hlavne ak poznajú dôvod, prečo ich deti odmietajú);
2. musia byť **vzdelaní** (poznať aj kritické názory na literatúru; napr. aký postoj zaujať k subverzívnym textom anglického autora R. Dahla či v slovenskom kontexte D. Taragela);
3. musia poznať **záľuby detí** (1999, s. 27).

Poniektorí by mohli namietat, že v rámci didaktickej komunikácie na literárnej výchove si hravo vystačia s kvalitnými titulmi národného charakteru a nepotrebnú sa opierať o knihy svetového formátu. Tu ale patriotizmus neobstojí. Vynechanie, resp. „tiché ignorovanie“ bohatstva zlatého fondu svetovej literatúry pre deti a mládež, ktorého príbehy sa v detskom čítaní ukázali ako nesmrteľné, by po osob(nost)nej i profesionálnej stránke učiteľa znamenalo nielen rezignovanie na vlastný duchovný rast a ignorovanie koncepcie celoživotného vzdelávania učiteľov, ale zároveň by absolútne poprelo všetky ciele literárnej výchovy, ku ktorým má jej vyučovanie zmysluplne smerovať – teda okrem osvojenia si neopomenuteľných *literárnoteoretických* a *literárnohistorických poznatkov* aj formovanie kultúrneho čitateľa, ktorý *sa orientuje* vo svete kníh (domácej i svetovej detskej literatúry); *vie si cieľene vybrať* knihu na čítanie a dokáže ju aj primerane veku *zhodnotiť*; *rozvíja* svoj literárny vkus, ako aj vlastné literárne záujmy; a čitateľsky sugestívne *sa dokáže zbližiť* s literárnym textom (pozri Obert, 2002, s. 7 – 8).

Ak hovoríme o dobrej knihe, tak *zlatý fond svetovej detskej literatúry* je **kultúrnym minimom**, ktoré by podľa nepísaných zákonov mal poznať každý kultúrny človek – o učiteľoch ani nehovoriac. Napriek tomu sa deti v škole na hodinách literárnej výchovy či prostredníctvom mimočítankového čítania často zoznámia len s niekoľkými osamotenými titulmi (ak vôbec). Tento fakt by mali noví absolventi pedagogických fakúlt čo najskôr zmeniť (podobne Moťjašov, 1975, s. 614).



1. Pod pojmom **literatúra** chápeme všetko to, čo bolo ľudstvom zachytené v písomnej forme. Za synonymom literatúry považujeme pojem **písomníctvo** (súhrnné písomné dedičstvo celého ľudstva).
2. Špecifickým stavebným materiálom literatúry je **jazyk**. Jazyk je stavebným prvkom aj ľudského vedomia, a preto je iba literatúra schopná vyjadriť všetko bohatstvo ľudského vedomia, a teda aj života.
3. Jazyk umeleckej literatúry sa považuje za „svojský“, označuje sa tiež ako **druhotný systém**, pretože tvorí nadstavbu nad prirodzeným jazykom. Význam literárneho diela je súčtom jeho čiastkových významov. V diele sa stávajú významnými aj formálne prvky textu (štýl, žáner, umelecký smer, kompozícia ap.).
4. Umelecká literatúra je znakovým systémom. **Znak** charakterizujeme cez jeho funkciu, je sprostredkovateľ niečoho. Cieľom celej znakovkej činnosti je odovzdanie určitého obsahu. Znak má v literárnej komunikácii úlohu nositeľa významu. Rozlišujeme tri druhy znakov: *ikonu*, *index* a *symbol*.
5. Umelecký text sa ako celok mení na **superznak** – v umeleckej štruktúre sa uskutočňuje aj „zvýznamňovanie“ mimovýznamových prvkov prirodzeného jazyka. V literárnom diele by v hypotetickej rovine mohlo byť všetko významné a všetko mať svoj zmysel.
6. Rozlišujeme dva typologické extrémny pri príprave budúcich absolventov učiteľstva pre predprimárne a primárne vzdelávanie: študenta, pripravujúceho sa na učiteľstvo s prevahou **racionálneho prístupu** (neskôr učiteľ-automat); študenta, pripravujúceho sa na učiteľstvo s prevahou **emocionálneho prístupu** (neskôr učiteľ-kamarát).
7. Pri výbere **dobrej knihy** učiteľ rešpektuje nasledujúce kritériá kvality: **zaujímavosť**, **pravdivosť**, **podnetnosť** pri rozvoji dieťaťa, umelecká **presvedčivosť**.



1. Vyber si jednu z možností a napíš, čo by sa podľa teba stalo, keby:
 - ... nebolo literatúry?
 - ... nebola vyhorela Alexandrijská knižnica?
 - ... nebol Gutenberg vynášiel tlačiarenský prístroj?
 - ... nebola nikdy napísaná Biblia?
2. Spomeň si na svoju prvú knižku, resp. na knižku, ktorá sa ti vo vedomí v súvislosti s tvojím raným vekom vynára najjasnejšie.
Čo všetko vieš opísať? (Sústred' sa napr. na vôňu; veršičky, ktoré poznáš doteraz; tvar knihy; ilustráciu/ilustrácie; mieru poškodenia knižky; situáciu, s ktorou sa ti spája ap.)
3. Zamysli sa a pomenuj aspoň štyri pozitíva umeleckej literatúry pre detského čitateľa.
4. Spomeň si na knihy, ktoré ťa od detstva formovali alebo na ktoré neustále rád spomínaš. Vytvor si vlastnú časovú os – ako medzníky doplň svoje „srdcovky“ (konkrétne obľúbené literárne diela).
5. Červená farba na semafore; červená ruža; červené preškrtnuté slúchadlo na tlačidlo mobilného telefónu – aký je medzi týmito znakmi rozdiel, hoci farba je totožná?
6. Vypíš si všetky dôvody, ktoré ťa viedli k štúdiu na vysokej škole. Na jednu stranu vypíš citové dôvody, na druhú stranu dôvody odborného-profesijného. Ktoré prevládajú?
7. Ak by sa ťa niekto spýtal na zlatý fond svetovej literatúry pre deti a mládež, koľko kníh by si mu dokázal povedať?
8. Doplň k literárnemu dielu autora a jeho národnosť:
Päť týždňov v balóne, Robinson Crusoe, My všetky deti z Bullerbynu, Zlatý kľúčik alebo Buratinove príhody, Srdce, Snehová kráľovná, Peter Pan, Mary Poppinsová, Rozprávky spod vrby
9. Vyčiarzni z uvedeného radu knihy, ktoré nespĺňajú všetky kritériá dobrej knihy:
Medvedík Pú – Leví kráľ – Kniha džunglí – Ariel – Hobbit – Malá morská víla

II. SVETOVÁ LITERATÚRA PRE DETI A MLÁDEŽ – KNIHY, KTORÉ MAJÚ KRÍDLA

Svojho času sa pod vianočným stromčekom v jednej rodine objavila kniha s názvom *Tisíc a jedna noc*. Na veľké prekvapenie školopovinného chlapčeka, ktorému knihu Ježiško doniesol, sa jeho mama po prelistovaní knihy zatvárila veľmi vážne a kniha skončila v najvyššej poličke ich obývačkovej knihovničky s upozornením, aby sa o ňu viac nezaujímal.

Až o niekoľko rokov, keď chlapec dospel a ku knihe sa dostal, pochopil, že nešlo o knihu určenú pre detského čitateľa, ale o neredukovanú verziu tohto diela určeného pre dospelých.

Ako v rámci množiny literatúry môžeme definovať **svetovú literatúru pre deti a mládež**, ktorú I. Motjašov vníma ako knihy s krídlami? Ak o nej chceme hovoriť, musíme si najprv – ako upozorňuje Z. Klátik (1973, s. 650) – vypo-môcť pojmom oveľa všeobecnejším a širším, a to pojmom **svetová literatúra**.

„Čo by sme vedeli o láske a nenávisti,
Keby to všetko už nebolo artikulované literatúrou?“

Paul Ricoeur

Problematika **svetovej literatúry** je podľa D. Ďurišina kardinálnym problémom umeleckej literatúry a len veľmi ťažko je možné ju definovať. Akonáhle by taká jasná definícia existovala, znamenalo by to, že svetová literatúra nie je živým, vyvíjajúcim sa celkom so vzájomne sa podmieňujúcimi a súvisiacimi zložkami, ale bola by uzavretým, a preto mŕtvym systémom (1992, s. 7, 14, 38). Svetová literatúra nie je abstraktným a nedosiahnuteľným pojmom, ale – ako autor upozorňuje – základnou, t. j. **východiskovou** i **cieľovou** literárno-historickou, teoretickou, ale aj literárnokritickou kategóriou. Svetová literatúra je *dobrodružstvom poznávania*, ktoré je schopné vyjadriť esenciálnu podstatu vecí a života v najširšom zmysle slova a zároveň je schopné umožniť čitateľovi stotožniť sa a splynúť so zobrazovanými javmi (c. d., s. 12, 13).

Podľa P. Valčeka sa pod **svetovou literatúrou** v prenesenom význame rozumie označenie pre súbor najvýznamnejších majstrovských diel s univerzálnym, všeobecne ľudským významom, ktoré sa vnímajú ako svetové kultúrne dedičstvo (2006, s. 315 – 316).

2.1 Podoby vzťahu invariant – variant

Všeobecný a širší pojem svetovej literatúry je teda podľa Z. Klátika (1973, 650 – 655) východiskom, základným modelom – **invariantom**, na ktorého základoch vyrastá svetová literatúra pre deti a mládež – jeho **variant**, určený tzv. *detským aspektom* (ide o akceptovanie detského spôsobu vnímania a hodnotenia skutočnosti na určitom stupni psychického vývinu). Variabilnosť detskej svetovej literatúry spočíva:

1. v odlišných spôsoboch jej výberu a utvárania,
2. v odlišnosti určujúcich faktorov.

Literatúru pre deti a mládež volí a vyberá dospelý; detský čitateľ však napokon rozhodne, či ponuku prijme, alebo neprijme; slovami P. Hazarda (1970, s. 47) deti prijímú tie knihy, ktoré s nimi „nehovoria z vysoka“ štýlom „milí malí čitatelia“, ale ktoré im umožňujú snívať namiesto toho, aby ich len učili.

Invariantný pojem svetovej literatúry a jeho variant (svetová literatúra pre deti a mládež) sa teda prekrývajú iba **čiasťočne**; čiastočne sa dostávajú do **na-pätia**. Vzťah variant (svetová literatúra pre deti a mládež) a invariant (svetová literatúra) má tieto štyri podoby:

- *Stotožnenie*

V prípade stotožnenia reprezentatívne svetové literárne dielo vystupuje vo svetovej literatúre aj svetovej literatúre pre deti a mládež **v autentickej nezmenenej podobe**. Zaujímavé je, že takéto diela sa nestali automaticky čítaním pre deti a mládež, ale najprv zohrali svoju úlohu na národnej, následne nadnárodnej úrovni, aby sa potom stali duchovným vlastníctvom všetkých čitateľov. Až v ďalších etapách sa dostali do detského čítania.

Princíp totožnosti je vnútorne dynamický a súvisí aj so zrelosťou čitateľov. Dospelý čitateľ uprednostňuje napr. v rozprávkovom príbehu filozofiu, symboliku a estetický rozmer (napr. u H. Ch. Andersena či O. Wilda), detský čitateľ vníma príbeh živelné cez jeho pútavosť, akciu, napätie, hrdinské postavy a citový rozmer.

Zo svetových autorov možno v tomto prípade spomenúť Ch. Perraulta, J. de La Fontaina, W. Scotta, Ch. Dickensa, M. Twaina či J. Verna.

- *Modifikácia*

V prípade modifikácie reprezentatívne svetové literárne dielo nevystupuje v oboch modeloch v autentickej podobe, ale existujú **dve podoby jeho spracovania**: jedna si zachováva autentickú formu (adresne pre dospelého čitateľa), druhá je upravená pre dieťa. **Redukciou**, typickou pre upravené diela pre detského čitateľa, môže dielo pozmeniť svoj charakter. Existuje „detská“ verzia Dona Quijota od M. Cervantesa de Saavedru či Gulliverových ciest od J. Swifta. V prípade Gulliverových dobrodružstiev je v detskej verzii dominantná úsmevná fantastika, v autentickom spracovaní je dominantná autorská satira a trpkosť. Podľa P. Hazarda sa detský čitateľ nestará o Swiftovu osobnosť (jeho nešťastný život) a takisto sa nezaujíma o niektoré vlastnosti knihy, ktoré mu nič nehovoria a s ktorými by si ani neporadil. Ide mu v prvom rade o radosť z bohatej fantázie, ktorá aj v ochudobnenej verzii udivuje práve tým, že si ustavične zachováva správnu mieru a je prítomná prakticky v celom diele (1970, s. 57 – 58).

Na Cervantesovo dielo **Dômyselný rytier Don Quijote de la Mancha** sa viaže jedna historka: Španielsky kráľ Filip III. raz pozoroval zo svojho balkóna študenta, ktorý šiel po ulici a stále čosi čítal, pričom čítanie sem-tam prerušoval, aby sa mohol zo srdca zasmiať. Kráľ vykrikol: „Buď je tento študent blázon, alebo číta Dobrodružstvá Dona Quijota!“ Študent naozaj čítal Cervantesovu knihu, kráľ sa nemýlil. Pred štyrmi storočiami si teda Cervantes získal v Španielsku na svoju stranu študentov a pážatá a od toho času aj všetky deti (podľa Hazard, 1970, s. 61).

Modifikované diela teda odкрývajú dve tváre literárneho textu – radostnú a trpkú, úsmevnú a kritickú, čím vzniká aj väčšie napätie medzi povrchovou a hĺbkovou štruktúrou diela (prvým a druhým plánom diela).

- *Autorská dvojadresnosť*

Ide o intencionálne (deťom adresované) diela od autorov, ktorí **sa realizujú v tvorbe pre dospelých**. Ich diela bývajú esteticky bohaté a hodnotovo trvácne aj z dôvodu vysokej náročnosti, ktorá je typická pre tvorbu pre dospelých. Potreba vrátiť sa tvorbou do detstva a použiť detskú optiku zároveň pomáha oživovať a inovovať aj vlastné tvorivé možnosti autora. Čo je však najdôležitejšie – ich diela v detskej literatúre vytvárajú nový zorný uhol pohľadu.

„Je to hlboká potreba ukázať v rozpätí vlastného diela čistejšiu, naivnejšiu tvár sveta a pritom akcentovať práve subjektívny moment autorskej výpovede“ (Klátik, 1973, s. 654).

V tejto kategórii môžeme nájsť dielo A. de Saint-Exupéryho Malý princ.

- *Divergencia*

V prípade divergentného princípu ide o **jasné odlíšenie variantu** (svetová literatúra pre deti a mládež) a **invariantu** (svetová literatúra). Ide o autorov, ktorí sa špecializujú výlučne na detskú literatúru a ich umelecky presvedčivé dielo žije svojím literárnym životom v mnohých krajinách sveta a teší sa všeobecnej obľube detského publika.

Z autorov tejto kategórie môžeme spomenúť A. Lindgrenovú, L. Carrolla, N. Nosova či V. Biankiho (podľa c. d., s. 650 – 655).

2.2 Cesta internacionalizácie literárnych diel

Napriek úsiliu jasne a jednoznačne definovať kritériá svetovosti – a tým sa priblížiť aj k východiskovému pojmu svetovej literatúry pre deti a mládež – nie je dodnes úplne jednoznačné, akým kľúčom sa otvára brána k **internacionalizácii** konkrétnych diel jednotlivých národných literatúr. Zaradenie diela do tejto živej sústavy je omnoho zložitejšie, než by sa na prvý pohľad mohlo zdať, pretože „zmedzinárodnenie“ nie je akousi mechanickou samozrejmosťou, ale je skôr výsledkom viacerých procesov.

O zaradení knihy do skladby svetovej literatúry pre deti a mládež rozhoduje viacero aspektov, z ktorých možno spomenúť najzásadnejšie:

1. **hodnotový (axiologický) aspekt** – je primárnym, určujúcim kritériom; ide o súbor rozličných hodnôt etického, estetického, poznávacieho, vecného či iného charakteru, ktoré v sebe dielo v literárnej podobe prináša;
2. **reálny (pragmatický) aspekt** – je sekundárnym; ide o pragmatickú situáciu historického procesu, ako aj prekladania diel, vrátane mnohých iných faktorov, ktoré môžu spôsobiť posun konkrétneho diela z národnej úrovne na nadnárodnú a následne až na svetovú (napr. exotickosť prostredia, aktuálnosť problematiky, experimentátorstvo autora, kultúrna politika krajiny, subjektívny vkus prekladateľa inej krajiny, ktorý si dielo vyberá, priebojnosť autora, zhluk náhodných okolností atď.) (podľa Klátik, 1974, s. 15).

Posledné slovo však, ako výstižne upozorňuje Z. Klátik (1978, s. 18), neodmysliteľne patrí **detskému čitateľovi**, ktorý je v reťazci „schvaľovacích“ procesov najdôležitejším ohnivkom.

Ako tvrdí **P. Hazard**, je zaujímavé, že aj keď sú medzi deťmi rôznych národností rozdiely podmienené vekom, pohlavím či sociálnym postavením, vždy v knihách jednomyselne odsúdia sladko sa tváriace poučovania, maskované vyučovania, či detské postavy, ktoré nemajú chyby. Podľa neho detskí čitatelia akoby nejasne cítili nezmyselnosť vonkajšieho nátlaku a túto detskú schopnosť nazýva spontánnou nenávisťou k všetkému neúprimnému a nepravému. Aj preto je zbytočné deťom nasilu vnucovať knihu, o ktorej sme ako dospelí presvedčení, že má mnoho predností. Deti síce nie sú schopné jasne pomenovať defekty, ktoré vyvolali ich nezáujem o knihu, na druhej strane im ale nikto nedokáže nahovoriť, že kniha, ktorá sa im nepáči, sa im páčiť musí (1970, s. 45 – 46).

Čo je svetová literatúra pre deti a mládež?



Pod **svetovou literatúrou pre deti a mládež** budeme rozumieť tie diela inonárodných literatúr, ktoré detskí čitatelia na celom svete vnímajú ako svoje spoločné vlastníctvo, ako spoločný kultúrny majetok a spolu so Z. Klátikom by sme tiež mohli dodať, že ho vnímajú ako spoločný svet radosti, poznania, dobroty a snov (1978, s. 9).

Spracovanie látky a zameranie témy tejto literatúry je teda v intenčnom poli detského (prepubescentného), resp. mládežníckeho (pubescentného) čitateľa. Ide o **vyššiu literárnu syntézu**, ktorá je postavená na základoch jednotlivých národných literatúr pre deti a mládež.

Svetová literatúra pre deti a mládež – slovami P. Hazarda (1970, s. 115, 119) – okrem vlastného národa a kultúry opisuje aj iné krajiny a priestory, kde žijú pre deti neznámi ľudia. Každá kniha je potom poslom, ktorý putuje na druhý koniec sveta za priateľstvom, pričom každá

krajina dáva a každá aj prijíma. Vymenených hodnôt je veľa, a tak v čase detstva, keď sa získavajú prvé zážitky, vzniká aj svetová republika detí.

Svetovú literatúru pre deti a mládež s jej reprezentatívnymi dielami – tzn. *knihy s krídlami* (I. Motjašov) – by sme mohli nazvať aj formou **kolektívnej pamäti** (U. Eco), pretože postavy jednotlivých diel akoby žili medzi deťmi ako istá forma *literárnej entity*. Tieto literárne entity, ktoré stvorila literatúra a do ktorých si deti a mládež dokážu veľmi autenticky projektovať vlastné túžby, ciele, očakávania i obavy, majú potenciú stať sa *životnými vzormi, kultúrnymi návykmi* a priam *spoločenskými ustanoveniami* (2004, s. 15 – 16). Detská spoločnosť je oveľa tolerantnejšia než dospelí, pretože nepozná predsudky (pôvod autorov pre deti nič neznamená) a riadi sa iba inštinktom. Aj preto sú potom detskí čitatelia svojim literárnym vyvolencom omnoho vernejší než dospelí čitatelia (pozri Hazard, 1970, s. 120).

Ak by sme vychádzali zo slov **Paula Hazarda** (1970, s. 39), mohli by sme tiež o svetovej literatúre pre deti a mládež povedať, že sú to **knihy zachováajúce vernosť** tomu, čo je umeniu najvlastnejšie a poskytujúce deťom **intuitívny a bezprostredný spôsob poznania**, prostú krásu, ktorú môžu rovnako vnímať bezprostredne a ktorá v ich duši vyvolá **otras, ktorý s nimi pôjde po celý život**.

2.3 Ako je to s prekladom?

Medziliterárne vzťahy, vznikajúce medzi jednotlivými literatúrami, organizujú celky národných literatúr až do systému, ktorý je konečným systémom – a to svetovej literatúry. Svetová literatúra takto akoby *absorbovala, integrovala* všetky javy národných literatúr a tento spôsob integrácie vyjadruje podľa D. Ďurišina (1992, s. 53, 59, 152) štruktúrovanú funkciu svetovej literatúry. **Národné literatúry a svetová literatúra** sú teda limitujúcimi kategóriami a vzájomne sa podmieňujú, ako aj ovplyvňujú – je logické, že jedna bez druhej nemôžu existovať. Mohli by sme preto v zhode so Z. Klátikom (1978, s. 17) tvrdiť, že dobré diela pre deti v konkrétnej národnej literatúre sa do štruktúrneho celku a sústavy svetovej literatúry dostávajú vďaka *živým kontaktom literatúr, ich vzájomným poznáním a poznávaním* a, samozrejme, *intenzívnejším prekladaním*, ktoré je pre detského čitateľa „najrukolapnejšou“ informáciou. Podľa A.

Popoviča sa práve **prekladmi** – umelecky presvedčivými prekladmi – u dieťaťa pestuje zmysel pre *kolorit, étos, sociatívnosť a komiku* (1980, s. 119).

Preklad svetovej klasiky **Čarodejník z krajiny Oz** od amerického autora **Lymana Franka Bauma** vyšiel v slovenskom jazyku v roku 1990 a 2008. V oboch prípadoch bola prekladateľkou Margita Príbusová. V jej pôvodnom (kvalitnom) preklade z roku 1990 nastali len minimálne kozmetické úpravy ovplyvnené novou jazykovou redakciou. Zo súčasného pohľadu za pozitívnu zmenu možno pokladať lexikálnu aktualizáciu: víchor (1990) – tornádo (2008), ako aj zmenu mena jedného z hlavných hrdinov – strašiaka: Strachopud (1990) – Strachodup (2008), ktorá v súčasnej verzii prekladu viac vystihuje charakter, resp. funkciu postavy v texte (bližšie pozri Rusňák, 2009b, s. 69 – 70).

Detský čitateľ je špecifickým čitateľom aj v tom zmysle, že akýkoľvek predložený text vníma ako jedine možný a každé jedno slovo prekladu je preň tým činom nezameniteľným, a preto jedinečným (Lotman, 1990, s. 41, 70). Popovič tento fakt dokladá tvrdením, že dieťa si na rozdiel od zrelého čitateľa ešte neuvedomuje metakomunikačný charakter textu a z toho dôvodu **text prekladu prijíma ako primárny text** (c. d., s. 116, podobne Feldek, 1976, s. 439), a preto ho tiež nevníma ako cudzorodé dielo, ale ako dielo domácej, nie inonárodnej literatúry.

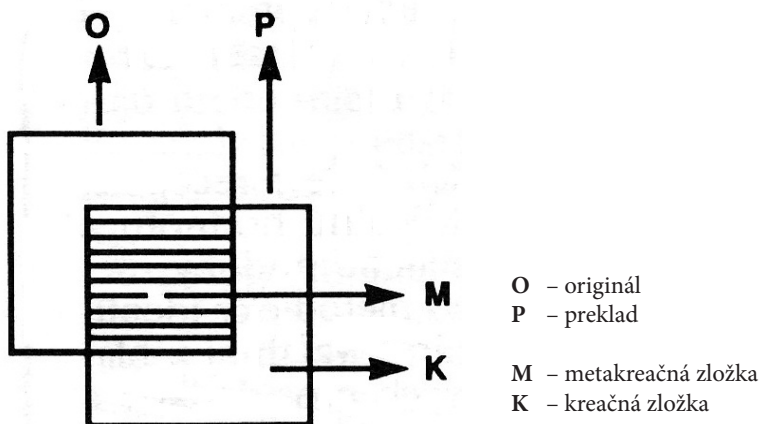
Detský adresát bude preklad vždy vnímať ako autonómne umelecké dielo, pretože je pre neho ťažkou abstraktnou úlohou vnímať **niečo** ako **preklad niečoho** – všetko sa u neho začína aj končí tým, že *buď text prijme, alebo ho odmietne*. V týchto reláciách má umelecký preklad v čítaní detí nesmiernu dôležitosť, pretože sa v recepcii dieťaťa zároveň stáva osobitnou a významnou formou medziliterárnej recepcie a hoci si to dieťa neuvedomuje, prekladom je tiež zabezpečená výmena umeleckých hodnôt medzi národmi (medzi národnými literatúrami) a tým sa stáva i najzjavnejším prejavom medziliterárnej interakcie a produktom medziliterárnej komunikácie (pozri Ďurišin, 1992, s. 55, 99, 184 – 185).

Preklad textu však nie je jednoznačnou záležitosťou a treba pri ňom vždy počítať aj s tzv. *prekladateľským posunom*, ktorý vychádza z požiadavky realistického prekladu a súvisí aj s feldekovským *prekladom „princípu“*. Text prekladu potom nikdy nie je tým istým textom ako originál (prototext) a jeho výsledný charakter je ovplyvnený tým, že:

- a) preklad je novým jazykovým systémom, ktorý nie je schopný rovnocenne tlmočiť všetky danosti predlohy (určité množstvo informácií sa stráca),

- b) recepcná schopnosť prekladateľa nemusí postrehnúť a dešifrovať v predlohe všetky danosti, ktoré text obsahuje,
- c) prekladateľ môže i nemusí byť schopný vyjadriť všetky vlastnosti predlohy (Ďurišin, 1992, s. 100).

Schéma prekladateľského posunu podľa D. Ďurišina (1992, s. 101)



E. Plesník (1995, s. 24) je presvedčený, že prekladateľovi nesmie ísť o *kópiu originálu*, ale o *ekvivalent jeho účinku* na čitateľa, a preto sa musí usilovať *vytvoriť invariant* (nemeniteľné jadro) pôvodného textu, schopný vyvolať u dieťaťa umelecký zážitok.

„Napokon treba ešte zdôrazniť, že **preklad** sa zúčastňuje **na vytváraní literárneho vzdelania**. (...) Preklady sú nositeľmi ideovoestetickkej informácie a jej recepcia prináša aj kultivovanie literárneho vzdelania, ale aj vzdelávania detí vôbec“ (Popovič, 1980, s. 119).

Markéta Andričíková a Marián Andričík vo svojej štúdii **Pragmatický a estetický aspekt v preklade** konštatujú, že pri všetkých pragmatických aspektoch prekladu s intenciou k detskému a mládežníckemu čitateľovi by mal mať prekladateľ na zreteli zvrchovanosť *estetického princípu*. Opačný prípad podľa autorov vedie vždy k deformáciám, ktoré sú z umeleckého aspektu stratou. Dokladujú to na slovenských prekladoch čarodejníckej ságy o **Harrym Potterovi** anglickej autorky **Joanne Kathleen Rowlingovej**, kde sa neutrálne anglické výrazy „die“, resp. „kicked“ preložili s neadekvátnou

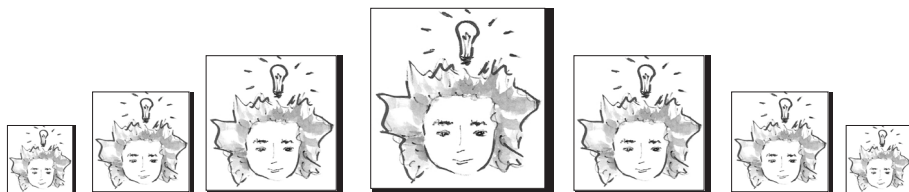
expresiou ako „zdochnúť“, resp. „džugol“, čím prekladateľka prekladom neprimerane nadbehla detskému čitateľovi, uprednostniac pragmatický aspekt pred estetickým (2002, s. 153 – 154).



1. Svetová literatúra pre deti a mládež je špecifickým **variantom** základného všeobecného modelu svetovej literatúry pre dospelých (**invariant**). Svetová literatúra pre deti a mládež je variantom určeným tzv. *detským aspektom*. Variabilnosť detskej svetovej literatúry vo vzťahu k invariantu spočíva: v odlišných *spôsoboch jej výberu a utvárania*, v odlišnosti *určujúcich faktorov*.
2. Vzťah variant (svetová literatúra pre deti a mládež) a invariant (svetová literatúra) má štyri podoby: **stotožnenie**, **modifikácia**, **autorská dvojadresnosť** a **divergencia**.
3. Medzi základné aspekty ovplyvňujúce proces zaradenia literárneho diela do systému svetovej literatúry pre deti a mládež zaraďujeme: **hodnotový (axiologický) aspekt** (je primárnym, určujúcim kritériom) a **reálny (pragmatický) aspekt** (je sekundárnym kritériom). Rozhodujúce slovo však majú detskí čitatelia.
4. Pod **svetovou literatúrou pre deti a mládež** rozumieme diela inonárodných literatúr, ktoré detskí čitatelia na celom svete vnímajú ako svoje spoločné vlastníctvo, ako spoločný kultúrny majetok, ako spoločný svet radosti, poznania, dobroty a snov. Spracovanie látky a zameranie témy je v intencnom poli prepubescentného, resp. pubescentného čitateľa. Ide o živý štruktúrovaný systém, o **vyššiu literárnu syntézu**, ktorá je postavená na základoch tvorby jednotlivých národných literatúr pre deti a mládež.
5. *Národné literatúry* a *svetová literatúra* sú **limitujúcimi kategóriami** a vzájomne sa podmieňujú, ako aj ovplyvňujú – jedna bez druhej nemôžu existovať. Dieťa sa so systémom svetových diel oboznamuje prostredníctvom prekladov – detský čitateľ nevníma preklad ako cudzorodý text inonárodnej

literatúry, vníma ho ako dielo domácej literatúry, ako primárny text. Umelecky kvalitné preklady dieťa rozvíjajú vo viacerých smeroch.

6. Pri preklade textu treba vždy počítať aj s tzv. **prekladateľským posunom**. Text prekladu nikdy nie je tým istým textom ako originál (prototext).



1. Nasledujúce literárne diela sa pokús začleniť do správnej kategórie (stotožnenie, modifikácia, autorská dvojadresnosť, divergencia):
Alexander Dumas – *Troja mušketieri*;
Karel Čapek – *Devatero pohádek*;
Carlo Collodi – *Pinocchio*;
Rozprávky z tisíc a jednej noci.
2. Pokús sa pomenovať príčiny a dôvody, ktoré ovplyvnili nasledujúce udalosti:
Diela *Karla Maya* sa napriek odbornej kritike stali súčasťou svetovej literatúry a dodnes sú čitateľsky obľúbenými knihami.
Kniha *Zlatý kľúčik alebo Buratinove dobrodružstvá* od Alexeja Tolstoj (adaptovaná verzia *Pinocchia*) bola po roku 1948 preferovanejšia pred pôvodným Collodiho dielom.
Gulliverove cesty od *Jonathana Swifta* sa stali súčasťou literatúry pre deti a mládež, hoci ako celok mali satiricko-trpký charakter, ktorému deti nerozumejú.
3. Predstav si, že by neexistovala svetová literatúra pre deti a mládež ako vyššia literárna syntéza:
Čo by to znamenalo pre národné literatúry jednotlivých krajín?
Čo by to znamenalo pre slovenskú literatúru pre deti a mládež?
Čo by to znamenalo pre tvoje detstvo a tvoj život?
Čo by to znamenalo pre život tvojich detí?
4. Čo všetko podľa teba potrebuje mať, vedieť a robiť dobrý prekladateľ?
Popíš všetky kroky, podľa ktorých asi postupuje dobrý prekladateľ detskej literatúry (od výberu originálneho textu až po finálny preklad).
Ktorý z tvojich krokov považuješ za najnáročnejší?

5. Môže byť prekladateľom inonárodného diela pre deti aj slovenský spisovateľ bez znalosti cudzieho jazyka?
6. Vypožičaj si akýkoľvek slovník autorov svetovej literatúry (invariantného modelu) a nájdi v nej heslá týkajúce sa *Astrid Lindgrenovej* a *Nikolaja Nosova*. Čo sa pri ich mene dočítaš?

III. PREDPOKLADY FORMOVANIA SVETOVEJ LITERATÚRY PRE DETI A MLÁDEŽ

Na stránkach Zlatého mája sa svojho času objavil útržok jedného rozhovoru medzi starším pánom a malým chlapcom približne tohto znenia. Starší pán sa chlapca pýta:

„Dobrodružstvá Toma Sawyera a Huckleberryho Finna si už čítal?“

„Nie,“ odpovie chlapec.

„A čo Robinsona Crusoa?“

„Nie, nečítal som ho.“

„A Dumasovho Grófa Monte Christa?“ pýta sa pán.

„Ani toho som ešte nečítal,“ chlapec na to.

„Máš šťastie...“ smutne si povzdychol starší pán.

Je zaujímavé, že ak rozprávame o klasickom dedičstve svetovej literatúry, ktorá sa formovala v priebehu troch až štyroch storočí, nemáme na mysli – ako podotýka Z. Klátik (1978, s. 9) – klenoty detskej literatúry napr. z Číny, Indie či Japonska. Je to tak z *dvoch* prozaických dôvodov:

1. svetová literatúra sa buduje v určitom vymedzenom okruhu – **okruhu európskych jazykov** (patria do neho i Severná a Južná Amerika, Austrália či južná Afrika, ktorých literatúra je napriek mimoeurópskemu priestoru písaná v európskych jazykoch),
2. svetová literatúra sa buduje na základoch **spoločnej kultúrohistorickej tradície** (antika, stredovek, renesancia).

Tento jav sa v odbornej literatúre zvykne nazývať aj **formou centrizmu**, pričom akákoľvek forma centrácie vždy vedie k deformáciám, lebo popiera mnohotvárnosť literárneho procesu, ako aj bohatstvo literárnych prejavov iných kultúrnych celkov a národov. **Rozprávky z tisíc a jednej noci** – patriace do orientálneho arabského areálu – sú v tomto prípade **výnimkou**, lebo európska kultúra ich organicky prijala do svojho dedičstva a začlenila ich do svetovej detskej literatúry (samozrejme, v redukovanej verzii upravenej pre detského čitateľa).

Svetová literatúra pre deti a mládež v najširších kontúrach pozostáva z dvoch častí:



1. **invariantnej časti** (konštantnej, nemeniacej sa),
2. **variabilnej časti** (premenlivej, neuzatvorenej).

Literárny artefakt sa totiž nestáva umeleckou hodnotou automaticky, ale túto hodnotu mu musí prideliť určité spoločenstvo, určitá spoločnosť a kultúra. Dielo musí byť akceptované ako predmet, ktorý dokáže konkrétnych adresátov osloviť, pričom nemusí ísť o spoločnosť, v ktorom literárne dielo vzniklo, ale pokojne môže ísť aj o generáciu, ktorá je tej pôvodnej z hľadiska času výrazne vzdialená.

Ako príklad možno uviesť dielo **Charlesa Perraulta**, ktoré pôvodne vydal pod menom svojho syna – aby v prípade, ak nebude prijaté (čo sa aj stalo) neutrpena jeho literárna reputácia (v slovenskom preklade vyšlo pod názvom **Rozprávky pani Husi**). Klasticistická súdobá spoločnosť ho ako originálne dielo neprijala – v romantizme však bolo pre svet a detskú literatúru „znovuobjavené“ a stalo sa žiariacim klenotom svetovej detskej literatúry.

Invariantná časť potom podľa Klátika zahŕňa klasické diela zlatého fondu detskej literatúry, ktoré sú len vo svojich medzerách postupne dopĺňané; **variabilná časť** na druhej strane odzrkadľuje overovací proces hodnoty diela, kde v konečnom výsledku rozhodne čas a detskí čitatelia (1978, s. 17).

Ak v našej učebnici hovoríme o svetovej literatúre pre deti a mládež, máme na mysli najmä jej **zlatý fond** (invariantnú, ustálenú časť svetovej literatúry pre deti a mládež), pretože ten obsahuje tie diela, ktoré už prešli hodnotovou i čitateľskou verifikáciou v čase i priestore a ktoré sa stali doslova všeludským

majetkom (tituly zlatého fondu detskej literatúry by mali poznať aj kultúrne uspôsobení a vzdelaní dospelí ľudia).

I. Motjašov (1975, s. 614) charakterizuje zlatý fond detskej literatúry (invariantnú časť) ako súbor kníh, formujúci sa dlhú dobu a tešiaci sa stálemu čitateľskému záujmu a pozornosti, je stále nanovo vydávaný, aby uspokojil čitateľský dopyt. Zlatý fond je vo svojich základoch medzinárodný, lebo diela, ktoré ho tvoria, sú súčasťou nielen určitej národnej kultúry, v ktorej vznikli, ale aj kultúr ostatných krajín, ktorých tvorbu pre deti uvedené tituly v mnohom výrazne ovplyvnili. Zlatý fond je pomerne stály a dopĺňa sa len veľmi pomaly o nové diela, ktoré si toto postavenie vydobyli. Ešte pomalšie zo zlatého fondu knihy odchádzajú (najčastejšie vplyvom meniacich sa sociálno-historických podmienok).

Na základe umeleckej štruktúry literárnych diel (s dominantnou a stmelujúcou estetickou funkciou) by sme sa mohli klamne domnievať, že aj svetová literatúra sa vo svojom prakticky štyristoročnom kreovaní musela obohacovať o stále lepšie, originálnejšie a kvalitnejšie diela. Mohli by sme si myslieť, že ak sa nejakému dielu podarí prepracovať sa až do fázy „svetovosti“, musí byť po vertikálno-horizontálnej stránke vlastnej štruktúry (žáner, druh, forma, rozprávač, postavy, výrazové prostriedky ap.) nevyhnutne o stupienok lepšie ako dielo v rovnakej druhovo-žánrovej kategórii. Nie je to pravda.

Hoci bez kritérií, ktoré svetová literatúra vytvára, nemožno plnohodnotne pochopiť pojem literatúry, **literatúra sa ako umenie nevyvíja**, a preto ani v súbore svetových diel pre deti a mládež nie je jedno lepšie ako druhé (pozri Ďurišin, 1992, s. 13; Rakús, 1993, s. 16). K umeniu patrí iba to, čo **samo v sebe predstavuje vrchol**. V tomto zmysle má preto literatúra ako súbor vysokých hodnôt lineárnu podobu, a S. Rakús (1993, s. 17) ju nazýva parataktickou konfiguráciou javov, v ktorých ide o všetko.

3.1 Piliere svetovej detskej literatúry

Ak chceme odhaliť podstatu vzniku a formovania svetovej literatúry pre deti a mládež, musíme si podľa Z. Klátika uvedomiť existenciu troch pilierov, na ktorých je svetová literatúra postavená:

1. opozíciu **univerzálneho** a **špecifického**,
2. systém **druhovo-žánrových foriem**,
3. **podobný charakter vývinu** národných literatúr.



1. Opozícia **univerzálneho** a **špecifického**.

Univerzálnosť je vo všeobecnosti najdôležitejším predpokladom vzniku a existencie svetovej detskej literatúry, pričom rozhodujúcim aspektom je práve aspekt detského čitateľa (bez ohľadu na národnosť a rasu). Pod aspektom dieťaťa máme na mysli charakter jednotného psycho-fyzického vývinu detí, ktorý je v podstate rovnaký u všetkých detí na celom svete.

Medzi *špecifické* momenty sa zaraďujú kultúrohistorické rozdiely medzi národmi, vymykajúce sa zovšeobecneniu, ako aj postupné posúvanie hraníc čitateľnosti k stále nižším vekovým stupňom detských čitateľov. A. Popovič (1980, s. 117) vidí z hľadiska receptívnosti a zrýchlenia vývinu dieťaťa ustavičné zvyšovanie objemu informačnej kapacity u detí, v dôsledku čoho podľa neho dochádza k pohybu a presunu vekových kategórií.

V roku 1999 – teda o devätnásť rokov neskôr – M. Žilková otvorene konštatuje fakt, že deti dospievajú skôr, čím sa veková kategorizácia posúva smerom nadol. Z toho dôvodu už nemožno absolutizovať staršiu vekovú kategorizáciu od Z. Klátika, J. Poliaka, J. Kopála či J. Nogeho, pretože mnohé informácie sa dnes cez masmédiá dostávajú k dieťaťu oveľa skôr. Učitelia by preto mali rešpektovať túto realitu dnešných dní, ako aj pravidelnejšie a dôkladnejšie mapovať pohyb vývojových trendov, lebo tie ovplyvňujú aj súčasné inklinovanie mladých čitateľov k zábavnej populárnej literatúre, resp. – v tom horšom prípade – zapríčiňujú nechúť k čítaniu (1999, s. 26 – 27).

Ako príklad žánrového čitateľského posunu môže poslúžiť súčasná obľúbenosť **dobrodružnej fantazijnej literatúry** (t. j. **literatúry typu fantasy**). V rámci výskumu modernej autorskej rozprávky (pozri Rusňák, 2008a) sa nám svojho času ako „vedľajší produkt“ ukázala najmä u chlapcov štvrtého ročníka veľká obľúbenosť tohto typu literatúry (šlo o **Pána prsteňov** – autor **John Ronald Reuel Tolkien** a **Kroniky Narnie** – autor **Clive Staples Lewis**), ktorého priebojnosti v detskom čítaní napomohol aj masmediálny boom oko-

lo ich sfilmovanej verzii. Fantazijná literatúra „ťažší“ aj z doznievajúcej obľúbenosti klasickej formy „rozprávkovosti“. V súčasnosti k obľúbenosti fantazijnej dobrodružnej literatúry paradoxne prispievajú aj niektoré zatracované počítačové hry, opierajúce sa o mytologicko-fantazijné paralelné svety.

2. Systém **druhovovo-žánrových foriem**.

Systém druhovo-žánrových foriem sa vo svetovej literatúre vníma ako druhý významný faktor jej vzniku – ide o *systémový prvok* vo svetovej literatúre pre deti a mládež. Druhovovo-žánrové formy majú v detskej literatúre nadnárodnú platnosť, čo súvisí so špecifikom detskej literatúry, ktorá má vlastné druhové osobitosti, odlišné usporiadanie i hierarchiu než literatúra pre dospelých. Povedané trochu inak – detský príjemca v jednotlivých vývinových štádiách preferuje tie žánre, ktoré najlepšie vyhovujú jeho psychickej úrovni (pozri Preložníková, 1980, s. 63).

Napríklad dominantným poetickým útvarom predškolského veku je **žánr riekanky**, ktorá svojou rytmickosťou (význam je druhoradý) a jazykovou hravosťou korešponduje so špecifickými potrebami detí. Je zaujímavé všimnúť si, že na princípe **riekankového rytmu** dnes fungujú aj mnohé **reklamné slogany**, resp. celé **reklamné spoty** niektorých spoločností (v súčasnosti najmä mobilných operátorov), ktoré si deti veľmi rýchlo rytmicky a pamäťovo osvojujú (aj keď narážkam určeným pre dospelých nerozumejú – význam pre dieťa aj tak nie je podstatný), čím sa naplňa aj cielené psychologické pôsobenie reklamných profesionálov, zodpovedných nielen za úspech predaja nových produktov firiem, ale aj za „výchovu“ nových zákazníkov z radov detí.

3. **Podobný charakter vývinu** národných literatúr.

Pod podobným charakterom máme na mysli najmä utváranie, vyvíjanie a kryštalizovanie národných literatúr podobným spôsobom, ako aj analogický vývin národných literatúr aj s veľmi príbuznými znakmi. Národné fondy detských literatúr totiž spoluvytvárala:

- a) *ľudová slovesnosť* ako ucelený, vnútorne homogénny výchovno-estetický systém, ako praforma detského umenia a literatúry a zároveň prototyp budúcej špecifickej detskej literatúry;
- b) *neintencionálna tvorba*, vo všeobecnosti chápaná ako presúvanie a udomácnenie diel adresovaných dospelým v detskom čítaní, blízke detskému čitateľovi:

- témou (detstvo, cestovanie, dobrodružnosť, exotickosť, rozprávkovosť, fantastika ap.),
 - charakterizačnými postupmi (výrazní hrdinovia, monumentalizácia, hyperbolizácia),
 - kompozíciou (dynamický dej, tajomstvo, nečakané zvraty a rozuzlenia),
 - štylisticko-hodnotiacimi momentmi (expresívna atmosféra diela);
- c) *intencionálna tvorba*, ktorej vznik a utváranie sa vo svetovej literatúre datuje od 18. storočia a v podstate ide o tvorbu, ktorá má ako primárneho adresáta detského čitateľa; ide o literárne diela, ktoré sú napísané výhradne pre deti a mládež a pri modelovaní umeleckej reality rešpektujú tzv. *detský aspekt* (detské záujmy a zvláštnosti detskej psychiky) (Klátik, 1978, s. 9 – 11; Obert, 1983, s. 11).

3.2 Konceptie svetovej literatúry pre deti a mládež

Svetová literatúra pre deti a mládež je živým štruktúrovaným systémom, ktorý nemožno jednoznačne zaškatuľkovať. Z toho dôvodu aj v odbornej literatúre môžeme nájsť viacero rozličných koncepcií nazerania na tento variant svetovej literatúry, ktorý jasne odráža nejednoznačné poňatie jej predmetu, ako aj metodiky výberu a začlenenia literárnych diel.

D. Ďurišín (1992) sa vo svojom výskume zaoberá všeobecným a širším pojmom svetovej literatúry (teda vo vzťahu k svetovej literatúre pre deti a mládež ako variantu sa zaoberá skôr invariantným modelom svetovej literatúry pre dospelých – no jeho členenie považujeme za platformu) a vyčleňuje tri princípy, ktoré pokladá za stupne vedúce až k cieľovému formulovaniu všeobecného pojmu svetovej literatúry. Rozlišuje nasledujúce koncepcie:



Aditívna koncepcia (priradujúcu, paralelistickú či sumujúcu), ktorá je geneticky najstaršia a predstavuje mechanické chápanie svetovej literatúry ako sumy národných literatúr. Táto koncepcia nepredpokladá vnútorný zjednocujúci systém vo svetovej literatúre a rovnako ju tak oberá o charakter jednotného celku.



Výberová koncepcia (hodnotová, literárnokritická, utilitárna) sa účelovo zameriava na reprezentatívne diela a vedúce osobnosti, teda výnimočné javy jednotlivých národných literatúr. Je využívaná najmä pri školskej výučbe, vydavateľskej či popularizátorskej činnosti

a hoci má svoje pozitíva, predsa je len čiastková a neobsiahne moment procesovosti svetovej literatúry a jej živú tradíciu.



Vývinová koncepcia (literárnohistorická, medziliterárna) istým spôsobom spája pozitíva predchádzajúcich stupňov, pričom uprednostňuje vzájomnú syntézu a celistvosť literatúr na základe medziliterárnosti a autor ju považuje za najoptimálnejšiu.

Z. Klátik (1974, s. 16 – 20) sa vo svojom uvažovaní zaoberá už iba otázkou nami sledovaného variantu svetovej literatúry pre deti a mládež a v rámci zmocňovania sa jej predmetu a otázky metodiky jej výkladu ponúka štyri možné postupy, resp. koncepcie svetovej literatúry pre detského adresáta:



Sukcesívna koncepcia – ponúka spôsob postupného výkladu národných literatúr pre deti a mládež v ich celkoch, teda od najstaršieho obdobia až po súčasnosť. Pozitívom tohto pohľadu je celistvosť obrazu o pohybe a charakte procesy v detskej literatúre, nevýhodou je zas globálnosť výkladu (a mechanickosť uchopenia) národnej literatúry v skrátanom prehľade, čím uniká možnosť porovnávania a hľadania súvislostí konkrétnej národnej literatúry s inonárodnými literatúrami. Klátikova sukcesívna koncepcia je blízko aditívnej koncepcii D. Ďurišina.



Periodizačná koncepcia – ponúka kombinovaný postup, v ktorom dominuje princíp veľkých literárnych epoch (klasicizmus, romantizmus, realizmus ap.), čím sčasti odstraňuje nevýhodu prvej koncepcie. Národné literatúry sa v rámci tejto koncepcie vykladajú v súvislosti s konkrétnou epochou. Pre väčšiu členitosť sa jednotlivé národné literatúry v tejto koncepcii zoskupujú do väčších celkov (jazykovo-etnických, kultúrno-historických: slovanská, germánska, románska, anglosaská literatúra). Pozitívom koncepcie je prvoradé postavenie literárnych problémov a spoločný „kľúč“ jednej epochy, na pozadí ktorej sa dajú hodnotiť národné literatúry, resp. vyššie diferencované celky. Nevýhodou či slabou stránkou je nedostatočná „plnosť“ a bohatstvo niektorých epoch v jednotlivých národných literatúrach.

Napr. **poľský romantizmus** vytvoril pre dospelých vynikajúce diela (**Adam Mickiewicz**), no „kolónka“ diel pre deti zostala prázdna. **Taliansky romantizmus** bol k deťom zhovievavejší – dal národnej i svetovej literatúre dvoch významných autorov – **Edmonda de Amicisa** (Srdce) a **Carla Collodiho** (Pinocchio).



Genologická koncepcia – ponúka výskumný postup podľa jednotlivých literárnych druhov a žánrov a sčasti ju možno uplatniť aj v periodizačnej koncepcii, no len pri rozvinutejších (diferencovanejších) národných literatúrach pre deti a mládež. Pozitívom tejto koncepcie je samotný charakter recepcie detského čitateľa, ktorý nemá ešte vyvinutý zmysel pre dejiny a historické cítenie a okrem doby ho nezaujíma ani národnosť autora. Dominantným je pre neho len konkrétny druh, druhová forma, resp. žáner. Genologický postup má podľa Klátika najmenej nevýhod; navyše sa v ňom môže uplatniť aj vekovo-psychologická hierarchia (na začiatku jednoduchšie žánre pre malé deti – uspávanky, riekanky, povedačky ap., na konci zložitejšie a náročnejšie žánre, žánrové formy či literárne podsystémy – dievčenský román, dobrodružná próza a literatúry typu fantasy, literatúra faktu ap.).



Vekovo-psychologická koncepcia – by dokázala vysvetliť svetovú literatúru pre deti a mládež na základe vekových stupňov, čím by poskytla ucelenejší obraz o intelektuálnom a emotívnom vývine dieťaťa s jeho špecifickým estetickým vkusom v detskej literatúre. Získané výsledky by však boli zaujímavé skôr pre vedy hraničiace s literatúrou pre deti a mládež (psychológiu, sociológiu), ako aj pre pracovníkov v jednotlivých oblastiach, vrátane autorov kníh pre deti a rodičov. Za najväčšiu nevýhodu je v tejto koncepcii považovaná neurčitosť a labilita čitateľských hraníc medzi vekovými stupňami detí, pretože sa nedá presne určiť príslušný vekový stupeň pri obľube určitého žánru (prípád fantasy literatury – pozri s. 32). Ako Klátik poznamenáva, všetky výhody vekovo-psychologického postupu už obsahuje genologická koncepcia.

U **M. Genčiovej** (1973, s. 19; podobne 1984, s. 5) možno v spôsobe nastolenia problémových otázok identifikovať iné vymedzenie chápania svetovej literatúry pre deti a mládež. Svetovú detskú literatúru vníma cez optiku troch možných koncepcií:



Ako **súhrn jednotlivých národných literatúr pre deti a mládež**;



Ako **históriu prekladania zo svetových literatúr do nášho jazyka**;



Ako „**spoločný koncert**“ **najlepších kníh**, ktoré prekročili hranice vlasti a pôsobia v celoeurópskom a celosvetovom kontexte.

Za najsprávnejšiu považuje M. Genčiová tretiu možnosť („spoločný koncert“ najlepších kníh), ktorá sa v podstate zhoduje s výberovou koncepciou D. Ďurišina. Je potrebné podotknúť, že vo vzťahu s oboznamovaním sa budúcich učiteľov s bohatstvom svetovej literatúry pre deti a mládež autorka v zhode so Z. Klátikom (presnejšie s jeho genologickou koncepciou) odporúča *porovnávací žánrový princíp*. Pri príprave učiteľa to považuje za najschodnejšiu cestu, ako sprostredkovať poznatky o detskej literatúre v celoeurópskom a svetovom meradle (1984, s. 10).

Vo vzťahu k literárnovedným výskumom sa koncepcii, pojmu a jednotlivým žánrovým oblastiam svetovej literatúry pre deti a mládež sumarizujúco venuje aj **E. Preložníková** (1987, s. 151 – 152), ktorá vyčleňuje chápanie svetovej detskej literatúry v troch významoch:



Ako **súhrn jednotlivých národných literatúr pre deti a mládež** – v tejto koncepcii sa stráca nadnárodný kontext literatúry pre deti a mládež, pretože pri popisovaní izolovaných javov v rámci jednotlivých národných literatúr sa strácajú vzájomné súvislosti a pôsobenie javov vo vzájomnom prepojení.



Ako **výber najlepších diel** jednotlivých národných literatúr pre deti a mládež tvoriacich „**klasiku**“, „**zlatý fond**“ detskej literatúry – táto koncepcia uplatňuje princíp výberovosti, pričom uprednostňuje *uni-verzálnosť* a *všeobecnosť* pred národnou špecifickosťou literárnych diel; ide o hodnotovo najlepšie diela pre deti a mládež jednotlivých národných literatúr, ktoré sa čitateľsky uplatnili aj v inonárodnom priestore. Koncepciu „klasiky“ uplatňujú a realizujú najmä inštitúcie literárneho vzdelávania (napr. škola či vydavateľstvá literatúry pre deti a mládež). Negatívom koncepcie je absolutizácia aktuálnej hodnoty diel a neprihliada na ich čitateľské a literárnokritické hodnotenie, ktoré je vždy podmienené konkrétnou dobou.



Ako **výber diel** jednotlivých národných literatúr, **ktoré určitým spôsobom navzájom súvisia alebo sa podobajú** – tretia koncepcia vníma systém svetovej detskej literatúry ako diela so spoločnými charakteristickými znakmi. Hoci skúmanie literárnych javov v rámci medziliterárnych súvislostí sa skôr uplatňuje vo svetovej literatúre

pre dospelých (invariant), má svoje opodstatnenie aj v špecifickej oblasti svetovej literatúry pre deti a mládež (variant).

E. Preložníková ani jednu z koncepcií nepovažuje za absolútne komplexnú, no v porovnaní všetkých troch menovaných pohľadov za relatívne najkomplexnejší považuje práve tretí. Tretia koncepcia má podľa nej predpoklady uchopiť pojem svetovej literatúry pre deti a mládež komplexnejšie než prvé dve. V rovine podobnosti diel a vzájomnej súvislosti sa jej tretia koncepcia približuje ku koncepcii odporúčanej Z. Klátikom (*genologická koncepcia*), a v rovine metodiky oboznamovania sa študentov so svetovou literatúrou pre deti a mládež má blízko k *porovnávaciemu žánrovému princípu* M. Genčiovej.



1. V súčasnej centristickej koncepcii sa do klasického dedičstva svetovej detskej literatúry nepočítajú klenoty detskej literatúry napr. z Číny, Indie či Japonska. Svetová literatúra sa buduje v určitom vymedzenom okruhu – **okruhu európskych jazykov** (patria do neho i Severná a Južná Amerika, Austrália či južná Afrika, ktorých literatúra je napriek mimoeurópskemu priestoru písaná v európskych jazykoch). Svetová literatúra sa buduje na základoch **spoločnej kultúrohistorickej tradície** (antika, stredovek, renesancia).
2. Svetová literatúra pre deti a mládež v najširších kontúrach pozostáva z **invariantnej časti** (konštantnej, nemeniacej sa) a **variabilnej časti** (premenlivej, neuzatvorenej). **Invariantná časť** zahŕňa klasické diela zlatého fondu detskej literatúry; **variabilná časť** odzrkadľuje overovací proces hodnoty diela, kde rozhodne čas a detskí čitatelia.
3. **Zlatý fond svetovej literatúry pre deti a mládež** je ustálená (invariantná) časť svetovej literatúry pre deti a mládež a obsahuje diela, ktoré už prešli hodnotovou a čitateľskou verifikáciou v čase i priestore a ktoré sa stali ma-

jetkom všetkých ľudí – zlatý fond je vo svojich základoch medzinárodný. Zlatý fond je pomerne stály a dopĺňa sa len veľmi pomaly o nové diela, ktoré si toto postavenie vydobyli. Ešte pomalšie zo zlatého fondu knihy odchádzajú.

4. **Literatúra sa ako umenie nevyvíja** – ani v súbore svetových diel pre deti a mládež nie je jedno lepšie ako druhé. K umeniu patrí iba to, čo samo v sebe predstavuje **vrchol**. V tomto zmysle má preto literatúra ako súbor vysokých hodnôt *lineárnu podobu*.
5. Svetová literatúra pre deti a mládež je postavená na troch pilieroch: na *opozícii univerzálneho a špecifického*, na *systéme druhovo-žánrových foriem*, na *podobnom charaktere vývinu národných literatúr*.
6. V rámci literárnovedných výskumov rozlišujeme niekoľko koncepcií svetovej literatúry vo vzťahu k jej predmetu: *aditívna, výberová, vývinová* (D. Ďurišin – vzťahuje sa na všeobecný invariant svetovej literatúry); *sukcesívna, periodizačná, genologická, vekovo-psychologická* (Z. Klátik); *súhrn národných literatúr pre deti a mládež, história prekladania zo svetových literatúr, „spoločný koncert“ najlepších kníh* (M. Genčiová); *súhrn národných literatúr pre deti a mládež, výber najlepších diel, výber navzájom súvisiacich a podobajúcich sa diel* (E. Preložníková).



1. Z nasledujúcich diel pre deti vyber iba tie, ktoré sú súčasťou konštantnej, invariantnej časti svetovej literatúry pre deti a mládež (zlatý fond) a ktoré podľa teba patria do premenlivej a ešte neuzatvorenej časti:

Michael Ende – *Dievčatko Momo*

Joanne Olechová – *Pompon v rodine Rybárikovcov*

Rudyard Kipling – *Kniha džunglí*

Alan Alexander Milne – *Medvedík Pú*

Salman Rushdie – *Hárún a More príbehov*

Arnold Lobel – *Kvak a Člup sú kamaráti*

Jacqueline Wilsonová – *Aňa Zipsaňa*

Hugh Lofting – *Doktor Dolittle*

2. Označ, ktoré z nasledujúcich možností (je ich viac) nevystihujú súčasné chápanie svetovej literatúry pre deti a mládež a zdôvodni svoje rozhodnutie:
 - a) Austrália, Španielsko, Brazília;
 - b) Veľká Británia, Japonsko, Dánsko;
 - c) Slovensko, Taliansko, Vietnam;
 - d) južná Afrika, Francúzsko, Spojené štáty americké;
 - e) India, Rusko, Portugalsko;
 - f) Čína, Nemecko, Bolívia.
3. Dominantný žáner predškolského veku je riekanka. Ktorý žáner detskej literatúry je podľa teba typickým pre dieťa mladšieho školského veku a ktorý pre pubescentný vek? Zdôvodni svoje tvrdenie.
4. Dobré sa pozri na uvedených autorov a ich literárne dielo. Pokús sa tento výpočet spisovateľov svetovej literatúry pre deti a mládež priradiť (začleniť) do vybranej koncepcie konkrétnej typológie od D. Ďurišina, následne Z. Klátika, M. Genčiovej a E. Preložníkovej:

Charles Perrault – *Rozprávky pani Husi*
 Hans Christian Andersen – *Rozprávky*
 Oscar Wilde – *Šťastný princ*
 Carlo Collodi – *Pinocchiove dobrodružstvá*
 Lyman Frank Baum – *Čarodejník z krajiny Oz*
 Nikolaj Nosov – *Nevedkove dobrodružstvá*
 Astrid Lindgrenová – *Pippi Dlhá pančucha*
 Roald Dahl – *Čarodejnice*
5. Popíš styčné body koncepcií svetovej literatúry od D. Ďurišina, Z. Klátika, M. Genčiovej a E. Preložníkovej.
6. Zaznač si všetky koncepcie (pod seba) jednotlivých autorov (vedľa seba) a pokús sa čiarou spojiť tie, ktoré v rovine obsahu spolu úzko súvisia, resp. sa k sebe aspoň približujú. Zdôvodni svoj názor.

IV. NÁRODNÉ → NADNÁRODNÉ → SVETOVÉ

V roku 2009 bola v zborníku *Slovo o slove* (zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity) uverejnená recenzia monografie Mileny Šubrtovej *Tematika smrti v českej a svetovej próze pro děti a mládež*.

Táto recenzia mala byť pôvodne uverejnená v Českej republike. Stalo sa však, že bola odmietnutá z jedného jediného dôvodu: Posudzovatelia ju považovali za nevhodnú, pretože boli presvedčení, že téma smrti rozhodne nepatrí do literatúry pre deti a mládež – národnej ani svetovej...

Každá umelecká literatúra hľadá svojho adresáta, svojho čitateľa. Aj o literárnom texte sa zvykne ako o *literárnom diele* hovoriť až v momente, keď si nájde svojho čitateľa. Otázka znie: Ak knihy (literárne diela) už uspeli u detských čitateľov v rámci jednotlivých **národných** literatúr, prečo sa vytvorila spontánna potreba ich existencie na **nadnárodnej** a napokon až na **svetovej** úrovni? Odpoveď je hneď niekoľko a každá z nich je rovnako dôležitá:

Výrazy života fixované písmom

Svetová literatúra je viac než len sústavou rôznych vynikajúcich diel výnimočných autorov. Opierajúc sa o slová W. Dilttheyho by sme mohli fenomén úspešných textov v detskom čítaní zdôvodniť tvrdením, že ide v prvom rade o „**výrazy života fixované písmom**“, a preto sa tieto hodnotné texty stávajú vo svojom druhom pláne (vertikálnom rozmere) zároveň výpoveďou o človeku (podľa Ricoeur, 2004, s. 9 – 10). To, že ide o texty v intenčnom poli detí, na veci nič nemení. Aj detská literatúra je – ako hovorí V. Obert (2002, s. 6) – „odrazom skutočnosti“ a zároveň aj „hrou na skutočnosť“. Čo musí literatúra istým spôsobom vnášať aj do detského sveta (a programovo to musí byť ponúkané i na hodinách literárnej výchovy), je problémovosť a nejednoznačnosť života a hodnôt. Aj detský čitateľ totiž hľadá odpovede na otázky, ktoré zatiaľ náznačovo, ale predsa len súvisia so smerovaním jeho ďalšieho života a dozrievaním osobnosti.

Texty svetovej literatúry môžeme nazvať textami, v ktorých sa uskutočňuje tzv. estetický odstup (E. Mistrík) ako prirodzená súčasť estetického vzťahu k dielu, pretože v štruktúrnych sémantických obsahoch vypovedajú o ľudskej skúsenosti, ktorá je v Ricoeurových úvahách *komunikáciou v odstupe a cez odstup* (2004, s. 27). V detskom čitateľovi sa potom prostredníctvom textu v pro-

cese recepcie otvára aj dilttheyovská *objektivácia* človeka, samozrejme, veku primeraného charakteru. Vďaka nej čitateľ na podnet textu začína interpretovať sám seba. Táto interpretácia je v procese recepcie zrejme najťažšou (responzná fáza recepcie), pretože sám sebe človek rozumie len prostredníctvom znakov, ktorými o svojom živote dáva vedieť a ktoré sa prostredníctvom druhých ľudí (spoločnosti, literatúre) vracajú späť k nemu. Všetko poznanie seba samého (v kontexte literatúry čitateľa) je podľa W. Dilttheyho sprostredkované iba cez znaky a diela (podľa Ricoeur, 2004, s. 13).

Svetová literatúra ako elitná oblasť slovesného umenia vytvára človeku fiktívnu možnosť hovoriť so sebou rôznymi jazykmi, ktoré rôznym spôsobom kódujú jeho vlastné „ja“, čím pomáha človeku riešiť jednu z najpodstatnejších psychologických úloh – určenie jeho vlastnej podstaty (podľa Lotman, 1990, s. 87). Ako podotýka P. Hazard (1970, s. 90), prvý vek života sa považuje za šťastný nie preto, že nepozná skutočnosť, ale preto, že žije v skutočnosti, ktorá je lepšie prispôbená jeho vlastnému uvedomovaniu si seba. Na živote totiž nie je najkrajšia nedosiahnuteľná budúcnosť, ale bezprostredné a hmatateľné šťastie, ktorým detstvo a mladosť disponuje – a svetová detská literatúra mu toto šťastie ponecháva.

Umelecký charakter literárnych textov a ich zložitejšia umelecká znaková štruktúra teda umožňuje aj v detskej literatúre odovzdávať informácie, ktoré podľa J. Lotmana nemožno odovzdať prostriedkami elementárnej jazykovej štruktúry vo vlastnom zmysle. Umeleckú literatúru preto nazýva *druhotným modelujúcim systémom*, pretože hovorí „zvláštnym jazykom“, ktorý tvorí nadstavbu nad prirodzeným jazykom (bližšie pozri s. 8). Jazyk literatúry je potom *jazykom odovzdávania zvláštnych správ* (1990, s. 21, 32 – 33). Svetová detská literatúra teda učí svojho čitateľa dôležitému poznaniu ako žiť, lebo každé poznanie je možné si predstaviť ako dešifrovanie nejakej správy (c. d., s. 73).

Svetová literatúra pre deti a mládež je teda *pravdivá literatúra*, presnejšie objasňuje pravdy, ktoré stoja za to, aby platili vždy a ovplyvňovali celý vnútorný život (pozri Hazard, 1970, s. 40).

P. Hazard (1970) v tejto súvislosti tiež konštatuje: „Milujem knihy, ktoré nedostávajú deti do omylu o podstate poznania a nemyslia si, že poznanie môže všetko nahradiť. Milujem predovšetkým knihy, ktoré sprostredkujú najťažšie a najdôležitejšie zo všetkých poznaní – **poznanie ľudského srdca**“ (s. 39).

Detská kniha je metaforicky oknom, ktorým sa dieťa prvýkrát pozerá do sveta (I. Motjašov). Niekedy v rámci učiteľskej i rodičovskej „praxe“ uprednostňujeme rozprávky s konkrétnymi (tzv. nesymbolickými) poučeniami pred rozprávkami, ktoré zdanlivo dieťa nemôže pochopiť, a teda ani ovplyvniť. Podľa

E. Weidlera (1976, s. 27) sa však často zabúda práve na spoločensko-výchovný dosah takýchto nadčasových príbehov. Príbehy s jednoznačným poučením sa totiž dotýkajú a zasahujú najmä detský mikrosvet – no všetci sme súčasťou makrosvetu. Aj dieťa sa musí naučiť orientovať sa nielen v rodine, ale aj v spoločnosti, národe, vo vesmíre. Ako autor pokračuje, dieťa musí nadobudnúť zmysel pre spoločenské a morálne hodnoty, ako aj cit pre umelecké kvality, ktoré sú – dodajme – tak bohato a štedro zastúpené vo svetovej detskej literatúre, ponúkajúcej sa do pozornosti nielen učiteľov literárnej výchovy.

Veľmi jednoducho a bez okrás to vyjadrila švédska autorka svetoznámych detských kníh **Astrid Lindgrenová**: „Žiadny cieľ som ani v **Pippi**, ani v iných knihách nesledovala. Píšem, aby som pobavila dieťa v sebe. Dúfam, že aj ostatné deti sa pri tom zabavia. Ako by mala vyzeráť dobrá detská kniha, to neviem, pokúšam sa iba byť „pravdivá“, pravdivá v umeleckej výpovedi, to je jediná smernica, ktorej sa pri písaní držím. Vôbec nie je potrebné mať deti, aby človek mohol písať detské knihy. Človek iba musel byť raz dieťaťom a musí si vedieť na svoje detstvo spomenúť.“

Ponuka sveta/svetov

Svetová literatúra je „**ponukou sveta**“ (P. Ricoeur). Ponukou, ktorá nie je ukrytá za *textom*, ale *pred ním* – ponuka je dielom nielen rozvíjaná, ale čitateľovi zároveň odkrývaná (2004, s. 40). Svetová literatúra neskrýva svoje svety – ona ich ponúka, stačí sa len „vystaviť textu“ (Ricoeur) a získať z neho bohatšie ja – aj detský čitateľ (paradoxne) nachádza sám seba iba tak, že sa vďaka dobrému príbehu sám stráca (c. d., s. 40). Týmto sa svetová literatúra podieľa na *hierarchizovaní detského sveta* (P. Zajac) v tom zmysle, že mu umožňuje porovnávať to, čo o nej vie s tým, čo o nej tuší; to, čo prežíva s tým, čo by mohol prežiť a svoje vlastné skúsenosti môže merať prostredníctvom činov svojich *literárnych partnerov*. Literatúra svojou modelovosťou ukazuje svet a ľudí v ňom a pomáha dieťaťu porozumieť sebe aj tým, ktorí ho obklopujú, ukazuje mu pozitívne hodnoty a nastavuje zrkadlo negatívam (1980, s. 151; podobne Sladová, 2004, s. 105).

Povedané inak, ponuka umelecky hodnotných literárnych textov pomáha odvádzať čitateľa od jeho reálneho sveta s možnosťou fiktívne si zažiť iné svety a odnieť si z nich dôležité poznanie (aj tu sa môže skrývať odpoveď na stále väčšiu obľúbenosť literatúry typu fantasy, ktorá sa posúva k stále nižším vekovým kategóriám). Dobré príbehy mu pomáhajú „prekročiť vlastný tieň“ (E. Mistřík) a zároveň mu nastavujú zrkadlo, aby v ňom uzrel, aký skutočne je či nie je. Potom iba dieťa duševne chudobné a bez záujmov sa môže podľa I. Motjašova (1975, s. 411; 1976, s. 90) nudiť a nemať čo robiť. Vo vynikajúcich

svetových titulov má dieťa pri čítaní možnosť neustále sa zoznamovať s ohromným počtom ľudí, obyvateľmi sveta veľkého ako nekonečný vesmír, môže sa stať účastníkom, ako aj pozorovateľom mnohých udalostí.

Pre dieťa preto niet väčšej radosti, ako je radosť z dobrej knihy. Kniha totiž vždy urobí malý zázrak a odvádza dieťa zo života do vlastného sveta, sveta fantázie, snenia a umeleckého výmyslu, a tak detskú dušu nielen očisťuje od všednodennosti a omladzuje ju, ale zároveň jej pomáha dozrieť a zmúdiť. Kniha vytvára vlastný svet, ktorý sa môže na reálny podobáť, no môže byť aj absolútne odlišný, pričom svet knihy môže na dieťa neraz vplývať s oveľa väčšou intenzitou než skutočný svet. Nový svet, ktorý sa v procese recepcie zmocňuje duše dieťaťa, sa v nej podľa P. Hazarda nielen šíri, ale ju aj poľudšťuje (1970, s. 123).

Jacqueline Heldová vo svojej publikácii **V ríši obrazotvornosti** (1977, s. 49 – 57), vychádzajúc z typológie fantastického filmu od Reného Prédala (1958), rozlišuje tri typy literárnych svetov na základe prieniku fantastických a reálnych prvkov: **1. Prienik neobyčajného proku do obyčajného sveta** (najčastejší postup autorov; posun z každodenného života do fantastiky je najťažším, ak má byť vnímaný nenásilne a nepozorovane; autori: Selma Lagerlöfová, Roald Dahl, Astrid Lindgrenová); **2. Prienik obyčajného proku do neobyčajného sveta** (kvantitatívne prevláda to, čo je neobvyklé; normálny prvok je osamotený; klasickým príkladom je prebudenie sa, resp. tajomné presunutie sa hlavnej postavy do iného sveta; autori: Lewis Carroll, Jonathan Swift, Lyman Frank Baum); **3. Prítomnosť neobyčajného proku vnútri rovnako neobyčajného sveta** (najfantastickejšia vec zasahuje človeka práve tým, že sa za ňou ukrýva prirodzenosť, obyčajnosť a všednosť, s ktorou má skúsenosť tak autor, ako aj čitateľ; autori: Tove Janssonová, John Ronald Reuel Tolkien).

Literatúra je slovesným umením, a to – ako tvrdí H. Bergson (1993, s. 71) – má vo všeobecnosti za cieľ odstrániť všetko, čo človeku zastiera skutočnosť. Tým ho stavia tvárou v tvár realite. Svetová detská literatúra so svojimi literárnymi svetmi má svoj špecifický fantazijný modus, ktorý s realitou nie je v takom kontraste, ako by sa mohlo na prvý pohľad zdať. Hoci literatúra je sémantickým umením, môže rozličným spôsobom stimulovať predstavivosť čitateľa, lebo ani predstavivosť dieťaťa nemôže žiť sama zo seba, a preto potrebuje potravu. „Literatúra „bez potreby predstavivosti“ *nejestvuje*“ (Obert, 1998, s. 61; tiež Hazard, 1970, s. 11).

Svetovou literatúrou produkovaná fikcia a predstavivosť, ktorej rozumejú deti všetkých národov, je „neskutočno“ v estetickom zmysle, teda to, čo je možné si predstaviť a čo nie je priamo prístupné zraku dieťaťa. Je to niečo, čo vytvára obrazotvornosť v apercepčnej fáze literárnej komunikácie (bližšie pozri s. 65) – v jej priebehu si čitateľ v procese vytvárania „svojho“ obsahu textu vo

vedomí vytvára tzv. imagen – konkrétne zmyslové predstavy (predstavuje si chronotop (časopriestor) príbehu a takisto postavy, ktoré v texte vystupujú).

Z racionálneho hľadiska môžeme povedať, že fantastika literárnych svetov existuje iba vo vzťahu k určitej skutočnosti, ktorú by bolo možné nazvať ne-fantastickou, a preto fenomén „skutočná“ by v tom prípade bol *prvotným*, kým *imaginácia* (fikcia) *druhotná* (pozri Heldová, 1985). Fantazijné literárne obrazy teda nemôžu poprieť svoj blízky vzťah ku skutočnosti. Majú pre dieťa zmysel iba vtedy, ak si zachovali určitý vzťah k realite (Miko, 1980, s. 19). Podobne aj Ricoeur konštatuje, že žiaden literárny príbeh nie je fiktívny do takej miery, aby sa vôbec nespájal so skutočnosťou. Podľa neho podstata fikcie spočíva práve v tom, že medzi tým, na čo odkazuje príbeh (teda fikcia) a tým, na čo odkazuje bežná realita (teda skutočnosť), vzniká trhlina, vďaka ktorej literatúra vytvára imaginatívne variácie o skutočnom (2004, s. 38 – 39).

Slovami F. Mika, „...detská skutočnosť ešte nie je tak „prísne“ skutočná, vážna, naozajstná ako u nás dospelých. I fantázia i skutočnosť sú ešte dosť blízko k sebe. Až kritický postoj, ktorý sa vyvinie neskôršie, rozklenie obidvoje smerom k pólom a urobí skutočnosť „skutočnejšou“ a fantáziu naozaj fantastickou“ (1980, s. 22).

Podľa P. Hazarda (1970, s. 11) sú deti bohatšie o všetko, čo nevlastnia, a ich vlastníctvom sú všetky neobmedzené možnosti v celej svojej nádhere. A dať svojej fantázii neobmedzený priestor je pre ne nielen najväčším potešením, ale je to aj poznávacie znamenie ich slobody a ich nesmierneho životného pudu.

Nemeniteľné rozprávania

Svetová literatúra je tiež saturáciou čitateľskej potreby „**nemeniteľných rozprávání**“ (U. Eco), ktorých funkcia spočíva práve v tom, že napriek očakávaniam a možno i túžbam zmeniť v nich niečo vo „svoj prospech“ (napr. odvrátiť *smrť hrdinu*), tieto príbehy nechávajú svojho čitateľa dotknúť sa práve faktu **nemožnosti ich zmeniť**. Nech literatúra hovorí akýkoľvek príbeh, rozpráva ním podľa Eca tiež ten náš, a práve preto ich neustále čítame a milujeme (2004, s. 19).

Dnes už nemožno opomenúť fakt, že sa svet detí sproblematizoval a stal sa náročnejším. Nielen mládež, ale už aj deti sa musia čo najskôr zorientovať v čoraz viac chaotickom a v mnohom i protirečivom pôsobení spoločnosti, kultúry, školy, rodiny, reklamy, kamarátov či módnych trendov. Situácia dieťaťa je zvonku čoraz viac napádaná rôznymi formami zážitku, ktoré sú síce intenzívne, ale zároveň krátke a povrchné. Jedným z možných východísk je živá osobná skúsenosť s literatúrou „nemeniteľných rozprávání“, teda s príbehmi s nejednoznačným víťazstvom dobra. Deti slovami I. Motjašova musia vidieť

svet taký, aký naozaj je, a to aj s jeho svetlými a tmnými stránkami, s dobrom aj zlom, s radosťou aj smútkom (1972, s. 650). Inak povedané – takáto odroda svetových príbehov v sebe ukrýva schopnosť pripraviť dieťa na život nielen cez jeho pekné, kladné stránky (prípady ľudovej rozprávky), ale aj pre tie tienistejšie a ťažšie, ktorých spoločným menovateľom je neistota, strach, úzkosť a možno aj smrť. Smrť v detskej literatúre by nemala byť *tabuizovanou témou*, lebo je prirodzenou súčasťou životnej reality dieťaťa, ktoré sa s ňou v rôznych obdobiach svojho života neustále konfrontuje (podľa Šubrtová, 2007).

„Krása určitých príbehov tkvie v tom,
že sa uzatvárajú smrťou,
akokoľvek nám je to ľúto.“

Umberto Eco

Dieťa však ešte nepociťuje katarzné uspokojenie z trápenia, nemá žiaden pôžitok z možnosti byť smutné, živiť bolesť, a tak ju dostatočne vychutnať (to dokáže len čitateľsky zrelý recipient). Dieťa ešte nedospelo tak ďaleko, aby vychutnávalo duševné otrasy (pozri Hazard, 1970, s. 134). No svetová literatúra by mala byť zrkadlom a má čitateľovi pomáhať vidieť akoby zvonku aj to, čo sa v ňom nejasne odohráva, a lepšie si to uvedomovať. Až potom sa s tým môže a dokáže vysporiadať (pozri Smékal, podľa Kovalčíková, 1998, s. 254). Aj preto je svetová literatúra bezpečnou schránkou, ktorá osudové príbehy nielen uchováva, ale najmä ponúka každému detskému čitateľovi, túžiacemu prežiť aj to (či práve to), čo už nemôže zmeniť, resp. ani dostatočne do hĺbky pochopiť. Je to spôsobené aj tým, že čitateľsky pútavé príbehy nadobúdajú v znakovom zobrazení často *symbolický význam*, ktorý M. Šubrtová (2007, s. 119) pomenováva *metaforickým vzorcom* – hoci ide o veci a príbehy vyjadrené priamo, je potrebné ich chápať v obraznom zmysle. Vertikálnosť potom prerastá daný tematický rámec a získava význam *kultúrnej metafor*y. L. Lederbuchová v súvislosti s detským čitateľom považuje práve krásnu literatúru (a umenie vôbec) za súčasný zdroj poznania *kultúrnych symbolov*, hoci do tvorby reálneho obsahu diela dieťa často nedokáže zapojiť konotované významy symbolu (2007, s. 77; pozri tiež Rusňák, 2008b, s. 145 – 146).

Komunikačné presahy

Svetová literatúra je literatúrou „**komunikačných presahov**“ (S. Rakús). J. R. R. Tolkien situáciu literárnych príbehov prirovnal k detským šatám, ktoré sa majú deťom kupovať o niečo väčšie, aby mali do čoho vyrásť, tzn., že šaty (podobne ako literatúra) musia deti presahovať, musia byť aj nad ich schopnosti. Takto im totiž nielenže dovoľujú rásť, ale navyše v nich rast podporujú.

Príbehová nadstavba, ktorá sa minie detskému pochopeniu, sa potom stáva atraktívnou pre mladého (dospievajúceho) a dospelého čitateľa (1992, s. 153 – 154). V súvislosti s komunikačným presahom môžeme ruka v ruke spomenúť i Vygotského (1970) kognitívno-psychologické zóny *aktuálneho a najbližšieho vývinu dieťaťa*. Tým, že dieťa musí dobrý príbeh presahovať, aby mu umožnil rast, musí ho súbežne posunúť aj do zóny najbližšieho vývinu.

„Ak prijmeme východisko, že literatúra pre deti a mládež má byť napriek svojmu osobitému intencionálnemu programu plnohodnotným estetickým faktom, potom platí, že kooperácia estetického a komunikačného je v nej náročnejšia než v literatúre pre dospelých, že **detská literatúra má v sebe závažnú dimenziu navyše**“ (Rakús, 1993, s. 18).

Podľa Oberta každé dielo detskej literatúry môže plniť svoje funkcie len vtedy, keď mu dieťa porozumie – keď je blízke jeho životnej skúsenosti a fantázii (1983, s. 13). Svetová detská literatúra však zahŕňa aj excelentné mnohovýznamové diela s vertikálnou osou významov. Je ťažké povedať, čo sa potom udeje v detskom vedomí s tým, čo mladý čitateľ z nedostatku skúseností či poznania nepochopí. Dokonca ani dospievajúci čitateľ nemusí všetkým textovým významom adekvátne porozumieť. No to, čo mladý čitateľ nepochopí vo chvíli priameho prijmu textu, môže byť pochopené o niečo neskôr. Ako podotýka S. Urbanová (2004, s. 14; podobne Klátik, 1978, s. 71) – čitateľ často intuitívne *vytuší zmysel textu*, pochopí či rozpozná, že text hovorí o niečom naliehavom, a preto ho číta. Zmyslu, resp. myšlienkovému posolstvu však plnohodnotne porozumie až neskôr. Existencia vyššieho plánu môže byť preto aj pre dieťa istým spôsobom prítiažlivá, lebo mu ponúka skryté tajomstvo a možné riešenie (napr. Andersenove, Baumove, Wildove príbehy). Môže ísť aj o niekoľkoročnú „inkubačnú“ dobu, po ktorej sa čitateľ už v úplne inej životnej situácii môže k príbehu vrátiť, pociťujúc stále isté nevyrovnané účty, ktoré mu zostali z detských čias kdesi hlboko v podvedomí. Táto schopnosť dobre urobených príbehov stimulovať osobné (citové i poznávacie) angažovanie sa čitateľa je jednou z jej najdôležitejších funkcií. Transformujúc slová U. Eca aj na detského čitateľa môžeme povedať, že ani ten najnaivnejší detský čitateľ sa nemôže preplietť okami nelineárneho textu (s bohatým netextovým priestorom – S. Rakús) bez toho, aby nepocítil určité podozrenie, že občas ho *odkazujú mimo seba* (2004, s. 222). Navyše, čím viac sa dnešné dieťa dozvedá, čím viac informácií sa naňho nalepí, tým skôr sa môže stať náročnejším aj k výberu knihy, ktorá môže pre neho znamenať výzvu a bude klást vysoké nároky na jeho recepcné schopnosti (pozri Andričíková, 2005, s. 91).

Zaujímavý, aj keď nie veľmi optimistický postreh skonštatoval **Stanislav Rakús** (1993, s. 18), ktorý na margo **presahu detskej literatúry k dospelému príjemcovi**, jej suverénnej literárnej pôsobnosti, poznamenal, že hoci sa teoreticky uznáva, do konkrétnej praxe ani širšieho literárneho povedomia výraznejšie neprenikla.

Uzatvoriac tento bod v zhode s O. Hníkom (2007, s. 98) konštatujeme, že umelecká literatúra disponuje *doslovnou a metaforickou* rovinou. V metaforickej rovine sa príbehy následne stávajú mnohoveštvovými. Naučiť a vychovať deti k vnímaniu tejto roviny s jej mnohoznačnosťou je tým najťažším učiteľským poslaním.

Knihy nasycujúce kultúrnu potrebu vpečatenia

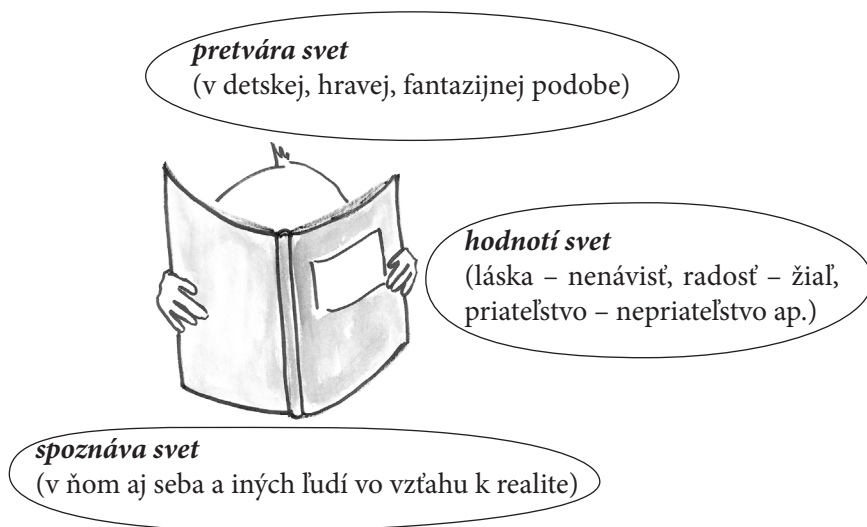
Svetová literatúra má veľký význam v „**impregnačnej fáze života dieťaťa**“ (O. Chaloupka). Impregnačná fáza sa podľa Chaloupkových slov nazýva aj *obdobím vpečatenia* či *obdobím prvého stretnutia dieťaťa s knihou* a ide o určitú skrytú kultúrnu potrebu (1980, s. 123). Táto fáza siaha už do predškolského veku a začiatkov mladšieho školského veku, ktorý je pre formovanie osobnosti v mnohom rozhodujúci – obzvlášť rozumové (intelektové) a emocionálne schopnosti a možnosti detí sú v tomto období veľmi mnohostranné (Zigová – Obert, 1983, s. 7).

„Ani prvé knižky pre dieťa nie sú len prvými v rade ďalších, ale **vytyčujú** smer vzťahu k lektúre, do značnej miery **determinujú subjektívne motivácie a záujmy dieťaťa** – pozitívne či negatívne, „**vpečatujú**“ **dieťaťu určité zásadné postoje**, ktoré podľa svojej povahy alebo ďalší čitateľský vývin značne uľahčujú, alebo sa stávajú jeho brzdou a sú veľmi ťažko redukovateľné“ (Chaloupka, 1980, s. 124).

Prvé dojmy teda vznikajú spontánne a sú u dieťaťa rýdzo emotívne. Detský čitateľ je predsa len trochu odlišný od dospelého, pretože jeho recepcia textu je a priori zážitková. Bezprostredná zážitkovosť sa stáva akýmsi typickým príznakom celého obdobia mladšieho školského veku a často má trvalý presah aj do vyšších vývinových období. Medzi dieťaťom a knihou sa čítaním vytvára celkom spontánny kontakt – dieťa na to nepotrebuje mať zvláštne vedomosti o literatúre, autorovi či poetike diela (porovnaj c. d., s. 129). Čitateľ teda hľadá skôr intenzívny zážitok, než by sa zameral na analýzu tvaru. Tvar si iba akoby mimovoľne uvedomuje (pozri Hník, 2007, s. 37).

Vec je slovami J. Nogeho (1980, s. 151, 153) o to závažnejšia, že vo vývine dieťaťa literatúra nemá iba „blízko k životu“, ale priamo patrí k detským základným životným potrebám. Literatúra spolupôsobí pri integrácii dieťaťa do

jeho sociálneho sveta a zúčastňuje sa aj na vývine jeho osobnosti. Detský čitateľ vďaka nej:



Na druhej strane treba v zhode s O. Chaloupkom poznamenať dôležitý fakt, že hoci **literatúra** je dôležitým činiteľom pri detskom dozrievaní, **nie je dominantou detského rozvoja** – dieťa nežije pre detskú literatúru, ale detská literatúra existuje pre život dieťaťa. Ide teda o *vyvážený súlad s inými podnetmi*, ktoré spolupôsobia pri detskom rozvoji – a práve *v tomto spolupôsobení je funkcia literatúra nezastupiteľná*. Impregnačnú fázu v živote dieťaťa vo vzťahu k svetovej literatúre by sme mohli charakterizovať aj tak, že ide o miesto v psychických potrebách dieťaťa, ktoré je potenciálne „rezervované“ pre čítanie a čitateľské zážitky a ak sa táto oblasť nevyplní literatúrou a čítaním, dieťa si ju zaplní saturujúcimi aktivitami a s literatúrou, ako i s čítaním, už nikdy nenadviaže ten vzťah, ktorý mal potenciú sa vytvoriť (1980, s. 136 – 137).

„Deti je potrebné naučiť, aby sa dívali na knihy ako na neoddeliteľnú súčasť svojho života.“

Paul Hazard

Tento moment sa obzvlášť v súčasnej dobe masmediálneho nátlaku na dieťa v rôznych sofistikovaných podobách javí ako nebezpečný, lebo zvrátiť vplyv masmédií – ako upozorňuje M. Andričíková (2005, s. 91; podobne Lederbu-

chová, 2004b, s. 8) – v prospech detskej knihy a literatúry je možné iba vtedy, ak je človek k týmto hodnotám vedený od útleho detstva.

„Ak neprídu tieto podnety v **pravom čase** a v **žiaducej kvalite a intenzite**, dieťa postupne v iných aktivitách prekryje ich potrebu, **amputuje** túto potrebu z celku svojej psychickej štruktúry a naostatok ani nepocituje, že je o ne ukrátené a že sa o ne samo ukracuje. (...) Čo dieťa nepozná, nemôže vedome očakávať, lenže to neznamená, že to nepotrebuje“ (Chaloupka, 1980, s. 127, 136).

Vo voľnej chvíli sa dieťa môže venovať všeličomu. Nemusí iba čítať, ale aj športovať, chodiť na výlety, hrať počítačové hry, sledovať televíziu alebo sa aj nudiť. Ale dieťa, ktoré aj vďaka kvalitnej svetovej detskej literatúre poodhalí čaro vlastného čítania, zvykne si na túto „šťastnú duševnú námahu“ (I. Motjašov) a naučí sa mať z knihy estetický aj intelektuálny pôžitok – to dieťa sa nemôže nikdy nudiť, mať pocit prázdnoty či dlhej chvíle. Dieťa navyše žije vo svete rôznych vzťahov – rodinných, kamarátskych, inštitucionálnych – a kniha by do týchto interakcií mala tiež zapadnúť (môže v rámci detských vzťahov pôsobiť *protikladne*, môže ich *oslabovať*, *posilňovať* alebo *doplňovať* – a to je najideálnejšia možnosť). Čím skôr sa kniha do tohto procesu aktívne zapojí, tým väčšia bude jej pôsobnosť v detskom svete (podľa Motjašov, 1975, s. 412; 1976, s. 90).

Ideálne diela na interiorizáciu

V nadväznosti na predchádzajúce slová svetová literatúra pre deti a mládež ponúka bohatý diapazón „**literárnych diel na interiorizáciu**“ (O. Chaloupka), ktorá vyviera zo spontánnosti detského príjmu. Spontánnosť ako zložka detskej zážitkovosti je výrazne citová, afektívna, a preto sa môže spolupodieľať na vytváraní priaznivých vnútorných podmienok na interiorizáciu, teda „pri-svojenie si“ diela.

Dôležitosť impregnačnej fázy sa v živote dieťaťa odráža aj v jeho vzťahu k literárnym postavám, v rámci ktorého môžeme u detského čitateľa podľa Z. Helusa (1973) rozlišovať:

- ***imitáciu*** (vonkajškové prispôbenie vzoru),
- ***identifikáciu*** (prejav *interiorizácie* – zvnútornenie, stotožnenie objektu).

Ak miesto rezervované v období „vpečatenia“ pre literatúru a čítanie nebolo adekvátne zaplnené, u dieťaťa neskôr dochádza k ***imitačným aktivitám*** (imitácia je reprodukciou vzoru imitátorom), zatiaľ čo ***identifikácia*** je subjektívnym aktom (dieťa pretvára samo seba do úlohy vzoru), pričom nejde o napodobňovanie vonkajších črt postavy, ale akoby dieťa samo seba oboha-covalo o podstatné literárne kvality. Literárna postava je teda v recepcii dieťaťa

súčtom čitateľa a hrdinu (podľa Chaloupka, 1980, s. 132). Aj keď sú hrdinovia svetovej literatúry akokoľvek rozdielni, predsa však podľa I. Motjašova (1976, s. 25) majú isté spoločné vlastnosti, ktoré podmieňujú ich čitateľskú obľúbenosť. Patria medzi ne: 1. *vysoké morálne kvality* (z etického hľadiska nie je hrdina schopný odsúdeniahodného činu či postoja), 2. *jednota osobnosti* (hrdinovia veria v seba), 3. *aktívnosť povahy* (hrdina je neustále v pohybe a v činnosti). Následná identifikácia je podľa L. Lederbuchovej (2004, s. 67, 119) najsilnejším výrazom detskej čitateľskej zámernosti a vďaka svojej sile umožňuje dieťaťu komunikovať aj s textom, ktorý je preň náročnejší a menej komunikatívny. Zároveň je identifikačný proces determinovaný i čitateľským očakávaním určitých kvalít textu, jeho poetikou (látka, téma, kompozícia, jazyk).

Čítanie kníh, ako uvádza V. Obert (1986, s. 28), je jednou z najhodnotnejších foriem kultúrnej aktivity, zahŕňajúcej v sebe tak proces exteriorizácie, ako aj interiorizácie. Dôvodí tým, že čítanie zasahuje city aj intelekt dieťaťa a tým sa čítanie podieľa na utváraní osobnosti, na obohacovaní zážitkového sveta, formuje postoje dieťaťa a tiež podporuje rozvoj kultúrnych záujmov.

„Knížky, ktoré dieťa dostane do rúk, by mali zo všetkého najviac čitateľa presvedčiť, že umelecká slovesnosť korešponduje s jeho vlastnou zámernosťou a že sama ponúka dôvod, aby ju **interiorizovalo**“ (Chaloupka, 1982, s. 216).

Rozhodujúcim momentom sa preto stáva otázka kvality – umelecko-estetickú kvalitu kníh, s ktorými sa dieťa už od útleho veku stretáva. Diela svetovej literatúry sa v tomto smere výrazne podieľajú na vytváraní literárneho vedomia dieťaťa, spolupodieľajú sa na vytváraní jeho čitateľskej skúsenosti vrcholiacej v čitateľskej kompetencii a vymedzujú tak aj základné kontúry literárneho vzdelania dieťaťa.

Július Noge (1980, s. 61) si v týchto súvislostiach kladie otázku, prečo takmer všetkým deťom vydrží princíp umeleckej náročnosti (umeleckosti), ktorý od mala „vsávajú“, len do desiatich-jedenástich rokov. Sám je presvedčený, že táto zatiaľ nevysvetlená skutočnosť je istým spôsobom „**zašifrovaná**“ aj v samej literatúre, ktorá je skutočným umením.

Umelecké hodnoty trvalého kultúrneho pôsobenia

Svetová literatúra ponúka overené „**umelecké hodnoty schopné aj trvalého a všeobecného kultúrneho pôsobenia**“ (S. Šmatlák). Tým posúva svojho čitateľa k nenásilnému rozlišovaniu toho, čo je na jednej strane umelecky autentické, presvedčivé, neopakovateľné a čo na druhej strane neprimerané, samoučelné, brakové a gýčové.

„O dobrej knihe je možné povedať, že je to sviatok,
ktorý je stále po ruke.“

Igor Moťjašov

Detský čitateľ, ako veľmi výstižne poznamenáva F. Miko (1980, s. 9), je rovnako náročným konzumentom estetickej tvorby ako dospelý, a preto aj jemu určená literatúra musí mať umelecký charakter. Na pamäti však treba mať aj fakt, že obzvlášť pri esteticky náročnejších textoch s komunikačným presahom je u mladého čitateľa nutné počítať aj s možnosťou, že sa mu daný text môže javiť menej príťažlivý, lebo o hodnotu diela treba aj bojovať (podľa Rakús, 1993, s. 22). Od dobrého literárneho textu svetového formátu totiž môžeme očakávať nielen vysoké umelecké hodnoty, ale aj problémovosť, ktorá ku skutočnému umeniu prirodzene patrí (podobne Obert, 2002, s. 6). J. Lotman (1990, s. 87) vidí umeleckú hodnotnosť textu aj v rovine jeho sémantických vrstiev, presnejšie v objavovaní stále *nových a nových spôsobov čítania* toho istého textu. O čo viac je takýchto výkladov, o to hlbší je následne špecifický význam textu a o to dlhší je jeho život. Táto schopnosť kvalitnej umeleckej literatúry vyzývať čitateľa k stále novým čítaniam (tzv. *slobodnej interpretácii*) je podľa U. Eca podmienená práve jej schopnosťou ponúkať čitateľovi komunikáciu s mnohými čitateľskými plánmi, čím ho stavia pred nejednoznačnosť jazyka i života (2004, s. 10). Keďže sa svetová literatúra pre deti a mládež sformovala v priebehu posledných štyroch storočí, vychodí nám z toho skutočne obdivuhodná potencia textov osloviť stále nových čitateľov, stále nové generácie detí a mládeže. P. Ricoeur túto skutočnosť vysvetľuje schopnosťou literárneho diela vyžarovať psychosociologické podmienky svojho vytvorenia, čím sa otvára neobmedzenému množstvu spôsobov čítania, ktoré sú samy situované v rozdielnych sociokultúrnych kontextoch (2004, s. 35).

„Text, ktorý pripúšťa obmedzený počet výkladov, približuje sa k neumeleckému textu a **stráca špecifickú umeleckú životnosť**“ (Lotman, 1990, s. 87).

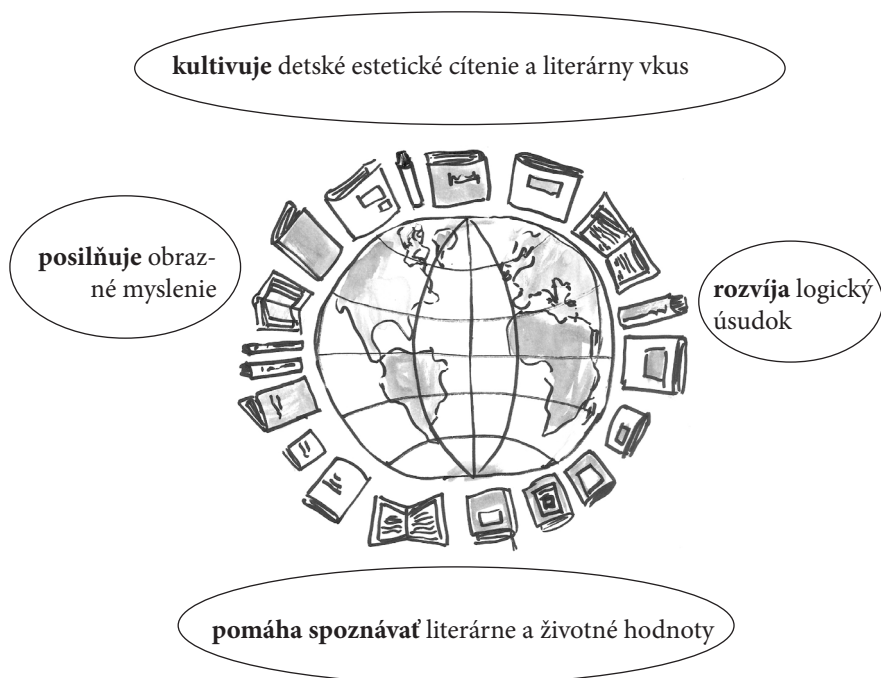
Ak by sme sa od umelecko-estetickej hodnoty svetových literárnych diel presunuli k ich etickému hodnotovému rozmeru, mohli by sme v zhode s H. Kwiatkowskou dodať, že práve týmito hodnotami nabitú literatúru možno efektívne využiť pri vytváraní hodnotového rebríčka u detí a mládeže s očakávaním, že sa hodnoty u mladého čitateľa zvnútorňujú (privlastní si ich) a neskôr si ich preniesie aj do vlastnej životnej praxe (1981, podľa Germušková – Sedlák, 2003, s. 79 – 80). Svetová detská literatúra má preto významný podiel na utváraní mravného cítenia, myslenia a konania dieťaťa, a to cez literárne po-

stavy ako vzory v konkrétnych prejavoch (pozri Obert, 1983, s. 22). Je to o to schodnejšie, že životný inštinkt detí je zároveň inštinktom pre hodnoty, ktoré dávajú životu zmysel. Podľa P. Hazzarda (1970, s. 135) je to inštinkt pre morálne a sociálne hodnoty, ktoré sa počas storočí osvedčili a deti sa cítia povolané v nich pokračovať.

Na úrovni hodnotovej orientácie aj svetová detská literatúra hlbšie preniká do citov i myslenia dieťaťa. Vďaka nej poznáva, myslí a hodnotí tak seba, ako aj ostatných ľudí. Zároveň mu vytvára aj literárny vkus a školské literárne pôsobenie by v týchto intenciách malo formovanie literárneho vkusu svetovými dielami detskej literatúry podporovať. Boj o knihu je slovami P. Hazzarda (1970, s. 8, 40) predovšetkým výchovným problémom – ide o to, aby sa dieťa naučilo dávať prednosť jemnejším formám radosti pred tými, ktoré sú veľmi ľahko dostupné. Predpokladá sa, že dieťa sa stane osobnosťou, ktorú bude tešiť duševné úsilie, ktoré je spojené s čítaním – ide o to, aby našlo záľubu vo vnútornom sústredení sa, v premýšľaní, ako aj vo vzdorovaní nepokoju, ktorý sa dostáva do ľudských životov. Láska ku knihe teda predpokladá určitý morálny postoj. Na druhej strane aj knihy pre deti musia byť morálne pravdivé, tzn. obsahujúce pravdy, ktoré platili a vždy budú platiť; musí ísť o knihy, ktoré pomáhajú živiť vieru v pravdu a právo.

Knihy rozvíjajúce čitateľský vkus detí

Svetová literatúra sa svojím čitateľsky rozľahlým pôsobením podieľa na rozvoji detského čítateľstva a zároveň žiaduco rozvíja „**detský čitateľský vkus**“. Vkus čitateľa je v optike A. Popoviča a P. Libu schopnosťou prijímať a hodnotiť literárne dielo a zároveň je spoločenskou kategóriou. Preto čitateľský vkus nemôžeme vnímať ako nejakú individuálnu dispozíciu detského čitateľa. Riadené literárne vzdelanie (tzn. dynamický systém sprostredkovanej literárnej kultúry), aké zabezpečuje aj škola, sa má usilovať, aby vkus dieťaťa bol adekvátny normám literárneho života. Týmto sa svetovej literatúre pre deti a mládež otvára v didaktickej práci učiteľa významný priestor uplatnenia (pozri Popovič a kol., 1981, s. 37, 140, 156). Čítaním (nielen) zlatého fondu svetovej detskej literatúry sa uspokojuje túžba po zážitku, ale tiež sa podľa L. Lederbuchovej (2004a, s. 12, 32) prebúdzá čitateľský záujem o krásnu literatúru, ktorá svojimi nárokmi zvyšuje čitateľskú kompetenciu dieťaťa. V rámci literárnej výchovy teda aj svetová detská literatúra rozvíja individuálne detské čítanie a stáva sa estetickou tvorivou činnosťou:



(pozri c. d., s. 85)

Svojím umelecko-estetickým charakterom sa aj detská literatúra stáva systémom *textov potešenia a textov rozkoše* (R. Barthes). Jedinečnosť textov svetovej literatúry vyplýva z ich **mimosystémovosti**. Jedinečné je práve to, čo je z čitateľského hľadiska mimosystémové – danej štruktúre neadekvátne. Svetová literatúra – parafrázujúc J. Lotmana – tvorí zo svojho v podstate systémového materiálu (jazyka) model mimosystémovosti, ktorý je detským čitateľom pociťovaný ako jedinečný (1990, s. 76). V tejto súvislosti hovoríme o jedinečnosti a neopakovateľnosti literárnych rozprávání, schopných vyvolať v určitých momentoch silné – zážitkovo podfarbené psychické pohnútky, ktoré však tak detský, ako aj dospelý čitateľ pociťujú **okamihovo**, v zlomku sekundy. P. Hazard (1970, s. 39) vidí možnosť citového zásahu detského čitateľa literatúrou ako schopnosť spôsobiť otras v detskej duši, ktorý s dieťaťom pôjde po celý život.

„Na rozprávání teda nevychutnávam priamo jeho obsah, ba ani jeho štruktúru, ale skôr **škrabance**, ktoré prisudzujem krásnemu obalu: **bežím, skáčem, dvíham hlavu, znova sa ponáram**“ (Barthes, 1994, s. 127).

Text potešenia je potom ten, ktorý uspokojuje, naplňa a vyvoláva eufóriu; je to text, ktorý pochádza z kultúry, nevzdáva sa jej a viaže sa na čitateľskú prax.

Text rozkoše je tým, ktorý „privádza do záhuby“ (spôsobujúc čitateľovi istý druh „súženia“), odкрýva kultúrne a psychologické základy čitateľa, pevnosť jeho vkusu, jeho hodnôt a spomienok (c. d., s. 128 – 129).

Texty potešenia a rozkoše si v knižniciach nemožno nevšimnúť – sú totiž veľmi jasne rozpoznateľné už na prvý pohľad. Ide o najviac zničené knihy – knihy pooblievané, s pozahýnanými a aj pokrčenými stranami, knihy s rôznymi „pečiatkami“ z pohárov a dokonca aj s chýbajúcimi stranami. Tieto knihy totiž prešli mnohými netrpezlivými a nepokojnými prstami a sú – ako podotýka P. Hazard (1970, s. 51) – nabité rozkošou, strachom a snami nespočetných detí (podobne Pennac, 1999).

Svetová literatúra s intenciou k detskému a mládežníckemu čitateľovi vytvára spleť štruktúru textov potešenia, ku ktorým sa možno v neustálych čitateľských návratoch vracáť. Je to spôsobené nasýtenosťou textu estetickými kvalitami, ktoré presvedčajú aj o kvalite istých vzťahov človeka k svetu (pozri Obert, 1983, s. 22). Texty rozkoše sú rovnako umiestnené v tejto bohatej žánrovo-tematickej štruktúre – rozkoš však nie je opakovateľná – tá prichádza len s niečím úplne novým. Podľa Barthesa (c. d., s. 145, 153) rozkoš z čítania nie je dočasná – je skôr predčasná. Znamená to, že sa pominie skôr, než si ju človek plne uvedomí. Aj u detského čitateľa, ktorého citová sféra je obzvlášť reaktívna, má tendenciu vzbĺknúť odrazu – a v tom je jej neopakovateľné čaro.

„Potešenie je vypovedateľné, rozkoš nie.“

Roland Barthes

Prostriedok multikultúrnej výchovy detí

Svetová literatúra je „**prostriedkom multikultúrnej výchovy**“ (E. Mistrík). Veď inonárodné príbehy vytvárajú pocit spolupatričnosti so všetkými deťmi na svete (Obert, 1983, s. 20). Už svojím umeleckým charakterom je svetová literatúra pre deti a mládež uspokojená byť tým najprirodzenejším prostriedkom výchovy k multikultúrnosti, ktorá, slovami B. Hlebovej, má osobitné a mimo-riadne dôležité postavenie najmä na 1. stupni základných škôl. Ako autorka podotýka, dieťa sa v školskom prostredí, ktoré je pre neho nové, prvýkrát stretáva aj s pluralitou názorov, správania a postojov, pričom práve na pleciah učiteľa zostáva zodpovednosť pomôcť dieťaťu prekonať problémy súvisiace s poznávaním a rešpektovaním rôznych kultúr (2009, s. 86). Pravdivá svetová literatúra

pre deti vo svojej podstate odmieta nenávisť a spory a zároveň okrem národného citu neustále upevňuje aj cit pre celé ľudstvo. Každá krajina v putovaní detských kníh niečo odovzdáva a niečo aj prijíma. Ak by sme podľa P. Hazarda ku každej detskej knihe, ktorá putuje po svete, priviazali neviditeľnú niť, nite by sa neustále zmnožovali a križovali rôznymi spôsobmi. Po zemi totiž podľa autora nepretržite kolujú prúdy ľudských sympatií (1970, s. 115, 119, 123). Literatúre to umožňuje jej špecifický charakter a zvláštne črty, medzi ktoré patrí hlavne:

- zážitkový charakter recepcie,
- modelový charakter diela,
- mnohovýznamovosť diela,
- mnohohodnotovosť diela.

Zážitkový charakter estetického vnímania geneticky súvisí s emocionalitou. Práve tá dieťaťu umožňuje uvoľniť zábrany, predsudky a potenciálne psychické bariéry, a tak môže mladý čitateľ prežiť nové i neznáme veci – a to aj tie, ktoré predtým odmietal. V situácii, keď je čitateľ pozitívne naladený zážitkom, stáva sa otvoreným aj voči veciam, ktoré predtým mohol odmietať a dokonca i to, čo vnímal ako cudzie, začína prijímať viac priateľsky. Navyše – ako príjemné môže prežívať aj zážitky, ktoré predtým vnímal ako nepríjemné. Emocionalita estetickej recepcie potom pomáha budovať aj pochopenie iných kultúr, lebo zážitkovo ľudí zbližuje (podľa Mistrík, 1999, s. 152). Ako podotýka L. Lederbuchová, emocionálna komunikácia dieťaťa s textom zodpovedá tak expresívite umeleckého textu, ako aj komunikačným potrebám dieťaťa. Didaktická interpretácia textu by preto mala akceptovať emocionálnu komunikáciu ako prirodzenú detskú recepciu textu (2004, s. 98). Zážitok z diela je teda najprirodzenejším prejavom vzťahu čitateľa k dielu a práve proces výberu textu na čítanie je slovami A. Popoviča (1981, s. 36) východiskom realizácie čitateľského zážitku a čitateľskej recepcie.

„Estetické vnímanie umeleckého diela tak mieri priamo **do centra multikultúrnej výchovy**“ (Mistrík, 1999, s. 152).

Modelový charakter diela svetovej literatúry sa uplatňuje v jeho analógii so skutočnosťou, s priestorom a s kultúrnou tradíciou daného národa. Je vybudované zo znakov a symbolov, ktoré nesú informáciu o tradícii a dobe vzniku – veď literárne dielo má ikonický, zobrazovací charakter, a preto je podľa J. Lotmana úplne prirodzené, že za takýchto podmienok sa v umeleckom texte sémantizujú aj mimosémantické prvky (1990, s. 33). Cez spoznávanie znakov potom čitateľ spoznáva aj vzdialené kultúry a uvedomuje si „inakosť“ iných semiotických (znakových) systémov, než semiotických systémov vlastných jeho

domácej kultúre. Čitateľské oboznamovanie sa so svetovou literatúrou pre deti a mládež je pre dieťa tiež pozvánkou do kultúrnej histórie, pretože v komunikácii s textom zlatého fondu svetovej literatúry dieťa spoznáva kultúrne (najmä estetické a mravné) normy a konvencie určitej kultúrnej oblasti. Tým sa spontánne a neuvedomene vytvára tolerantný postoj k ľuďom odlišných kultúr (Lederbuchová, 2004b, s. 8).

Mnohovýznamovosť literárneho diela a umeleckého slova súvisí, ako sa domnieva J. Lotman, s faktom jeho viacnásobného zakódovania, ktoré následne spôsobuje aj verbálnu nemožnosť reprodukovat' umelecký text neumeleckým jazykom (1990, s. 76).

To, čo si učiteľ na hodinách literárnej výchovy môže dovoliť vo vzťahu k textu **ľudovej rozprávky** – konkrétne ju má možnosť aj voľne prerozprávať (folklórna rozprávka sa od nepamäti šírila medzi ľuďmi ústnym podaním, a teda ústnosť, ľudovosť a improvizácia sú jej dominantnými znakmi) – nemôže si tento postup osvojiť pri autorských umeleckých textoch (napr. pri **autorskej rozprávke**), kde každé jedno slovo môže byť významným.

Práve umenie relativizácie je potom podľa S. Rakúsa (1993, s. 17) najprirodzenejšou a vedecky najpresnejšou možnosťou prístupu k mnohovýznamovej skutočnosti umeleckého textu i jeho kontextom. Pluralita významov úzko súvisí s jeho vnútornou štruktúrou. Čitateľ v procese recepcie diela svetovej literatúry začína pod povrchovou štruktúrou vnímať aj hlbšie významy zisťujúc, že aj iné kultúry sú štruktúrované podobne ako tá jeho. Významová pluralita a viacvrstvosť hodnotného literárneho diela nielenže odkazuje na viacero rovín príjmu, z ktorých by bolo čitateľsky jednostranné uprednostniť iba jednu rovinu, ale zároveň pomáha pochopiť i jednotu ľudstva v jeho odlišnosti a umožňuje pochopiť aj inú kultúru práve v jej rozdielnosti (podľa Mistrík, 1999, s. 156 – 158).

„Cez spoločné a podobné znaky, cez **archetypy** (dieťa) spoznáva, že za odlišným povrchom sa môžu skrývať podobné pocity. **Dve kultúry**, dva kultúrne predmety, ktoré sa povrchovo zásadne odlišujú, **môžu vyjadrovať príbuzné i také isté pocity a predstavy človeka**“ (Mistrík, 1999, s. 158).

Dieťa, oboznamujúce sa s kultúrnymi symbolmi iných národov (napr. náboženskými či zvykovými), sa popri kultúrno-spoločenskom vyspievaní stáva vyspelejším aj literárne a čitateľsky. Podľa L. Lederbuchovej by didaktická interpretácia textu mala podporovať rozširovanie kultúrneho obzoru dieťaťa, aby

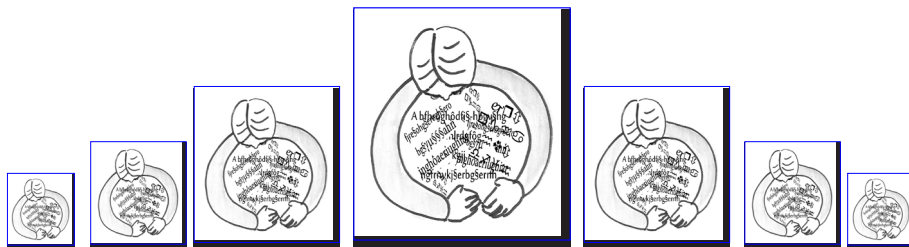
dokázalo poznávať významy kultúrnych symbolov v kontexte literárnej štruktúry. Ich vradenie do čitateľskej a životnej skúsenosti by malo prejsť zážitkovým procesom i procesom estetického hodnotenia (2004, s. 126).

Mnohohodnotnosť literárneho diela spočíva vo významoch a kultúrnych hodnotách, ktoré dielo so sebou prináša a ktoré odkazujú k vyšším celkom (teda k mimotextovým kultúrnym kontextom). Práve tieto významy a hodnoty textu sa následne dostávajú do pozornosti učiteľa v didaktickej komunikácii a v pripravených didaktických situáciách sa v žiakovom vedomí aktualizujú. Hodnoty literárnych diel svetovej literatúry dávajú dieťaťu do rúk nástroj, vďaka ktorému sa bude vedieť orientovať nielen v literárnych a umeleckých, ale aj v životných hodnotách (podľa Lederbuchová, 2004a, s. 29, 31; podobne 2004b, s. 9 – 10). P. Hazard hodnotu dobrého literárneho diela pre deti vidí aj v skutočnom cite, ktorý kniha v dieťati prebúdza a umožňuje mu pochopiť a cítiť si všetko živé (vrátane zvierat a rastlín) a navyše ho učí rešpektovať všetko to, čo je v ľuďoch i vo svete tajomné (1970, s. 39).

Diela s rešpektom k dieťaťu

Svetová literatúra pre deti a mládež je literatúrou „s rešpektom k dieťaťu“ (L. Lederbuchová). Je ponukou atraktívnych textov, ktoré sú v súlade s citovými a estetickými potrebami dieťaťa a v umeleckej obraznosti mu tlmočia svoje chápanie detskej duše. Transformujúc Hazardove slová (1970, s. 6, 89) – svetová literatúra pre deti v literárnej praxi úspešne pretláča chápanie detstva nie ako predstupňa dospelosti, ale rozpoznáva ho a uznáva ako absolútnu hodnotu – detstvo je poňaté ako šťastný ostrov, ktorého šťastie treba chrániť, je republikou, ktorá má právo byť uzavretá sama v sebe a žiť podľa vlastných zákonov ako kasta s veľkolepými privilégiami.

Svetová detská literatúra je svojou obraznosťou zároveň blízko aj životnej látke detí, čím je zabezpečená aj spontánnosť detského čítania. Rešpekt k dieťaťu sa odráža aj vo fakte zaujímavosti diela pre dieťa. Literárny text totiž musí dieťa príslušného veku uchvátiť, strhnúť (veď ide o texty potešenia a rozkoše). Nepochopiteľná alebo nudná kniha je pre dieťa mŕtva a nezáleží na tom, že možno hovorí o veľmi významných veciach (pozri Moťjašov, 1972, s. 651). Podľa V. Oberta je tento rešpekt k dieťaťu zároveň zárukou zážitkového čítania. Z hľadiska didaktickej komunikácie však nemožno nespomenúť, že rešpekt k čitateľskej kompetencii dieťaťa nesmie paralyzovať výchovné funkcie didaktickej interpretácie umeleckého textu a literárnej výchovy (pozri Lederbuchová, 2004a, s. 117 – 118).



Svetová literatúra pre deti a mládež:

1. **Výrazy života fixované písmom** (sú výpoveďou o človeku, sú „odrazom skutočnosti“ a zároveň „hrou na skutočnosť“);
2. **Ponuka sveta/svetov** (možnosť fiktívne si zažiť iné fantastické svety a odniesť si z nich dôležité poznanie);
3. **Nemeniteľné rozprávania** (napriek očakávaniam a túžbam zmeniť v nich niečo vo „svoj prospech“ – napr. odvrátiť *smrť hrdinu* – čitateľa nemá možnosť príbehy zmeniť);
4. **Komunikačné presahy** (príbehová nadstavba, ktorej dieťa nie vždy plne porozumie, ale ktorá si zachováva komunikačný potenciál aj k dospelému čitateľovi);
5. **Knihy nasycujúce kultúrnu potrebu vpečatenia** (impregnačná fáza v živote dieťaťa – miesto v psychických potrebách dieťaťa potenciálne „rezervované“ pre čítanie a čitateľské zážitky);
6. **Ideálne diela na interiorizáciu** (imitácia: vonkajškové prispôbenie vzoru, identifikácia: prejav *interiorizácie* – zvnútornenie, stotožnenie objektu);
7. **Umelecké hodnoty trvalého kultúrneho pôsobenia** (vysoké umelecké hodnoty diel sa spájajú aj s rôznymi významovými rovinami a problémovosťou, ktorá ku skutočnému umeniu patrí);
8. **Knihy rozvíjajúce čitateľský vkus detí** (rozvíja sa literárny vkus detí, nenásilné rozlišovanie toho, čo je umelecky autentické, presvedčivé, neopakovateľné a čo neprimerané, samoúčelné, brakové a gýčové – hovoríme o *textoch potešenia* a *textoch rozkoše*);
9. **Prostriedok multikultúrnej výchovy detí** (inonárodné príbehy vytvárajú pocit spolupatričnosti so všetkými deťmi na svete, multikultúrnosť je zabezpečená: zážitkovým charakterom recepcie, modelovým charakterom diela, mnohovýznamovosťou diela a jeho mnohohodnotovosťou);
10. **Diela s rešpektom k dieťaťu** (ponuka atraktívnych textov, ktoré sú v súlade s citovými a estetickými potrebami dieťaťa a v umeleckej obraznosti mu tlmočia svoje chápanie detskej duše).



1. Odhaľ v uvedených úryvkoch ložíská problémovosti, nejednoznačnosti a nedopovedanosti. Pomenuj prvý plán textu (významovú horizontálu) a druhý plán (významovú vertikálu):

Ukážka č. 1

Malý princ šiel cez púšť a nikoho nestretol, zazrel iba jednu kvetinu. Bola to kvetina s tromi korunnými lupienkami, také nič.

- Dobrý deň, – povedal malý princ.
- Dobrý deň, – odpovedala kvetina.
- Kde sú ľudia? – spýtal sa zdvorilo malý princ.
Kvetina videla jedného dňa prechádzať okolo karavánu.
- Ľudia? Myslím, že ich je šesť alebo sedem. Sú to už roky, čo som ich zazrela. Ale nikdy sa nevie, kde ich stretneme. Vietor ich unáša. Nemajú korene, to im veľmi prekáža.
- Zbohom, – povedal malý princ.
- Zbohom, – odpovedala kvetina.

(A. de Saint-Exupéry: *Malý princ*)

Ukážka č. 2

„Prečo nemôžeš byť ako Šťastný princ?“ spýtala sa múdra matka svojho chlapčeka, ktorý od nej plačky drankal modré z neba. „Šťastnému princovi ani vo sne na um nezíde, aby si niečo vydrankal plačom.“

„Som rád, že aspoň niekto je na svete úplne šťastný,“ zamrmľal si popod nos sklamaný človek a dlho, uprene sa díval na tú prekrásnu sochu.

„Vyzerá ako anjel,“ vzdychali žiaci zo sirotinca, keď vychádzali v jasnočervených kabátkoch a čistých bielych zásterkách z katedrály.

„Odkiaľ to viete?“ spýtal sa učiteľ matematiky. „Veď ste v živote nijakého anjela nevideli.“

„Akože nie, videli, v sne,“ odpovedali deti. A učiteľ matematiky sa zamračil a zatváril sa veľmi prísne, lebo sa mu nepáčilo, keď deti snívali.

(O. Wilde: *Šťastný princ*)

Ukážka č. 3

„Prečo si taký zbabelý?“ opýtala sa Dorotka a začudovane si obzerala mocnú šelmu, veľkú ako menší kôň.

„To je záhada,“ odpovedal lev. „Dozaista som sa už taký narodil. Všetky zvieraťá v lese si, pravdaže, myslia, že som udatný, lebo levy všade považujú za kráľov zvierat. Vyskúšal som si, že keď dobre nahlas zarevem, všetko živé sa mi práce z cesty. Vždy, keď stretnem človeka, náramne sa zľaknem. Zarevem teda na neho a on beží preč, čo mu sily stačia. Keby ma niekedy chceli napadnúť slony, tigre alebo medvede, zutekal by som ja – taký som zbabelý. No len čo začujú môj rev, všetky sa rozutekajú a ja ich, samozrejme, nechám tak.“

„Ale to nie je správne. Kráľ zvierat by nemal byť bojazlivý,“ povedalo dievča.

„Veď ja viem,“ povedal lev a končekom chvosta si utrel slzu z oka. „Veľmi ma to trápi a som preto hrozne nešťastný. No len čo sa ocitnem v nejakom nebezpečenstve, srdce sa mi rozbúcha.“

„Možno máš choré srdce,“ ozval sa plechový drevorubač.

„Možno,“ odpovedal lev.

„Ak je tak,“ pokračoval plechový drevorubač, „si vlastne šťastný, lebo to je dôkaz, že srdce máš. Čo sa mňa týka, ja srdce nemám, nuž ho nemôžem mať choré.“

„Ktovie,“ zamyslel sa lev. „Keby som nemal srdce, možno by som nebol ani zbabelý.“

„A rozum máš?“ spýtal sa Strachodup.

„Myslím, že mám. Nikdy som sa o to nezaujímal,“ povedal lev.

(L. F. Baum: Čarodejník z krajiny Oz)

2. Skús charakterizovať špecifiká tolkienovsko-lewisovskej fantastiky (tzv. high fantasy) a fantastiky andersenovsko-wildovskej. Čím pútajú detského čitateľa?
3. Spomeň si aspoň na dve knihy, ktoré svojím záverom nesplnili, resp. sklamali tvoje očakávania. Pokús sa zodpovedať, prečo si ich dodnes pamätáš.
4. Ktorý príbeh vo svetovej literatúre pre deti a mládež považuješ za najveselší a ktorý za najtragickejší?
5. Koľko percent radosti a koľko percent smútku (zo 100-percentného celku) by podľa teba malo byť v detskej literatúre? Vysvetli svoj názor.
6. Definuj svoj vzťah k tematike života a tematike smrti v detskej literatúre.
7. Vymenuj aspoň päť príčin, prečo deti nečítajú umeleckú literatúru, resp. prečo sa literatúra ako umenie slova vytráca z ich životov. Aký dôvod je u teba na prvom mieste a aký na poslednom? Zdôvodni poradie.
8. Spomeň si na knihu, ktorú si „nechcel“ dočítať, od ktorej si sa nevedel odtrhnúť. Čo ťa ako čitateľa najviac pohltilo?

V. ŠKOLA A DIDAKTICKÁ KOMUNIKÁCIA

Daniel Pennac v eseji *Ako román* (1999) definuje desať originálnych práv čitateľa, medzi ktoré zahrňa: 1. *Právo nečítať*; 2. *Právo preskakovať strany*; 3. *Právo nedočítať knihu*; 4. *Právo znovu si prečítať knihu*; 5. *Právo čítať čokoľvek*; 6. *Právo na bovarizmus* (utiecť z reálneho sveta do vymysleného); 7. *Právo čítať kdekoľvek*; 8. *Právo paberkovať* (čitateľsky žiť z fragmentov textu); 9. *Právo čítať nahlas* a 10. *Právo mlčať*.

Ani jedno z týchto práv by podľa neho nemalo byť deťom upreté – dokonca ani *právo nečítať*.

Vysokoškolské štúdium pedagogického zamerania – obzvlášť v literárnej oblasti – nedokáže študentovi ako hotový balík odovzdať celú šírku tvorby spisovateľov pre deti, tých svetových nevynímajúc. Nie je to ani potrebné, lebo cieľom štúdia je skôr iniciačné „zažatie“ študenta. Študent by sa mal v prvom rade naučiť s literárnymi dielami *sám komunikovať* (rešpektujúc štruktúrne významy textu) a následne by mal na pilieroch vlastnej *interpretačnej predprípravy* vedieť postaviť rovnako veku primeranú didaktickú interpretáciu pre deti, ktorá by popri dôležitých textových významoch rešpektovala aj cieľového detského adresáta. Didaktická interpretácia má v deťoch podporovať rozumový, morálny a estetický rozvoj, a na to je vždy potrebný tzv. *dobrý umelecký text*.

Teraz nemáme na mysli ponuku umeleckých textov čítaniek pre jednotlivé ročníky primárneho stupňa, ktoré sú odporúčanou pomôckou (podobne Sladová, 2004) – skôr predpokladáme *uvedomelý samostatný výber* literárneho textu učiteľom, ktorý sa v didaktickej transformácii otvorí aj ceste *učiva*, aj umeleckému chodníčku *umenia*. Výber hodnotného textu z ponuky svetových literárnych diel pre deti je však len jedným, a to prvým stupňom kompetentnej literárno-výchovnej práce učiteľa.

„Študent nie je nádoba, ktorú treba naplniť,
ale svetlo, ktoré treba
zažať...”

G. A. Gajdajová

5.1 Základné pojmy literárnej výchovy

Zmysel literárnej výchovy pre rozvoj a kultiváciu detského čitateľstva popri ponuke umelecky hodnotných a pre žiaka primeraných a atraktívnych textov spočíva podľa L. Lederbuchovej (2004a, s. 106) predovšetkým v možnosti didakticky kvalifikovane ovplyvňovať čitateľskú skúsenosť dieťaťa tak, aby sa detské **parciálne** čitateľstvo zmenilo na **komplexné** a aby dieťa dokázalo komunikovať s textom v jeho dominantných významoch.

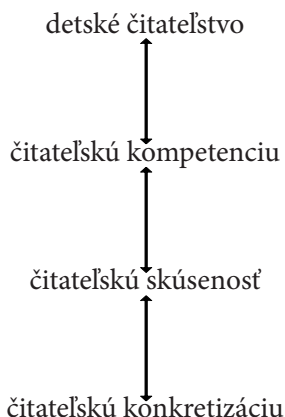
Dieťa pozná knihu dávno predtým, ako si sadne do školskej lavice. Ide o to, aby sa v procese školského vzdelávania jej prítomnosť z detského sveta nevytratila, ale naopak – posilnila sa jej pozícia aj v rámci voľného mimoškolského času dieťaťa – aby sa mu metonymicky stala učiteľom, radcom i priateľom (pozri Gajdajová, 1972, s. 581).

Rozvoj čitateľstva má v smere od parciálneho k integrovanému čitateľstvu podľa O. Chaloupku (1971, s. 80 – 81) **tri štádiá**:

- *Fragmentárne štádium*: dieťa nevníma výpoveď ako umeleckú zjednotenú štruktúru a stačia mu iba určité fragmenty textu z prvého významového plánu textu, pretože mu esteticky nahrádzajú obsah celého textu.
- *Naratívne štádium*: ide o pokročilejšiu úroveň komunikácie, dieťa už chápe text v jeho sujetovej úplnosti (niekedy len v rovine fabuly), nepreniká však k hlbším významom textu. Text je pre dieťa opisom istých udalostí. Naratívne čítanie umožňuje plnšiu identifikáciu.
- *Integračné štádium*: dieťa v hlavných rysoch prijíma literárny text ako umeleckú fikciu, ako ucelený útvar s významovými presahmi (nadstavbami).

Ako príklad môže poslúžiť literárny text **Škaredé káčatko (H. Ch. Andersen)**: dieťaťu, ktorého aktuálnou záľubou sú strelné zbrane, sa obsah textu sústreďuje do jediného obrazu – do strelby poľovníkov pri jazere na vtáky (káčatko bolo v tom čase učupené v trsti) – **FRAGMENTÁRNE ŠTÁDIUM**; dieťa, ktoré sa túži dozvedieť, ako príbeh dopadne a ako sa celé putovanie káčatka skončí, bude príbeh prvoplánovo vnímať ako dobrodružstvo – **NARATÍVNE ŠTÁDIUM**; dieťa, ktoré si „premostí“ obraz škaredého káčatka so svojou realitou (niekedy sa tak možno cíti aj vo svojom okolí) a v obraze strelby „pocíti“ znakovú formu literárneho trestu, dostáva sa na prah **INTEGRAČNÉHO ŠTÁDIA**.

Za základné pojmy literárnej výchovy považujeme:



Detské čítateľstvo je v širšom slova zmysle procesom, ktorý vedie dieťa k akceptovaniu tradičných kultúrnych hodnôt jeho kultúry; v užšom slova zmysle ide o kultivovanie čítateľstva detí v rámci hodín literárnej výchovy – o *didaktické ovplyvňovanie literárnej komunikácie žiaka s umelecky hodnotnou literatúrou*, ktorá rešpektuje hlavné textové významy (podľa Lederbuchová, 2004a, s. 123 – 124). S detským čítateľstvom sa geneticky spája aj ďalší významný pojem literárnej výchovy, ktorým je *čitateľská kompetencia*.

Čitateľská kompetencia podľa V. Oberta predstavuje súbor poznatkov, návykov a hodnotových vzťahov, ktoré existujú v pamäti dieťaťa a programovo (v školskom vzdelávaní) vo vekovo vymedzenej skupine (2002, s. 23). Je to *dlhodobou utváraná úroveň schopnosti čítať krásnu literatúru*, ako aj celková pripravenosť na čítanie, do ktorej sa – ako upozorňuje L. Lederbuchová – premietajú aj iné než čitateľské záujmy a potreby. Kvalita čitateľskej kompetencie je závislá 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 vzdelanosti a sociálneho postavenia; od životnej skúsenosti a preferovaných životných hodnôt; od estetického a umeleckého literárneho vkusu), ale najväčšmi je závislá od vlastnej čitateľskej skúsenosti a literárnej vzdelanosti. Menej významná, aj keď neopomenuteľná, je momentálna pripravenosť čitateľa (nálada, chuť, potreba čítať tu a teraz) (2004a, s. 49; 2004b, s. 9; podobne Kopál, 1991).

Čitateľská kompetencia dieťaťa, ako sme pred chvíľou spomenuli, sa buduje na základoch *čitateľskej skúsenosti*. Pod pojmom **čitateľská skúsenosť**, ktorá sa

podieľa na vytváraní čitateľskej kompetencie, budeme chápať sústavu literárneho vzdelania a čitateľských návykov literárnej recepcie v pamäti jednotlivca (pozri Liba, 1981, s. 157). Povedané inak – je to *štruktúra esteticky vyhodnotených minulých predstáv*, ktoré obsahujú aj spôsob svojho vytvorenia – teda schopnosť esteticky prežívať a hodnotiť.

Do čitateľskej skúsenosti sa dostáva mnoho detských zážitkov. Jej zdrojom sú predovšetkým minulé estetické zážitky z čítania a ich subjektívna citová reflexia v štruktúrnych vzťahoch. Ak dieťa číta nový literárny text, jeho čitateľská skúsenosť mu vysielá vnútorný signál, či je to pre neho „to pravé orechové“, alebo je to mimo jeho osobného záujmu – teda *reguluje* jeho čítanie.

Za formatívne činitele čitateľskej skúsenosti sa pokladajú filozofické, etické, estetické a psychologické názory a predpoklady čitateľa, ako aj dosiahnuté literárne vzdelanie. Pre kultiváciu čítateľstva je potrebné, aby estetická čitateľská skúsenosť dieťaťa bola utváraná v procese od esteticko-emocionálneho zážitku – cez jeho reflexiu – až k estetickému stanovisku dieťaťa (podľa Lederbuchová, 2004a, s. 106 – 108; Popovič, 1981, s. 36)

Ďalší z významných pojmov literárnej výchovy (a vôbec literárnej teórie) je pojem **čitateľskej konkretizácie**. Tú odborná literatúra chápe ako akt tvorby *reálneho obsahu textu vo vedomí čitateľa*, ktorý je založený na výmene informácií medzi textom a čitateľom. Čitateľská konkretizácia je výsledkom čítania dieťaťa. Každé čítanie – či už dieťaťa alebo dospelého – je vždy neopakovateľné a tvorivé osvojovanie toho, čo literárne dielo vo svojich mnohých významových vrstvách ponúka (Lederbuchová, 2004a, s. 49, 95; podobne Popovič, 1981).

Čitateľská konkretizácia, pri ktorej sa u dieťaťa vytvára reálny obsah textu, úzko súvisí s recepciou textu, ktorá vzniká v literárnej komunikácii (autor – text – čitateľ). Tá má niekoľko fáz:

- Prvou fázou je **percepcia**, v priebehu ktorej sa čitateľ zmyslovým vnímaním zmocňuje textu, tzn., že sa orientuje na grafickú a zvukovú stránku jazyka.
- Druhá fáza je fázou **apercepčnou** – v jej priebehu si čitateľ vytvára konkrétne zmyslové predstavy – imagen (F. Miko), vlastnú predstavu toho, ako vyzerajú postavy a časopriestor (chronotop) príbehu (v závislosti od druhu textu). Je samozrejmé – a učiteľ to musí na literárnej výchove rešpektovať – že imagen toho istého literárneho textu je u detí vždy originálny a výsostne individuálny (neexistujú na svete dva totožné imageny jedného textu).

Interesantným príkladom je výpravné filmové spracovanie **Tolkienovej** trilógie **Pán prsteňov** (Spoločenstvo prsteňa, Dve veže, Návrat kráľa), ktorá sa dlhodobo považovala za „nesfilmovateľné“ dielo práve pre náročnosť a originalitu fantastického sveta autora. Moderné počítačové techniky však dokázali, že možné je všetko. Na druhej strane však filmová verzia (ktorá je vždy len redukciou knižnej trilógie) „odsúdila“ a z čitateľstva detí „vyčiarkla“ pôvodné knižné dielo J. R. R. Tolkiena tým, že ponúkla svoje videnie autorových fantastických svetov a postáv, čím potenciálneho čitateľa obrala o jednu z najkrajších apercipčných činností v rámci čitateľského príjmu literárneho originálu.

- Fáza **interpretácie** je treťou. V nej sa zužitkujú výsledky prvých dvoch fáz (percepčnej a apercipčnej) a predstavuje vlastnú interpretáciu na hodnotovo-estetickom podklade. Podstatná je najmä apercipčná fáza, s ktorej imágenom (teda tým, ako si dieťa literárny svet priamo predstavuje) sa pracuje. V prípade, ak ide o nelineárny text aj s hĺbkovou štruktúrou a viacerými významovými rovinami, v tejto fáze má učiteľ možnosť posunúť dieťa od denotatívnych (jednoznačných) významov k štruktúrnym konotatívnym (nejednoznačným) významom.

Položme si otázku: Čo znamená **ruža na planéte Malého princa**? V **denotatívnej rovine** ide o krovitú ostnatú rastlinu s jemne voňavými kvetmi (pozri Krátky slovník slovenského jazyka, 1997, s. 621), v **konotatívnej rovine** ide o symbolickú figúru, ktorá má nespočetné množstvo rôznych významov – láska, vášeň, krása, bolesť, pýcha, život, cit, neha, zraniteľnosť, čistota, vznešenosť atď. **Umberto Eco** (2000, s. 469) tvrdí, že ruža je symbolická figúra taká nabitá významami, až nemá prakticky nijaký.

- Štvrtou fázou je **konkretizácia**. V jej priebehu sa vnemom a predstavám z recepcie literárneho textu prisudzuje zmysel, zmysel pre vlastný život čitateľa. V. Obert upozorňuje, aby literatúra pre deti a mládež umelecky hľadala odpovede aj na filozofické otázky postavenia dieťaťa v spoločskom priestore (Obert, 2002, s. 6). V otázke konkretizácie je zrejmy najmä fakt, že jej priebeh je behom „na dlhú trať“, pretože mnohé významy textu si dieťa konkretizuje až v neskorších vývinových etapách, keď sa mu v istej životnej súvislosti vynoria z podvedomia.

Príkladom dlhej trate čitateľskej konkretizácie je skúsenosť slovenského spisovateľa, výtvarníka i kazateľa **Daniela Pastirčáka** (autor kníh *Damiana rieka*, *Čintet*). V rámci prednášky *O duchovnom rozmere rozprávok* na pôde Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity (marec 2005) sa vyjadril aj k svetoznámemu textu **Hansa Christiana Andersena** *Snehová kráľovná*. Tento text čítaval často už od mala. V období mladšieho školského veku ho chápal v rovine jeho doslovného významu (porozumenie textu), ktorý sa apercepčne realizoval vytvorením si predstavy o Gerde a Kayovi (imagen krajiny, tváří a oblečenia hlavných hrdinov). Ako pubertálny chlapec už začal chápať aj etické posolstvo príbehu, no k tomu najhlbšiemu mystickému rozmeru, konotácii, ktorá sa ukrýva vo vertikálnej štruktúre textu (Kay musí z kúskov ľadu poskladať slovo „večnosť“), dospel až v dospelosti. K tejto konkretizácii v zrelom čitateľskom veku ho viedla aj bohatá čitateľská a životná skúsenosť.

- Fázy interpretácie i konkretizácie nazývame jednotne aj **responznou fázou**, ktorá predstavuje spätné znovuprežívanie vnemov a predstáv z textu a ich dotváranie vo vlastnej fantázii (podľa Lederbuchová, 2004a).

5.2 Škola a literárny text – učivo či umenie?

Je nepochybné, že škola má vo výchove a vzdelávaní dieťaťa trvalo nezastupiteľné miesto aj napriek tomu, že jej výchovná pozícia sa pod vonkajším tlakom rôznych okolností v súčasnosti stále viac oslabuje (pozri Rusňák, 2009a, s. 287 – 288). V ideálnom prípade sa škola v rámci povinnej školskej dochádzky snaží každému žiakovi poskytnúť určité množstvo kultúrnych hodnôt, ktoré mu na konci školskej dochádzky bežným spôsobom osvedčí. V skutočnosti sú však školy skôr továrňami, v ktorých sa namiesto osvojovania kultúrnych hodnôt produkujú balíky vedomostí a znalostí, aj keď navonok sa prezentuje, že oboznamujú svojich žiakov s najnovšími a najväčšími výsledkami ľudského ducha (pozri Fromm, 1994, s. 35, 39). Na 1. stupni základných škôl sa tento neduh prenáša aj do koncepcie výchovy a vzdelávania umením, teda do literárnej výchovy.

Aby sme boli presní a objektívni, musíme povedať, že v umeleckom literárnom diele, s ktorým sa na hodinách literárnej výchovy didakticky pracuje, sa neukrýva iba umenie. *Literárne dielo* totiž môže podľa J. Lotmana (1990, s. 88) spĺňať aj *mnohé neumelecké funkcie* – a na tomto fakte je koncepčne postavený aj predmet literárnej výchovy. Umelecký text má potom v didaktickej komu-

nikácii viacero funkcií, z ktorých sú však dve najpodstatnejšie – je **učivom** i **umením** súčasne. Čo je však dôležité – a to je potrebné neustále prízvukovať – *umelecký text aj bez ohľadu na didaktický zámer učiteľa vždy disponuje umeleckými funkciami*, ktoré sú integrované estetickou funkciou (pozri Lederbuchová, 2004a, s. 35).

Nie je žiadnym tajomstvom, že dnešná škola sa v procese čítania a literárnej výchovy k literárnemu textu správa veľmi často ako rozprávková macocha. Dusí ho, ponizuje, hádže poľená pod nohy a nedovoľuje mu rozvinúť sa do jeho skutočnej umelecko-estetickej krásy. Pragmatický (účelový) prístup, ktorý sa odráža v školskej práci s textom, sa teda stáva prácou v pravom zmysle slova. Ide najmä o redukovaný – priam biologický prístup k textu len ako k skúmanej látke, ktorú treba bez zbytočných citov primerane rozpitvať, aby ju bolo možné spoznať a pochopiť jej „fungovanie“. Nemožno sa potom čudovať, že podobný prístup si deti od učiteľa veľmi rýchlo osvojujú (a v adolescentnom veku, keď prichádzajú na pedagogické fakulty ako potenciálni budúci učitelia, sa nedokážu vzdať svojich vybudovaných prekonceptí o tom, ako má vyučovanie literatúry vyzeráť – bližšie pozri s. 69). Estetická potencia textu sa potom následne hrubo neguje a za zmysluplné metódy abstrahovania hodnôt z textu sa potom mylne vydávajú skôr metódy blízke kvantitatívnemu vedeckému výskumu (porozorovanie, abstrahovanie ap.) (pozri Rusňák, 2008c, s. 275 – 276).

Pritom umelecký text, slovami L. Lederbuchovej, musí predovšetkým na literárnej výchove zostať tým, čím prirodzene je a aj vždy bol – t. j. **umením**. Čo je špecifické – a súvisí to s didaktickým charakterom interakcie učiteľa a žiaka, umelecký text si zachováva aj status **učiva**; a platí to aj naopak – je učivom s ambíciami udržať si umelecký charakter. Učivové a umelecké funkcie sa pritom *navzájom dopĺňajú, nekonkurujú si*, sú dvomi stranami jednej mince. Záleží len na didaktickom zámere učiteľa, či literárny text *uprednostní* vo funkcii umenia alebo vo funkcii učiva. Od tohto jeho rozhodnutia sa odvíja aj následná voľba interpretačnej metódy, ktorú si zvolí pri literárnovýchovnej komunikácii s deťmi.

V tejto súvislosti sa hovorí o **funkčnej diferenciácii interpretácie**, ktorá u žiaka rozvíja buď osvojovanie si textu-učiva, alebo textu-umenia. Pri dobre organizovanej didaktickej interpretácii by sa mal text pohybovať medzi obidvomi funkciami, pričom v počiatočnej a záverečnej fáze vyučovania by bolo žiaduce, aby v učiteľovej práci dominoval text ako umelecký artefakt – už len preto, že literárny text ako učivo nesmie v didaktickej komunikácii stratiť schopnosť esteticky pôsobiť na dieťa (2004a, s. 31, 36 – 37, 39).

Školská prax však hovorí o niečom inom. Školské vyučovanie a didaktický systém na školách už dlhodobo ničí, degraduje a znehodnocuje literatúru ako

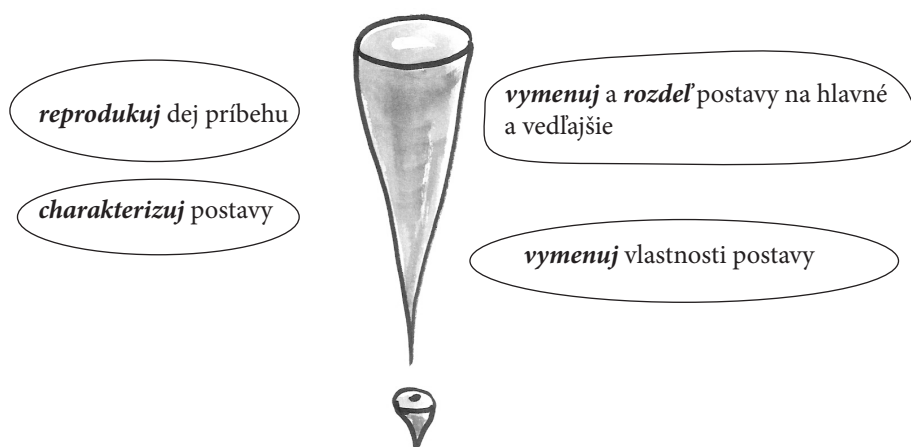
umenie (permanentne sa z nej stáva učivo). Dieťaťu sa vytvára len minimálny priestor na rozvoj jeho čitateľstva a vôbec kladného vzťahu k literatúre. Je to spôsobené aj tým, že učitelia sami majú už od detstva znútornenú predstavu o takomto štýle výučby a vysokoškolská príprava im uvedenú prekonceptiu nedokáže žiaduco prestavať (podobne c. d., s. 19, 37).

Prekonceptie sú v psychológii chápané ako detské naivné teórie, na základe ktorých si dieťa buduje svoje poznanie. **Yves Bertrand** (1998, s. 69) o prekonceptiách tvrdí, že sú kognitívnymi štruktúrami a ich najzákladnejšou vlastnosťou je v podstate ich stálosť. Predstavujú nástroje poznania, ktoré má dieťa k dispozícii, pretože práve nimi dekoduje realitu.

Proces vysokoškolského vzdelávania v oblasti didaktiky literatúry je potom – v prenesenom význame – akousi progresívnou snahou (postavenou na súčasných výskumoch dieťaťa a detského čitateľstva) zničiť, resp. prebudovať prekonceptiu študentov o spôsobe výchovy a vzdelávania detí, aký si oni sami pamätajú z obdobia vlastného detstva.

Dôkazom je neustále inklinovanie budúcich absolventov učiteľstva k práci s textom ako s učivom. Text sa stáva iba priestorom na pozorovanie, kde dominujú najmä reprodukčné didaktické aktivity, často neadekvátne prenesené až do sféry prezentovania racionálnych jazykovo-gramatických javov.

L. Lederbuchová medzi najčastejšie techniky zmocňovania sa literárneho textu ako učiva začleňuje úlohy typu:



Vysokoškolská prax a študentské literárne projekty iba potvrdzujú vyššie uvedený fakt. Didaktická práca s textom sa u študentov často zužuje len na čítanie s porozumením, tvorbu osnov, reprodukovanie a charakterizovanie postáv, prípadne (metodicky neovládnuté) tajničky a dopĺňovačky ako chabé torzá tvorivého prístupu. Nekompetentnosť učiteľa vedie následne aj pri inak veľmi žiaducom uplatňovaní tvorivej dramatiky na literárnej výchove k dvom prípadom – *k nepochopeniu alebo zneužitiu metódy*. Ide o hry bez ohľadu na text a jeho výzvy, pričom hra stráca aj svoj didaktický rozmer. Literárny text sa stáva iba obyčajným spúšťačím mechanizmom hry, v ktorej sa dieťa bez didakticky zámerného cieľa iba „hrajká“ a samoúčelne relaxuje. Ciele takýchto hrových aktivít zvyknú byť učiteľmi diplomaticky obhajované ako činnosti s relaxačnou oddychovou funkciou (pozri Lederbuchová, 2004a, s. 93 – 94).

Školská interpretácia (c. d., s. 75 – 76; 2004b, s. 13) neraz vidí detský príjem textu ako **jednoduchú rovnicu**: na jednej strane je text a na druhej téza o zmysle textu. Obstať v hodnotení znamená pre žiaka vyjadriť predpísanú zo-všeobecnenú tézu, ktorá akoby reprezentovala jediný zmysel umeleckého textu. U dieťaťa má táto školská skúsenosť s literárnym textom tiež jednoduché vyústenie:



Škola + kniha = práca s textom (text je učivový materiál)



Škola + kniha ≠ zážitkové čítanie (čítanie pre radosť)

Tým sa potláča – a o tom nás presviedča J. Lotman (1990, s. 76; podobne Obert, 1998, s. 130) – mnohovýznamovosť umeleckého slova (text je viacnásobne zakódovaný), pretože polysémantickosť umeleckého slova sa prirodzene bráni reprodukcii diela neumeleckým jazykom predpísaného učiva. Racionálne zistenia o literárnom texte potom vedú k neutralizácii zážitku detí a tým ich pomaly (ale isto) odvádzajú a odrádzajú od literárneho diela.

Literárnej výchove sa paradoxne podarilo vytvoriť bariéru medzi spontánnym detským čítaním pre radosť a čítaním na hodinách literárnej výchovy (tiež Lederbuchová, 2004b, s. 14). V. Obert za negatívne javy, ktoré sa na slovenských školách rozmohli ako pýr, považuje *schematizmus, priemernosť, šablónovitosť* a *násilný didaktizmus*. Aj z hľadiska výberu sa dobré literárne texty degradujú, strácajú svoju umeleckú autentickosť a potláča sa aj vnímanie ich problémovosti (2002, s. 10). A pritom literatúra v škole by slovami S. Rakúsa (1993, s. 25 – 26) mala rozvíjať kritické myslenie – mala by teda nielen utvrdzovať, ale aj pochybovať.

Tzv. „práca s textom“ (akási vedecká podoba interpretácie) na hodinách literárnej výchovy potom:

racionalizuje prístup k textu
(zúžený na pozorovanie)

paralyzuje pôsobenie
estetickú funkciu
textu

zovšeobecňuje
a abstrahuje
významovosť
textu



tlmí rozvoj
detských emócií
a obrazotvornosti

nerespektuje dieťa ako individuálneho
čitateľa (podceňuje detskú literárnu
skúsenosť a schopnosť veku primerane
tlmočiť svoj zážitok z čítania, ako
aj interpretáciu textu vychádzajúcu
z jeho čitateľskej konkretizácie)

nezodpovedá poznatkom
o čitateľskej potrebe
a kompetencii dieťaťa

(podľa Lederbuchová, 2004a, s. 89 – 90)

S. Rakús vníma „prácu s textom“ v školskej praxi ako povýšenie vedomostí nad estetickosťou. Text sa následne stáva iba priestorom na demonštráciu a národné objasnenie či upevnenie určitých vedomostí, čím dochádza **k zámene prostriedku a cieľa**: to, čo malo byť prostriedkom (t. j. sféra vedomostí), je cieľom; a to, čo malo byť cieľom (t. j. sféra umenia), je prostriedkom (1993, s. 25).

Týmto spôsobom sa estetická komunikácia dieťaťa s literárnym textom ani nemá šancu rozbehnúť a už je vo svojom zárodku pozastavená. Už na 1. stupni sa u detí vytvára presvedčenie, že školou účelovo vybraný text je iba testovacím priestorom, na ktorom sa zisťujú vedomosti a poznatky o literatúre a takto dieťa následne vníma celú umeleckú literatúru. Dieťa navyše od mala veľmi často

počúva, že kniha je učebnicou života a tým, že to počuje až príliš často, začína od detstva vnímať tento výrok priveľmi doslovne a primitívne (podľa Lederbuchová, 2004a, s. 41; Moťjašov, 1976, s. 90).

Podľa S. Rakúsa (1993, s. 28; podobne Obert, 1998, s. 10; Fromm, 1994) sa prirodzenosť a funkčnosť v prístupe k literatúre dá dosiahnuť len tak, že sa literatúra začne vnímať ako umenie a z tohto východiska, sa bude odvíjať aj vedomostný systém. Školy totiž zabúdajú (alebo skôr obchádzajú) najzákladnejšiu potrebu naučiť svojich žiakov cez literárne umenie samostatne poznávať a myslieť.

5.3 Autor, literárny text a detský čitateľ **– vzťah o troch (ne)známych**

Čítanie dieťaťa môžeme v jeho základných kontúrach v zhode s J. Poliakom a V. Obertom (2002, s. 5) charakterizovať ako príjemnú duševnú námahu, ktorá je zdrojom tak radosti, ako aj satisfakcie, pričom sa posilňuje citová aj intelektová stránka dieťaťa. Je to odhalenie, že sa veci raz a navždy zbehli určitým spôsobom bez ohľadu na individuálne túžby čitateľa, a preto čítať znamená túžiť po diele a zároveň chcieť byť dielom. Čítanie je teda istým vyjadrením túžby čitateľa, ktoré sa realizuje ponad kód prirodzeného jazyka (pozri Eco, 2004, s. 18; Barthes, 1994, s. 119).

Detský čitateľ, ako poznamenáva L. Lederbuchová (2004a, s. 43, 47, 65), nie je pasívnym príjemcom textových významov, lebo sám do textu vysiela signály, ako významom textu porozumel. Dieťa číta vždy emocionálne, a preto aj autorovi by vedelo povedať iba časť toho, čo o diele vie, presnejšie – čo prostredníctvom diela cíti. Dieťa si v procese seba projekcie a identifikácie autorskú zámernosť nahrádza svojou vlastnou (zámer čitateľa a zámer autora sa totiž môžu približovať i vzdávať – detský adresát musí byť „vpísaný“ do samotnej štruktúry diela, inak sa budú autor s čitateľom vo svojich zámernostiach obchádzať a míňať). Učiteľ by sa v procese didaktickej interpretácie mal usilovať o priblíženie čitateľskej zámernosti dieťaťa s kódom textu a zároveň podporovať detskú čitateľskú aktivitu aj vo forme objavovania tzv. „nevinného čítania“ (Eco) – čítania, v ktorom dieťa ešte nemá vytvorené kritické zábrany a podlieha evokačnej ilúzii reči (Miko) – keď sa vie čudovať aj výmyslom. Detský čitateľ je totiž naivným typom príjemcu a najmä v prvých čitateľských fázach u neho faktické a fiktívne splýva (pozri Kuliczowska, 1972, s. 616; Miko, 1980, s. 19; Eco, 2004, s. 32, 138).

L. Lederbuchová (2004, s. 31) vidí v didaktickej komunikácii na 1. stupni ZŠ jeden vážny problém – **detstské konkretizácie textu**, ktoré sú v mnohom dezinterpretácie a svedčiace skôr o nepochopení textu ako celku, **nie sú učiteľom korigované**, nie sú dostatočne didakticky usmernené smerom, ktorý vytyčuje štruktúra a významy textu. Učiteľ potom často rozvíja iba detaily textu, ktoré nemajú nosný význam a nie sú zmyslom umeleckej výpovede diela. Didaktické pôsobenie učiteľa teda nesprávne vychádza iba zo zážitkovosti detailov textu. Ako príklad môžeme uviesť integráciu výtvarnej výchovy do didaktickej transformácie už viackrát modelovo spomenutého literárneho textu od **H. Ch. Andersena Škaredé káčatko**. Nenáležitým zvyrazňovaním bezvýznamného detailu je napr. kreslenie malého káčatka, resp. gazdovského dvora aj so zvieratami – uvedená aktivita nijakým spôsobom nerozvíja nosné významy symbolického textu. Omnoho vydarenejšie sú v tejto súvislosti metódy tvorivej dramatiky (verbálne i neverbálne), nasmerované na vyjadrenie empatie s outsiderskou pozíciou káčatka.

Podľa A. Popoviča (1981, s. 67) má autor vo vzťahu k čitateľovi predstih pred skutočnosťou, ako aj predstih v literárnom vzdelaní. Tento komunikačný pomer medzi autorom a čitateľom sa zvykne označovať ako *asymetrický*.

Spomínaná asymetria sa však môže postupne vyrovnávať – dokonca sa môže zmeniť v čitateľov prospech. Ako príklad môže poslúžiť dielo **Julesa Verna**, ktorý napr. vo vedecko-fantastickom románe **Cesta na Mesiac** dobovo síce predstihol mnohé vedecké poznatky a pokrok, v mnohom i vystihol skutočnú cestu na Mesiac, ktorá sa zrealizovala v 20. storočí – no vo vzťahu k dnešnému poznaniu čitateľa o vesmírnom priestore niektoré literárne obrazy v diele vyznievajú úsmevne: keď sa napríklad cestovatelia na Mesiac (Barbicane, Ardan, Nicholl) chcú vo vesmíre zbaviť tela mŕtveho psa, ktorý pri štarte nešťastne zomrel, jednoduchým spôsobom – rýchlo otvoriť dvierka svojho korábu v tvare obrovského projektilu a vyhodíť ho. I menej sčítanému dieťaťu je dnes jasné, že všetci hrdinovia by v tej chvíli zomreli.

Dieťa má, ako upozorňuje L. Lederbuchová (c. d., s. 23, 48), obmedzenú životnú skúsenosť, a preto aj jeho interpretácia textu bude zodpovedať danej skúsenosti – bude detsky špecifická (čo neznamená, že je nesprávna či nedostatočná – dieťa číta text vždy adekvátne svojej čitateľskej potrebe, postoju a kompetencii). Medzi porozumením a neporozumením umeleckému textu je totiž veľmi rozsiahla *prechodná sféra* a rozdielnosť výkladov umeleckých diel je bežným javom, pretože je umeniu organicky vlastná. Práve s touto vlastnosťou sa spája schopnosť umenia komunikovať s čitateľom a dať mu práve tú informáciu, ktorú potrebuje a na ktorej prijatie je pripravený (Lotman, 1990, s. 36).

„Dieťa mladšieho školského veku... je – ako sa ukazuje – **introjekčným príjemcom**, t. j. čitateľom „**vcitujúcim sa**“ do sveta a života literatúry (Obert, 2002, s. 34).

Dieťa pri poznávaní sveta vychádza zo svojej skromnej skúsenosti a ignoruje objektívne zákonitosti. Subjektívnosť je jeho jedinou optikou, cez ktorú je ochotné nazerať na svet, a to sa analogicky prenáša aj do vnímania literatúry – presnejšie vnímania konkrétneho textu, určitého diela. Preto by literárna výchova mala začať rešpektovať dieťa ako detského čitateľa v rámci možností jeho čitateľskej kompetencie. Neznamená to, že by mal učiteľ rezignovať na hľadanie skrytých významov textu alebo zmyslu detskej komunikácie s kódom textu. Ide len o to, aby sa z hodiny nevytratila detská čitateľská tvorivá aktivita a spontánna potreba reflexie emocionálno-estetických zážitkov (Obert, 1983, s. 16; Lederbuchová, 2004a, s. 77).

V rámci didaktickej komunikácie by mal učiteľ začať najprv rozvíjať prvú významovú rovinu textu (*tnz. prvý plán*), v ktorej dieťa môže naplno uplatniť svoje city a predstavy. Od tohto bodu sa potom môže odraziť aj k náročnejším, skrytým vertikálnym (hlbkovým) významom textu (*tnz. k druhému plánu*) – tu môžu pomôcť **techniky tvorivého písania** (bližšie pozri Klimovič, 2009) a **metódy tvorivej dramatiky** (bližšie pozri Machková, 1990). Vďaka nim sa môže cez umelecký text rozvíjať osobnosť aj emocionálna vnímavosť dieťaťa. Ak učiteľ tento rozmer rozvoja dieťaťa zanedbá, z detí podľa B. Šimonovej (2000, s. 16) vyrastú iba pragmatickí inštrumentalisti, hľadajúci v texte v prvom rade iba informácie na splnenie hodnotiacich a prospechových podmienok.

E. Fromm (1994, s. 38) v tejto súvislosti rozlišuje **dva modely** (model *byť* a *mať*), ktoré škola vytvára: prvý je modelom bytia, druhý je modelom vlastníctva. Dieťa „fungujúce“ v modeli bytia vie funkčne a efektívne využívať poznanie sprostredkované školou – vie sa prispôbiť a prepájať poznatky aj v rôznych kontextoch; dieťa „fungujúce“ v modeli vlastníctva je nastavené len na naučenie sa a udržanie si poznatkov sprostredkovaných školou – takýto typ dieťaťa vníma naučené poznatky izolovane, nevie ich použiť v iných životných situáciách než je tá školská (tiež Lederbuchová, 2004a, s. 123).

Dieťa **typu mať** bude napríklad pozíciu vyčlenenia **škaredého káčatka** z gazdovského dvora pre jeho nepekný výzor uplatňovať ako **poznatok** iba na konkrétny text, bude jeho outsiderstvo vnímať iba ako poznatok o Andersenovom texte, ktorý bude chcieť učiteľ pri skúšaní zrejme počuť; dieťa **typu byť** bude outsiderstvo káčatka chápať **znakovo** – káčatkom môže byť každé dieťa, ktoré kolektív z akéhokoľvek (aj absurdného) dôvodu neprijme či odsúdi – v zrelšom veku tiež pochopí, že škaredým káčatkom sa v určitých životných situáciách môže cítiť každý človek.

Formovanie kultivovaného a kultúrneho detského čitateľa, ktoré je cieľom literárnej výchovy, v sebe už implicitne obsahuje *model bytia*, vychádzajúci z budúcej rozhladenosti, samostatnosti a literárnej vzdelanosti dieťaťa. V rukách učiteľa zostáva zodpovednosť za „zdvih“ dieťaťa z najnižšej priečky čitateľstva na čo najvyššiu, rešpektujúc ho však s jeho vekovými špecifikami (vrátane čitateľských a mimoškolských záujmov a potrieb).

Vo vzťahu k literárnej komunikácii sa čitateľ, príjemca umeleckej detskej literatúry, v schematickom náčrte (autor – text – čitateľ) formálne nachádza na poslednom mieste. To však nevystihuje skutočné postavenie dieťaťa v literárnej komunikácii, pretože problém príjemcu vo všeobecnosti patrí k najzložitejším otázkam literatúry (Rakús, 1993, s. 29). Postavenie čitateľa v komunikácii s literárnym dielom určuje práve výhradnosť pozície príjemcu, pretože dielo bez čitateľa by bolo osamotené ako človek bez ľudí (c. d., s. 29).

Detský čitateľ nie je a ani nemôže byť pasívnym prvkom v literárnej komunikácii, pretože práve v jeho konkretizácii nachádza dielo svoje naplnenie, svoj skutočný zmysel. V odbornej literatúre, týkajúcej sa problematiky čítania a čitateľa, môžeme nájsť niekoľko rôznych **typológií čitateľa**, z ktorých uvádzame najznámejšie:

Typológia čitateľov podľa I. Mořjašova (1976):



Naivný čitateľ

Podľa autora je ich najviac. Títo čitatelia čítajú veľmi radi, čítajú veľa a s potešením. Siahajú však iba po knihách, ktoré ich práve bavia – knihy s dynamickým dejom, jednoduchými dialógmi, v ktorých nie je podstatná psychológia postáv a ani filozofický svetonázorový pohľad na svet. Podmienkou sú riskantné činy hlavného hrdinu nasledujúce reťazovito za sebou a koniec musí vyznieť v prospech kladnej postavy a nepriaznivo pre nesympatické a negatívne postavy.



Automatický čitateľ

Je to tzv. čitateľ-automat – nemá vlastné čitateľské záujmy, ale číta podľa vopred zadaného plánu. Neosvojuje si knihu srdcom, ale rozumom. Citovo neprežíva prečítané, pretože si to len osvojuje, klasifikuje a triedi. Rovnako si osvojuje názory na prečítané knihy od tých, ktorým dôveruje. 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 dosiahnuť. Tituly na čítanie mu vydeľujú druhí – tí, ktorí sú preň autoritou, napr. rodič, učiteľ, knihovníčka,

kamarát. Nezriedka má tento čitateľ aj zoznam, čo si treba prečítať, a postupne podľa neho aj postupuje (škrtá si prečítané knihy).

K takémuto typu čitateľov sa veľmi približujú študenti stredných škôl **so zoznamom povinného čítania** (ak – samozrejme – nepodľahnú „módnemu“ a pohodlnému sťahovaniu obsahov z internetu) a rovnako sa takto správajú aj študenti pedagogických fakúlt, ktorí **so zoznamom čitateľského minima** z detskej literatúry (ako prípravy na komparačno-kritické kolokviá o literatúre pre deti a mládež) navštevujú detské oddelenia knižníc, v ktorých už pracovníčky, aby urýchlili svoju pomoc pri hľadaní literárnych diel, vytvárajú „špeciálne“ regály pre vysokoškolských študentov. Tieto regály potom obsahujú už len tituly pre vysokoškolákov.



Kultúrny čitateľ

Typ naozajstného čitateľa – múdrego a jemného priateľa knihy. Ovláda kultúru čítania, ako aj kultúru vôbec. Dobrý kultúrny čitateľ je múdрым čitateľom – vie, že nadávka v knihe (týkajúca sa napr. zlej postavy) nie je výzvou, aby tak konal aj čitateľ; vie, že ak je v knihe zápornou postavou učiteľ, neznamena to, že autor je voči učiteľstvu zaujatý, a preto by nemal byť deťom odporúčaný. Dobrý čitateľ tiež nevytrháva jednotlivé slová či epizódy z kontextu diela; napr. len preto, že sa mu nepáčia (prípád fragmentárneho štádia – bližšie pozri s. 63), aby na ich základe potom hodnotil celú knihu a jej hodnotu (vie, že dielo je potrebné vnímať ako celok so všetkými vzťahmi a súvislosťami). Podľa autora je týchto čitateľov zo všetkých aktívnych najmenej, hoci cieľom literárnej výchovy – a na ňu nadväzujúcich predmetov vo vyšších ročníkoch druhého stupňa a strednej školy – je kreovanie práve tohto typu.

Typológia čitateľov podľa J. Števéčka (1977):



Naivný čitateľ

Čitateľa dielo pohlcuje. Tento typ tomu, čo číta, verí aj v doslovnej rovine – nerozlišuje literárnu (arteficiálnu) látku od životnej (empirickej) – obidve mu splývajú.



Sentimentálny čitateľ

Čitateľ siaha po diele len preto, aby naplnil a uspokojil svoje emocionálne potreby. Tento typ hlbšie pohnútky nemá – takéto čítanie je dominantné najmä v puberte (napr. dievčenské romány).



Diskurzívny čitateľ

Čitateľ si uvedomuje fikciu literárneho diela. Pre tento typ je kniha v prvom rade zdrojom estetického zážitku a dokáže s dielom komunikovať aj v responznej fáze recepcie (fáza interpretácie + fáza konkretizácie; bližšie s. 66 – 67).

Z ďalších literárnovedných odborníkov, venujúcich sa problematike čítania a čitateľa, možno spomenúť **A. Popoviča** (1981, s. 36 – 37). Ten prijíma Števkovu typológiu, no posledný, najvyšší čitateľský typ (diskurzívneho čitateľa) modifikuje a nazýva ho **kultivovaným čitateľom**. Podľa neho pojem *diskurzívneho čitateľa* vyvoláva dojem analytického, rutinovaného a špekulatívneho čitateľa, pričom pod kultivovaným rozumie literárne vzdelaného a mysliaceho čitateľa, ktorého vzdelanie robí slobodnejším v interpretáciách než nekultivovaného.

S. Rakús (1993, s. 22; 1995; 2000, s. 29) vo svojich prácach rozlišuje ako najvyšší typ tzv. **múžického čitateľa** (ktorý je opakom **technického typu**), dotvárajúceho v texte autorom nedopovedané – múžický čitateľ v reflexii „dopovedáva dušou“ tie veci, ktoré autor slovami nedokázal vysloviť (Rakús to nazýva narodením čitateľa). Tento čitateľ dokáže komunikovať s druhým plánom textu v **interferenčných textových zónach** (*podtextovom priestore* = čítanie medzi riadkami, *nadtextovom priestore* = identifikácia druhého plánu, *zatextovom priestore* = „vychutnanie“ katarzie, vrátane myšlienkového posolstva príbehu).

Zuzana Stanislavová (2000, s. 20) na margo výchovy múžického kultivovaného čitateľa konštatuje nasledovné: „**Malí čitatelia**, ktorých vzhľadom na ich ontogenetickú štruktúrovanosť zvykneme globálne považovať za „naivný“ typ príjemcu, sú v skutočnosti z hľadiska recepcnej kompetencie diferencovaným spoločenstvom. Na to, aby sa v tomto spoločenstve aktivizovala a optimálne rozvinula dispozícia „**múžicky**“ čítať u tých možno asi dvadsiatich percent disponovaných príjemcov (...), sú potrebné podnety **od raného detstva**. Systematicky a systémovo ich má poskytovať **od prvých ročníkov** základná škola. Nevyhnutným predpokladom je v tejto súvislosti **text**, ktorý by bol smerom k čitateľovi **esteticky, významovo i recepcne „otvorený“**.“

Typológia čitateľov podľa U. Eca (1995; 2004):



Empirický čitateľ

Týmto typom čitateľa je každý, kto niečo číta. Empirický čitateľ je kombináciou naivného a sentimentálneho čitateľa – číta text pod-

la aktuálnych potrieb, tzn., že ho vníma ako priestor pre napĺňanie vlastných potrieb a saturáciu vlastných túžob.



Sémantický čitateľ

Tzv. modelový čitateľ prvej úrovne („významový“ čitateľ). Ide o čitateľa, ktorého v prvom rade zaujíma vyvrcholenie príbehu a ktorý sa túži dozvedieť „ako to celé dopadne“ – či sa napr. z Pinocchia nakoniec stane chlapec z mäsa a kostí.



Semiotický čitateľ

Tzv. modelový čitateľ druhej úrovne („znakový“ čitateľ). Ide o čitateľa, ktorý si už dokáže pri čítaní položiť otázku, aký typ čitateľa chce konkrétny príbeh z neho urobiť. Podľa Eca neexistujú výlučne druhoúrovňoví čitatelia a ak sa ním človek má stať, musí byť najprv dobrým čitateľom prvej úrovne. Na druhej strane sa sémantický čitateľ nemusí nikdy priblížiť k semiotickému.

Celé didaktické pôsobenie literárnej výchovy smeruje v podstate k najvyššiemu cieľu, ktorým je vytvorenie typu ideálneho čitateľa najvyššej úrovne. Ten má – ako je čitateľné z typológií – v odbornej literatúre rôzne pomenovania a miestami i významové odtiene v závislosti od autorskej typológie – u S. Rakúsa je to typ **múžického čitateľa**, u J. Števčeka typ **diskurzívneho čitateľa**, u I. Motjašova typ **kultúrneho čitateľa**, u A. Popoviča typ **kultivovaného čitateľa** a U. Eco uvádza **modelového semiotického čitateľa**.



1. **Zmysel literárnej výchovy** pre rozvoj a kultiváciu detského čitateľstva popri ponuke umelecky hodnotných a atraktívnych textov spočíva v možnosti didakticky kvalifikovane ovplyvňovať čitateľskú skúsenosť dieťaťa.
2. Zmena parciálneho detského čitateľstva na komplexné prebieha v troch štádiách: fragmentárnom, naratívnom, integračnom štádiu.
3. Za základné pojmy literárnej výchovy považujeme: **detské čitateľstvo, čitateľskú kompetenciu, čitateľskú skúsenosť a čitateľskú konkretizáciu.**
4. **Detské čitateľstvo** je v širšom slova zmysle procesom, ktorý vedie dieťa k akceptovaniu tradičných kultúrnych hodnôt jeho kultúry; v užšom slova zmysle ide o kultivovanie čitateľstva detí v rámci hodín literárnej výchovy.
5. **Čitateľská kompetencia** je závislá od vlastnej čitateľskej skúsenosti a literárnej vzdelanosti a predstavuje súbor poznatkov, návykov a hodnotových vzťahov, ktoré existujú v pamäti dieťaťa a programovo (v školskom vzdelávaní) vo vekovo vymedzenej skupine. Je to dlhodobou utváraná úroveň schopnosti čítať krásnu literatúru, ako aj celková pripravenosť na čítanie.
6. **Čitateľská skúsenosť** sa podieľa na vytváraní čitateľskej kompetencie. Je sústavou literárneho vzdelania a čitateľských návykov literárnej recepcie v pamäti jednotlivca – je to štruktúra esteticky vyhodnotených minulých predstáv, ktoré obsahujú aj spôsob svojho vytvorenia – teda schopnosť esteticky prežívať a hodnotiť. Zdrojom čitateľskej skúsenosti sú minulé estetické zážitky z čítania a ich subjektívna citová reflexia v štruktúrnych vzťahoch.
7. **Čitateľská konkretizácia** je aktom tvorby reálneho obsahu textu vo vedomí čitateľa, ktorý je založený na výmene informácií medzi textom a čitateľom. Čitateľská konkretizácia je výsledkom čítania dieťaťa a úzko súvisí s recepciou textu, ktorá vzniká v literárnej komunikácii (autor – text – čitateľ).
8. **Fázy recepcie textu:**
percepcia (zmocňovanie sa textu zmyslami – grafickej a zvukovej stránky jazyka);
apercepcia (vytváranie konkrétnych zmyslových predstáv – imagen chronotopu a postáv);

interpretácia (vlastná interpretácia na hodnotovo-estetickú bázu, posun od denotatívnych (jednoznačných) významov k štruktúrnym konotačným (nejednoznačným) významom);

konkretizácia (prisudzovanie zmyslu vnemom a predstavám z recepcie literárneho textu pre vlastný život čitateľa);

responzia (*interpretácia* + *konkretizácia* – spätné znovuprežívanie vnemov a predstáv z textu a ich dotváranie vo vlastnej fantázii).

9. Umelecký text má v didaktickej komunikácii viacero funkcií, z ktorých sú dve najpodstatnejšie – je **učivom** i **umením** súčasne. Učivové a umelecké funkcie sa pritom *navzájom dopĺňajú*, nekonzkurujú si, sú dvomi stranami jednej mince.
10. **Funkčná diferenciácia interpretácie** – u žiaka sa rozvíja osvojovanie si textu ako učiva, alebo textu ako umenia. Pri dobre organizovanej didaktickej interpretácii by sa mal text pohybovať medzi obidvomi funkciami. Literárny text ako učivo nesmie v didaktickej komunikácii stratiť schopnosť esteticky pôsobiť na dieťa.
11. Tzv. „práca s textom“ na hodinách literárnej výchovy *paralyzuje* pôsobenie estetickej funkcie textu, *racionalizuje* prístup k textu, *zovšeobecňuje* významovosť textu, *nerespektuje* dieťa ako individuálneho čitateľa, *tlmí* rozvoj detských emócií a obrazotvornosti, *nezodpovedá* poznatkom o čitateľskej potrebe a kompetencii dieťaťa – to, čo malo byť prostriedkom (sféra vedomostí), je cieľom; a to, čo malo byť cieľom (sféra umenia), je prostriedkom.
12. Detský čitateľ nie je pasívnym príjemcom textových významov – sám do textu vysiela signály, ako významom porozumel a vychádza zo svojej skromnej skúsenosti, ignorujúc objektívne zákonitosti. Dieťa číta vždy emocionálne a v procese seba projekcie a identifikácie si zámernosť autora nahrádza svojou vlastnou (zámer čitateľa a zámer autora sa môže približovať i vzdďaľovať).
13. Rozlišujeme niekoľko **typológií čitateľov**: naivný, automatický, kultúrny čitateľ (I. Moťjašov); naivný, sentimentálny, diskurzívny čitateľ (J. Števček); naivný, sentimentálny, kultivovaný čitateľ (A. Popovič); technický, múzický čitateľ (S. Rakús); empirický, sémantický, semiotický čitateľ (U. Eco).



1. Usporiadaj nasledujúce pojmy od najvšeobecnejšieho až po najkonkrétnejší a zdôvodni svoje poradie: čitateľská skúsenosť, detské čítateľstvo, čitateľská konkretizácia, čitateľská kompetencia.
2. Priradiť nasledujúce vyjadrenia k čitateľským štádiám (fragmentárne, naratívne, integračné štádium):

Ukážka č. 1

Rozprávka Čarodejník z krajiny Oz je o dievčatku Dorotke, ktorá sa v čarovnej krajine stretne s priateľmi. Tá krajina ako keby existovala zároveň s našou. Každý z nich po niečom túži a verí, že im to splní čarodejník Oz. Napríklad strašiak túži po rozume, ale podľa mňa ho ani nepotreboval, lebo bol vždy veľmi rozumný a uvážlivý. Pri putovaní za čarodejníkom sa ich priateľstvo stále viac posilňuje, a tak je cesta za ním aj cestou za hľadaním skutočného priateľstva.

Ukážka č. 2

Rozprávka Čarodejník z krajiny Oz je o takom tornáde, ktoré vytrhne jedno dievča z Ameriky, bolo asi z Kansasu. Vytrhlo ju aj s celým domom a dokonca aj s jej psom, ktorý takmer vypadol, keď bol celý dom v tornáde vo vzduchu a zachránilo ho to dievča. Videl som aj film Twister a tam bolo podobné tornádo, dokonca aj s tým okom tornáda, kde je pokoj a je celkom uprostred toho silného víru. Ten silný vietor ju donesie až do čarovnej krajiny a pri páde dom zabije jednu zlú čarodejnicu. Trčali jej len nohy spod toho domu.

Ukážka č. 3

Rozprávka Čarodejník z krajiny Oz je o Dorotke, ktorá sa dostane do takej zázračnej krajiny aj so psom Totom, a stretne tam priateľov – strašiaka, plechového drevorubača a leva Bojka a s tými potom putuje za čarodejníkom Ozom, aby jej a jej priateľom nejako pomohol s ich želaniami. Oz je však obyčajný človek, ktorý do krajiny pricestoval balónom a nedokáže jej pomôcť. Nakoniec sa Dorotka dostane šťastne domov, keď po dobrodružstvách nakoniec zistí, že domov jej pomôžu topánky od čarodejnice, ktoré mala celý čas na nohách. Všetko sa skončí dobre tak pre Dorotku, ako aj jej kamarátov.

3. Zamysli sa nad príbehom Antoina de Saint-Exupéryho Malý princ v súvislosti s modelom bytia a modelom vlastníctva. Ako je táto opozícia znakovo

vyjadrená v štruktúre dominantných textových významov? Uveď aspoň tri príklady.

4. V akom svetovom či slovenskom literárnom texte (okrem Malého princa) sa ešte podľa teba v umeleckej znakovnej podobe odráža uvedený kontrast modelu bytia a modelu vlastníctva? Zdôvodni svoj výber.
5. Môže podľa teba aj učiteľ-nečitateľ priviesť žiaka k trvalému čítateľstvu a dostať ho až na prah integračného štádia? Ako?
Môže podľa teba aj učiteľ-čitateľ zlyhať pri výchove žiaka k umeleckej detskej literatúre? Ako?
Môže sa podľa teba stať, že učiteľ-čitateľ na 1. stupni zničí u žiaka už v predškolskom veku dobre naštartovaný vzťah ku knihám? Ako?
6. Vyvod' z nasledujúcej literárnej ukážky úlohy a aktivity zamerané:
 - a) len na literárne učivo,
 - b) len na literárne umenie.
 - c) na učivo i umenie súčasne.

Čľup sedel na verande. Šiel okolo Kvak a spýtal sa: „Deje sa niečo, Čľup? Si akýsi smutný.“

„Veru som,“ odpovedal Čľup. „Táto časť dňa ma vždy zarmúti. Čakám, kedy príde pošta, a som z toho veľmi smutný.“

„A to už prečo?“ spýtal sa Kvak.

„Lebo nikdy mi nič nepríde,“ odvetil Čľup.

„Vôbec nikdy?“ opýtal sa Kvak.

„Veru nikdy,“ prisvedčil Čľup.

„Ešte nikdy mi nikto neposlal list. Moja poštová schránka je každý deň prázdna. Preto som z čakania na poštu vždy smutný.“

Kvak a Čľup si sadli na verandu a boli smutní spolu. Vtom Kvak prehovoril:

„Musím sa vrátiť domov, Čľup. Mám ešte nejakú prácu.“

Kvak sa ponáhlal domov. Našiel ceruzu a kúsok papiera. Na papier čosi napísal.

Vložil papier do obálky. Na obálku napísal: „LIST PRE ČĽUPA.“ Kvak vybehol z domu. Zbadal slimáka, svojho známeho.

„Slimák,“ povedal Kvak, „prosím ťa, vezmi tento list k Čľupovi a vlož mu ho do poštovej schránky.“

„Ako si želáš,“ odvetil slimák. „Hneď to bude.“

Potom Kvak utekal naspäť za Čľupom. Čľup ležal v posteli a drial.

„Čľup,“ povedal Kvak, „myslím, že by si mal vstať a ešte trochu čakať na poštu.“

„Nie,“ odvetil Čľup. „Už som z čakania na poštu unavený.“

Kvak sa z okna pozrel na Čľupovu poštovú schránku. Slimák tam ešte nebol.

„Čľup,“ povedal Kvak. „Nikdy nemôžeš vedieť, kedy dostaneš list.“

„Ale ba,“ odvetil Čľup. „Nemyslím si, že by mi ktosi chcel poslať list.“

Kvak vyzrel z okna. Slimák tam ešte nebol.

„Ale, Čľup,“ povedal Kvak, „niekto ti možno dnes pošle list.“

„Aspoň netáraj,“ odvetil Čľup. „Doteraz mi ešte nikto list neposlal a nikto mi ho nepoše ani dnes.“

Kvak sa pozrel von oknom. Slimák tam stále nebol.

„Kvak, prečo sa stále pozeráš von?“ spýtal sa Čľup.

„Lebo teraz čakám na poštu ja,“ povedal Kvak.

„Ale žiadna nepríde,“ odvetil Čľup.

„A veru príde,“ odpovedal Kvak, „lebo ja som ti poslal list.“

„Naozaj?“ spýtal sa Čľup.

„A čo si v liste napísal?“

Kvak povedal: „Napísal som „Milý Čľup, som rád, že si mojím najlepším kamarátom. Tvoj najlepší kamarát, Kvak“.“

„Ách,“ riekol Čľup, „to je ale pekný list.“

Potom Kvak a Čľup vyšli na verandu, aby čakali na poštu. Sedeli tam a boli spolu šťastní. Kvak a Čľup čakali dlho. O štyri dni došiel slimák k Čľupovmu domu a dal Čľupovi list od Kvaka. Čľup sa z listu náramne tešil.

(A. Lobel: Kvak a Čľup sú kamaráti)

VI. PROBLÉM INTERPRETÁCIE A DIDAKTICKEJ INTERPRETÁCIE

Študenti vo svojich literárne zameraných projektoch často ani vo vyšších ročníkoch nechápu podstatu zodpovednej a veku primeranej didaktickej interpretácie literárneho textu učiteľom.

Ako príklad možno uviesť projekt vypracovaný na východiskový text z Malého princa (kapitola 21), v ktorom EVOKÁCIA spočívala v prezentovaní knihy a prečítaní náročného životopisu autora z internetových zdrojov (nepochopený zmysel evokačnej fázy); fáza UVEDOMOVANIA SI VÝZNAMU sa zakladala na učiteľom koordinovanom prvom čítaní textu viacerými žiakmi, po ktorom nasledovalo prerozprávanie obsahu prečítaného textu najšikovnejším žiakom a voľná komunikácia o postojoch a názoroch k prečítanému úryvku (zlyhanie vo fáze uvedomovania si významu); fáza REFLEXIE zas „vyvrcholila“ otázkami na porozumenie textu a následne kreslením postáv, ktoré sa v úryvku objavili.

Súčasná prax naznačuje, že prekvapujúco veľa absolventov pedagogických fakúlt má problémy s praktickou výučbou čítania a literárnej výchovy na 1. stupni. Tieto problémy sa týkajú najmä didaktickej práce s textom ako umelecko-estetickým dielom, ktoré je potrebné deťom didakticky sprístupniť. Ide teda o problematiku interpretácie textu a takisto jej primeranú a štruktúrnú didaktickú interpretáciu.

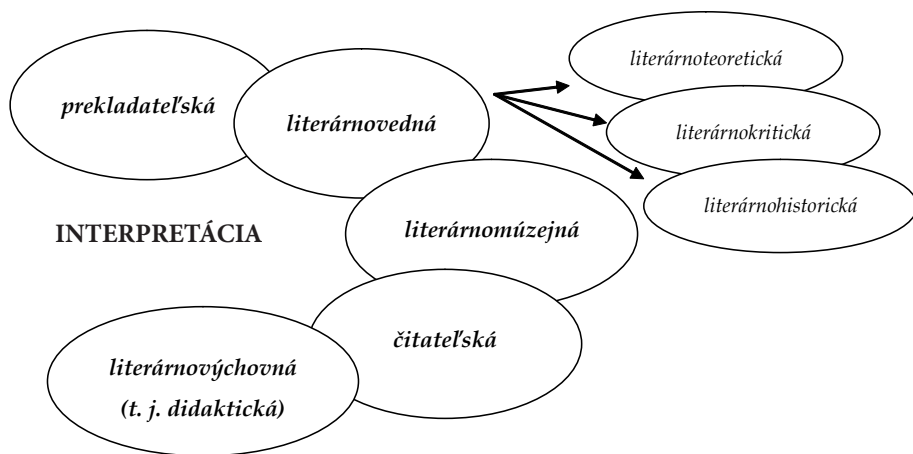
Za základný problém môžeme označiť termín **interpretácia**, ktorý mnohokrát pôsobí ako pomyselný „strašiak“ v študentskej obci. Čo všetko sa pod všeobecným pojmom interpretácie ukrýva?

- Interpretácia je *sformulované čítanie diela* – interpretátor je rozprávač o prečítanom texte.
- Interpretácia je *výberovým vzťahom k literatúre* – interpretované texty, ktoré si vyberieme, si z hodnotového hľadiska „zaslúžia“ byť interpretované.
- Interpretácia je *spojením opisu a analýzy diela* – samotný opis alebo analýza nie sú interpretáciou.
- Interpretácia predstavuje *zracionalizovaný zážitok* – racionálny rozmer znamená tiež problémovosť, otvorenosť umeleckého diela.

- Interpretácia je *odkrývaním komunikačného charakteru textu* – vychádza sa z literárnej komunikácie: autor – text – čitateľ.
- Interpretácia je *sformulovaný text o texte* – je variantnou realizáciou invariantného (nemenného) jadra.
- Interpretácia je *hodnotením originálneho umeleckého textu* – interpretácia môže byť afirmatívna (súhlasná) i kontroverzná (polemická) (podľa Popovič, 1981, s. 33 – 35).

Odpovedí na to, čo je interpretácia, je teda mnoho a každá z nich je pravdivá. My pod termínom **interpretácia** budeme rozumieť aktívnu formu čitateľskej recepcie, ktorá je vyjadrením individuálneho vzťahu k textu. Budeme ju chápať ako výklad, vysvetlenie, objasňovanie významov umeleckého textu vo významových väzbách k literárnemu, umeleckému a kultúrno-spoločenskému kontextu (Lederbuchová, 2002, s. 125; Popovič, 1981, s. 159).

Kto všetko je či môže byť interpretátorom? Podľa A. Popoviča (c. d., s. 32, 50) môžeme medzi interpretátorov zaradiť autora, čitateľa, učiteľa, prekladateľa aj literárneho vedca. Každý z nich je schopný interpretovať dielo svojím špecifickým spôsobom, a preto **neexistuje model jednotnej interpretácie**. Na základe rozdielnych typov príjemcu rozlišujeme nasledujúce druhy interpretácie:



V rámci hodín čítania a literárnej výchovy, ako súčasť elementárneho školského vzdelávania, sa budeme zaoberať posledne menovaným druhom interpretácie, t. j. **didaktickou interpretáciou**.

Medzi základné **funkcie didaktickej interpretácie** podľa L. Lederbuchovej (2004a, s. 149; podobne Chaloupka, 1984, s. 149) zaraďujeme:

1. *motivačnú funkciu* (k detskému čítaniu),
2. *funkciu zvyšovania čitateľskej kompetencie* dieťaťa (od diela-veci k dielu-znaku),
3. *funkciu podporovania rozvoja čitateľskej kreativity* (v rovine intelektu, citov a fantázie),
4. *vzdelávaciu funkciu* (poznatky o literatúre, komunikačná aktivita, kultúrne hodnoty).

Funkciou didaktickej interpretácie podľa autorky (c. d., s. 153) **je** teda rozvíjať a kultivovať prirodzenú čitateľskú recepciu dieťaťa. Jej funkciou **nie je** – ako sa niektorí mylne domnievajú – modelovanie už existujúcich literárnovedných interpretácií konkrétneho textu.

L. Lederbuchová *didaktickú interpretáciu* charakterizuje nasledovne: „Pod didaktickou alebo literárno výchovnou 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 vradiť novovytvorený obsah textu do jeho budujúcej sa čitateľskej skúsenosti“ (2004b, s. 10).

Literatúra a hodiny jej venované by sa podľa V. Oberta (2002, s. 30; podobne Sladová, 2004, s. 104) mali stať predovšetkým *hodinami zaujímavého čítania*. Učiteľ by mal s deťmi v triede viesť zážitkový dialóg o prečítanom a tvorivým didaktickým úsilím im pomáhať pochopiť to, čo vyvolalo zážitok a čo si z textu možno vziať pre seba ako „čitateľský zisk“. Objektom poznávania sa stáva literárny text ako druh umenia, ktorý má schopnosť dieťa ovplyvniť a pôsobiť naň. Literárna výchova ponúka možnosť pracovať s textom aj v širších súvislostiach, kontextoch aj v rôznych podobách. Jeho príjem (recepcia) sa uskutočňuje v procese literárnej komunikácie (autor – text – čitateľ), v priebehu ktorej dochádza v didaktickej komunikácii k trom typom interakcií:

- literárny text – žiak (estetická interakcia),
- literárny text – učiteľ (estetická interakcia),
- žiak – učiteľ (didaktická interakcia) (pozri Obert, 2002, s. 55).

Cieľom literárnej výchovy je okrem osvojenia si *literárnoteoretických a literárnohistorických poznatkov* dieťaťom (dôležitých pre orientáciu v literatúre a spôsob prístupu k nej) aj *formovanie kultúrneho čitateľa*, pre ktorého by sa čítanie malo stať nevyhnutnou potrebou (pozri Obert, 2002, s. 7 – 8; podobne Lederbuchová, 2004a, s. 147; Sladová, 2004, s. 105):



Pre učiteľa je podstatné, aby si uvedomil, že v literatúre pre deti a mládež sa popri dominantnej **estetickej funkcii** ukrývajú aj mnohé pozitívne **výchovné možnosti**, napr.: napodobňovanie príťažlivých vzorov, stotožňovanie sa s literárnymi postavami, rýchly rozvoj myslenia a reči, zábavno-hravá činnosť, emocionálna citlivosť, intenzita v poznávaní a prežívaní sveta či radosť z úspešných čitateľských pokusov (podľa Obert, 2002, s. 7). Didaktická interpretácia textu ako metóda poznávania komunikácie interpretuje významové vzťahy medzi textom a čitateľom. Primárne sa sústreďuje na čitateľa, ako aj na kód a významy textu, ktoré *je čitateľ schopný* v rámci svojej čitateľskej kompetencie vnímať.

Komunikácia s didakticky transformovaným textom nie je menejcennou komunikáciou a dieťa si z nej môže odnieť rovnaké „výnosy“, ako z mimoškolského čítania. **Didaktická interpretácia sa totiž vôbec nevyklučuje so spon-tánnym zážitkovým čítaním dieťaťa**, pretože ho v texte môžu zaujať úplne iné významové roviny (veď literárne dielo je polysémantické), než tie, ktorým sa učiteľ na hodine mieni venovať (pozri Lederbuchová, 2004a, s. 33). Didaktická transformácia literárneho textu ako učiva by podľa autorky mala rešpektovať:

- literárnovedné poznatky o texte (a jeho kontextoch),
- zákonitosti literárnej komunikácie (autor – text – čitateľ) a teórie hodnôt,
- žiakove možnosti a dispozície pre čítanie,
- žiakove spôsoby estetického prežívania a hodnotenia (c. d., s. 32, 95).

6.1 Čo znamená *vhodný výber textu*?

Súčasný a pre učiteľa záväzný dokumenty neuvádzajú, prostredníctvom akých autorov a literárnych textov má dosiahnuť stanovené kľúčové kompetencie v rámci predmetu literárna výchova. Znamená to, že výber spisovateľov a diel svetovej literatúry pre deti a mládež je v rukách učiteľa. To si na druhej strane vyžaduje jeho prehľad a sčítanosť v oblasti svetovej literatúry pre deti a mládež – sledovanie diania vo svetovej literatúre, doplňovanie si informácií a aj samovzdelávanie. Ako konštatuje J. Sladová (2004, s. 106), iba poučený a tvorivý učiteľ môže bez problémov aplikovať svetovú literatúru takmer na každé učivo v rámci učebných plánov literárnej výchovy a pomôcť tak deťom zorientovať sa v dnešnom multikultúrnom svete. Jedinou podmienkou je, aby literárny text nebol len *reprezentantom celej prózy*, ale tiež umeleckým textom, ktorý aj napriek *výberovému charakteru* (ide o úryvok z celku) nestratil nič zo svojej estetickej pôsobnosti (pozri Lederbuchová, 2004, s. 33).

„Idea sa nesústreďuje v akýchkoľvek, hoci vydarene vybratých citátoch, ale vyjadruje sa v **celej umeleckej štruktúre**“ (Lotman, 1990, s. 22).

Zodpovedajme si v tejto chvíli pre učiteľa najdôležitejšiu otázku – **aký text je tým najvhodnejším**, ak musí vždy ísť nielen o dobrý text, ale – v prípade, ak je dlhší – aj dobrý výber z neho?

Vhodný výber textu by mal spĺňať kritérium L. S. Vygotského (1970) o zóne najbližšieho vývinu dieťaťa – tzn., že čitateľská náročnosť textu by mala v určitom, didakticky zvládnuteľnom aspekte dieťa presahovať. Funguje to na jednoduchom princípe. Dieťaťu sa musí aj v rámci literárneho textu umožniť duchovný rast a aby mohlo do nejakých priestorov v literárnom texte „dorásť“, musia tam tie potenciálne zaplniteľné priestory aj byť. Takýmito textami sa bezpochyby môže pochváliť zlatý fond detskej svetovej literatúry.

Ak má dieťa rásť – a každá matka chce, aby jeho milovaný potomok rástol – kupuje mu veci vždy o kúsok väčšie. Každý si zo svojho detstva pamätá mamu, ktorá v obchode s obuvou stláča špičku novej topánky, aby zistila, pokiaľ siaha prsteň jej dieťaťa. Ak je topánka „**akurát**“, mama ju nekúpi, veď už zajtra by mohla byť malá. Ak však priestor medzi detským prsteňom a koncom topánky vyhodnotí ako dostatočný – a dieťa sa navyše v topánkach cíti dobre – mama to považuje za dobrú kúpu. Dieťa má **priestor** do topánok **dorásť**.

Tak je to aj s detskou knihou na hodinách literárnej výchovy – učiteľ nesmie vyberať pre deti text, ktorý je im „**akurát**“, lebo ten im už nič nové nedá,

veľkostí je na ich úrovni a už zajtra im bude „tesný“. V dobrom literárnom texte deti s učiteľovou didaktickou pomocou nachádzajú miesto pre svoj rast – a posúvajú sa do **zóny svojho najbližšieho vývinu** – napríklad vďaka učiteľovej kvalitnej didaktickej interpretácii dieťa pochopí, že **smrť dievčatka so zápalkami** nie je znakovo kódovaná ako smutná definitíva, ale ako nový začiatok niečoho krajšieho, lepšieho, žiarivejšieho – niečoho, čoho symbolom je aj prelom starého roka do nového.

Dobré (hodnotné) texty svetovej literatúry pre deti a mládež sú základnou podmienkou efektívnej výučby na hodinách literárnej výchovy. Neopomenuteľnou nesmiť zostať zodpovednosť učiteľa vybrať *relatívne uzatvorenú ukážku* ako výber z konkrétného diela. Nedokončené a nepointované príbehy by deti citovo neuspokojili a stali by sa aj prekážkou prvého pozitívneho dojmu z textu, ako aj možno k celému žánru.

Aj v rámci hodín literárnej výchovy ide o *modelový charakter literatúry*, pretože učiteľ nemôže a nedokáže obsiahnuť celý komplex svetovej literatúry. Opiera sa preto o vybraných autorov, diela či textové ukážky, ktoré majú vo vzťahu k svetovej literatúre pre deti a mládež *reprezentatívne postavenie*. Učiteľ by preto mal mať dôležitú schopnosť (ale aj snahu) preniknúť do sveta dieťaťa, aby vedel vybrať také ukážky z literatúry, ktoré budú nielen primerané veku a možnostiam recepcie, ale mali by ich aj v určitej – didakticky korigovateľnej miere – presahovať. To však dokáže iba ten učiteľ, ktorý má okrem detí *naozaj rád* aj umeleckú literatúru. Teda učiteľ, ktorý aj svetovú detskú literatúru pozná z individuálneho vlastného čítania, má o nej prehľad a v prípade potreby si vie o nej nájsť aj potrebné informácie v odborných prameňoch. J. Sladová (2004, s. 105) konštatuje, že práve kvalitný a kvalifikovaný výber autorských osobností a literárnych textov z oblasti svetovej detskej tvorby na hodinách literárnej výchovy – ktorý je **klúčový pre motivujúcu a efektívnu výučbu** – chýba najviac (pozri tiež Obert, 2002, s. 5; 1983, s. 163).

Čo sa týka umeleckých textov svetovej literatúry pre deti a mládež a výberovosti na hodinách literárnej výchovy, učiteľ v didaktickej komunikácii v podstate realizuje **dve formy výberu** (resp. redukcie):



Vyberá literárny text z ucelenej umeleckej štruktúry literárneho diela.

Text na hodine je len úryvkom (citlivo zvoleným výsekom) z literárneho celku. Učiteľ musí v tejto súvislosti dobre poznať celé dielo autora – teda nie iba vybrať časť na didaktickú interpretáciu, lebo – ako upozorňuje J. Lotman (1990, s. 22) – nosnú myšlienku nemožno od-

trhnúť od autorského systému modelovania sveta, od štruktúry diela, pretože sa nesústreďuje v náhodne vybratých citátoch, ale vyjavuje sa v celej umeleckej štruktúre. Vychádzajúc zo školského pôsobenia, aj dieťa literárny text prijíma najprv zástupne za skutočnosť, postupne vníma text zástupne za literatúru, neskôr za literárny druh a žáner a až nakoniec si uvedomuje celú hierarchiu od textu k žánru a druhu až k literatúre a ku skutočnosti (pozri Zajac, 1980, s. 153; podobne Genčiová, 1984, s. 9 – 10).



Významy, ktoré na hodine aktualizuje, sú len výberom a redukciou zo všetkých možných významov, ktoré je dielo v literárnej komunikácii schopné vytvárať.

Literárne dielo je mnohovýznamovým artefaktom bez ohľadu na to, či sa autor o túto pluralitu významov zámerne usiloval, alebo nie. Mnohovýznamovosť je javom, ktorý sa podľa U. Eca (2004, s. 214) v texte vždy aj bez autorského pričinenia usadí. Redukcia významov v didaktickej interpretácii má svoj zmysel – je tým, čo L. Lederbuchová (2004a, s. 165) nazýva *naznačením a otvorením cesty* dieťaťu, nie jej *dokončením*.

Príprava učiteľa na hodinu literatúry by nemala byť občasnou raritou, lebo bez predbežnej (premyslenej!) prípravy nemožno počítať s dosiahnutím tých cieľov pri práci so svetovou literatúrou, ktoré si nielen texty, ale aj samotné zameranie literárne orientovaných hodín vyžaduje.

Improvizácia v didaktickej interpretácii podľa V. Oberta vnáša do vyučovania povrchnosť, ľubovoľnosť a anarchiu, a preto by zodpovedný a progresívny učiteľ nemal zabúdať na to, že čím bude jeho projekt (plán, príprava) presnejší, tým kvalitnejší bude aj výsledok jeho didaktickej práce (Obert, 1998, s. 131; podobne 2002, s. 107).

6.2 Prístupy k didaktickej interpretácii a jej opory

Podľa odbornej literatúry (napr. Machytka, 1971/72, s. 343 – 345, podľa Obert, 2002, s. 107; Hoffmann, 1985, s. 20 – 21, podľa Lederbuchová, 2004a, s. 114) učiteľ pri príprave komplexnej didaktickej interpretácie pre potreby literárnej výchovy postupne uplatňuje:



literárnovedný prístup: učiteľ zhodnotí text na základe svojho literárneho vzdelania, vychádzajúc z literárnovedných disciplín; cieľom je spoznať estetickofunkčnú potenciú významovej štruktúry textu;



pedagogicko-psychologický prístup: učiteľ aplikuje poznatky z vývinovej a pedagogickej psychológie, no hlavne poznatky z teórie detského čítateľstva, ako aj vlastných skúseností s deťmi daného veku – čitateľské dispozície, individuálne komunikačné schopnosti, ako aj atraktivnosť a náročnosť textu vo vzťahu k čitateľskej kompetencii detí a ich kultúrnemu rozhľadu;



didaktický prístup: učiteľ prístupuje k literárnemu textu ako k učivu (pričom ho neochudobňuje o estetickú hodnotu!) a zameriava sa na jeho zložku **poznatkovú** – zameriava sa na myslenie, poznanie, porozumenie a rozhodne sa, ktorý z textových významov si vyberie na rozšírenie poznatkov o literatúre (napr. vyvodenie nového pojmu), a ktoré na upevnenie už existujúcich detských vedomostí (upevňovanie pojmu); **komunikatívnu** – vyberie čitateľsky náročnejšie pasáže vhodné na rozvoj detských komunikačných schopností, ako aj pre utváranie schopnosti citlivého vnímania mnohovýznamovosti textu; a **hodnotovú** – stanoví si, ktoré zo životných hodnôt, ktoré sú štruktúrnym prvkom textu, si zvolí za hodnotový cieľ hodiny;

Metódu didaktickej interpretácie umeleckého textu môže uplatniť len učiteľ, ktorý nepodcení vlastnú *interpretačnú*, *psychologickú* ani *didaktickú prípravu*. Vytvára si tým opory pre vlastný a následne i detský príjem literárneho diela. Len dobre pripravený učiteľ dokáže následne rešpektovať interpretácie svojich žiakov, ale zároveň ich dokáže *taktne korigovať*, *rozvíjať* a *kultivovať*. Pomocou zo strany učiteľa pre adekvátnu interpretáciu detí je, ak on sám dokáže didakticky zužitkovať predpríjmové interpretačné a hodnotové opory o diela.

Medzi interpretačné a hodnotové opory zaraďujeme:

INTERPRETAČNÉ OPORY

poznanie ostatných textov
toho istého autora

predbežné informácie
o autorovi a diele

poznanie ohlasu diela
medzi čitateľmi

poznanie autorových výrokov
o vlastnom diele (poetika autora)

poznanie iných spracovaní diela
(filmové, hudobné, výtvarné)

poznanie inej interpretácie
toho istého diela

HODNOTOVÉ OPORY

individuálny vkus interpretátora
(v prípade učiteľa aj poznanie vkusu detí)

dobový spoločenský interpretačný vkus
(ako produkt spoločenského vedomia)

(podľa Lederbuchová, 2004a, s. 148; Popovič, 1981, s. 52 – 53)

Je potrebné si uvedomiť, že **neexistuje perfektná didaktická transformácia textu**. Sama transformácia je v podstate vždy istým spôsobom **nedokonalá**, a tak to aj má byť. Literárny text má – koniec koncov – znakovú podstatu, a preto možno akýkoľvek nelineárny (mnohovýznamový, vertikálny) a noetický (poznaním nasýtený) text v didaktickej interpretácii rozvinúť mnohými smermi – záleží len na učiteľovi, na akom štruktúrnom kameni bude jeho interpretácia stáť. Aj nevydarené aktivity (obzvlášť pri náročných textoch) dokážu učiteľa *metodicky posunúť vpred*, lebo len didaktická prax a čiastkové úspechy či omyly sú cestou, na ktorej konci stojí didakticky zdatný učiteľ literárnej výchovy.



1. Pod všeobecným pojmom **interpretácia** môžeme rozumieť sformulované čítanie diela, výberový vzťah k literatúre, spojenie opisu a analýzy diela, zracionalizovaný zážitok, odkrývanie komunikačného charakteru textu, sformulovaný text o texte, ako aj hodnotenie originálneho umeleckého textu.
2. **Interpretáciou** budeme nazývať aktívnu formu čitateľskej recepcie, ktorá je vyjadrením individuálneho vzťahu k textu. Interpretácia je výklad, vysvetlenie, objasňovanie významov umeleckého textu vo významových väzbách k literárnemu, umeleckému a kultúrno-spoločenskému kontextu.
3. Na základe rozdielnych typov príjemcu môžeme rozlíšiť nasledujúce druhy interpretácie: prekladateľská, literárnovedná (literárnoteoretická, literárnokritická, literárnohistorická), literárnomúzejná, čitateľská a literárnovýchovná (t. j. didaktická).
4. **Didaktická interpretácia** je metóda, 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 vradiť novovytvorený obsah textu do jeho budujúcej sa čitateľskej skúsenosti.
5. Medzi základné **funkcie didaktickej interpretácie** zaraďujeme: *motivačnú funkciu* (k detskému čítaniu), *funkciu zvyšovania čitateľskej kompetencie dieťaťa* (od diela-veci k dielu-znaku), *funkciu podporovania rozvoja čitateľskej kreativity* (v rovine intelektu, citov a fantázie), *vzdelávaciu funkciu* (poznatky o literatúre, komunikačná aktivita, kultúrne hodnoty).
6. **Cieľom literárnej výchovy** je okrem osvojenia si určitých *literárnoteoretických a literárnohistorických poznatkov* dieťaťom (dôležitých pre orientáciu v literatúre a spôsobe prístupu k nej) aj *formovanie kultúrneho čitateľa*, ktorý *sa orientuje* vo svete kníh (domácej i svetovej detskej literatúry), *vie si cieľne vybrať knihu* na čítanie a dokáže ju aj primerane veku *zhodnotiť*, *rozvíja* svoj literárny vkus, ako aj vlastné literárne záujmy, a čitateľsky sugestívne *sa dokáže zbližiť* s literárnym textom.
7. Komunikácia s **didakticky transformovaným textom** nie je menejcennou komunikáciou a dieťa si z nej môže odniesť rovnaké „čitateľské zisky“, ako z mimoškolského čítania. Didaktická interpretácia sa **vôbec nevylučuje** so spontánnym zážitkovým čítaním dieťaťa.

8. Vhodný výber textu v rámci hodín čítania a literárnej výchovy by mal spĺňať kritérium L. S. Vygotského o *zóne najbližšieho vývinu dieťaťa* – tzn., že čitateľská náročnosť textu by mala v určitom, didakticky zvládnuteľnom, aspekte dieťa **presahovať**.
9. V rámci hodín literárnej výchovy ide o *modelový charakter literatúry*, pretože učiteľ nedokáže obsiahnuť celý komplex svetovej literatúry. Opiera sa preto o **vybraných autorov**, diela či **textové ukážky**, ktoré majú vo vzťahu k svetovej literatúre pre deti a mládež *reprezentatívne postavenie*. Učiteľ je zodpovedný za výber *dobrého (umelecky hodnotného) textu*, ktorý je základnou podmienkou efektívnej výučby. Zároveň je zodpovedný za výber *relatívne uzatvorenej ukážky* ako výseku z konkrétneho diela. Nedokončené a nepointované príbehy by deti citovo neuspokojili a stali by sa aj prekážkou prvého pozitívneho dojmu z textu, ako aj možno k celému žánru.
10. Učiteľ v didaktickej komunikácii realizuje **dve formy výberu** (resp. redukcie): vyberá literárny text z ucelenej umeleckej štruktúry literárneho diela; významy, ktoré na hodine aktualizuje, sú len výberom a redukciou zo všetkých možných významov, ktoré je dielo v literárnej komunikácii schopné vytvárať.
11. Učiteľ pri príprave komplexnej didaktickej interpretácie pre potreby literárnej výchovy postupne **uplatňuje nasledujúce princípy**: *literárnovedný, pedagogicko-psychologický a didaktický prístup*. V spätosti s didaktickým prístupom sa zameriava na jeho zložku poznatkovú, komunikatívnu a hodnotovú.
12. Medzi **predpríjmové interpretačné opory** učiteľa o dielo, ktoré mu pomáhajú pri kvalitnej didaktickej interpretácii, zaraďujeme: *predbežné informácie o autorovi a diele, poznanie ostatných textov toho istého autora, poznanie autorových výrokov o vlastnom diele (poetika autora), poznanie ohlasu diela medzi čitateľmi, poznanie iných spracovaní diela (filmové, hudobné, výtvarné), poznanie inej interpretácie toho istého diela*.
13. Medzi **hodnotové opory** radíme: *individuálny vkus interpretátora* (v prípade učiteľa aj poznanie vkusu detí), *dobový spoločenský interpretačný vkus* (ako produkt spoločenského vedomia).
14. **Neexistuje perfektná didaktická transformácia textu** – aj nevydarené aktivity dokážu učiteľa metodicky posunúť vpred (čiastkové úspechy či omyly sú cestou, na ktorej konci stojí didakticky zdatný učiteľ literárnej výchovy).



1. Aký je rozdiel medzi čitateľskou interpretáciou textu učiteľom (ako bežným čitateľom) a didaktickou interpretáciou textu učiteľom (ako pedagógom zodpovedným za literárnu výchovu a vzdelávanie)?
2. Definuj, aké výchovné možnosti (popri dominantných estetických) ukrýva nasledujúca ukážka:

Treba si pomáhať – ten zákon prírody
 mi stále na um prichodí.
 Ak by náš sused... Ale o tom je už bájka.
 Raz osla sprevádzal nie veľmi slušný kôň,
 zaťažený len postrojom,
 zatiaľ čo chudák osol pod vrecami jajká:
 „Ráďte mi trochu pomôcť, vzácny kamarát,
 inakšie zomriem skôr, než dovlečiem sa na trh.
 Rozdeľme vrecia. Je to nezdvorilý návrh?
 Veď takto sa nebude nikto namáhať.“
 Kôň uprdol si. Čože, on a dáke vrecia?
 O chvíľu sused osol pod tou ťarchou klesá.
 A kôň? Čo zrazu vidí kôň?
 Nuž stalo sa, s čím sotva rátať.
 Ten náklad teraz vlečie on.
 A s ním aj kožu kamaráta.

(J. de La Fontaine: *Kôň a osol*)

3. Vymenuj čo najviac možných významov, ktoré je nasledujúce dielo schopné v literárnej komunikácii vytvárať a potom si vyber tie, ktoré by si si vedel predstaviť vo svojej didaktickej transformácii:

James Matthew Barrie: *Peter Pan*
 Clives Staples Lewis: *Lev, šatník a čarodejnica*
 Astrid Lindgrenová: *My všetky deti z Bullerbynu*
 Rudyard Kipling: *Kniha džunglí*
 Kenneth Grahame: *Rozprávky spod vrby*
 Tove Janssonová: *Povodeň u Muminovcov*

VII. AUTORI SVETOVEJ LITERATÚRY PRE DETI A MLÁDEŽ V DIDAKTICKEJ KOMUNIKÁCI

Daniel Hevier si na jednej prednáške pre študentov Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity (marec 2005) zaspomínal aj na svoje detstvo – spomenul si naň prostredníctvom rozprávky Snehová kráľovná od Hansa Christiana Andersena, ktorý mu kedysi vo veku 10-tich rokov čítala pred spaním opatrovateľka, ktorú k nemu zavolali rodičia. Z tohto príbehu mu utkvel v pamäti obraz, keď zbojnícke dievča, ktoré Gerda pri putovaní za Kayom stretla, poštekľilo svojou veľkou dýkou polárneho soba.

„To je detail, ktorý mám stále v sebe. Zažil som vtedy možno prvýkrát niečo tak strašne intenzívne, kedy som už nevnímal, že je to nejaká kniha, ani že je to literatúra či fikcia a výmysel. Bral som to ako nahliadnutie do zvláštneho sveta, ktorý funguje a do ktorého ja zatiaľ nemôžem, ale nie je vylúčené, že sa tam raz dostanem.

Vtedy v ten večer, v tej chvíli, v tom okamihu som prvýkrát pocítil silu literatúry, hoci som to ešte nevedel pomenovať. Pocítil som, že literatúra nie je niečo iné ako život, ale že literatúra je život. Odvtedy si denno-denne potvrdzujem, že literatúra je tak strašne živá, že je niekedy živšia než skutočnosť a pravdivejšia než realita.“

Pri výbere autorov svetovej literatúry pre deti a mládež pre potreby našej učebnice sme rešpektovali systém, v rámci ktorého sme sa opierali o Klátikov návrh genologickej koncepcie utriedenia rozsahu a skladby svetovej detskej literatúry. Vybrali sme si žáner autorskej rozprávky (1974, s. 16 – 20), ktorý sme skombinovali s koncepciou svetovej literatúry M. Genčiovej (1973, s. 19; podobne 1984, s. 5) – svetová literatúra ako „spoločný koncert“ najlepších diel; ako aj E. Preložníkovej (1987, s. 151 – 152) – výber najlepších diel („klasika“, resp. „zlatý fond“); a napokon sme svojím výberom rešpektovali aj členenie D. Ďurišina (1992, s. 26 – 41) – vysokoškolský charakter tejto učebnice vychádza aj z jeho výberovej koncepcie.

Uvedené skĺbenie najviac korešponduje s obsahovo-štruktúrnym zámerom, s ktorým sme do procesu tvorby učebnice vstúpili, ako aj s druhovo-žánrovou ucelenosťou výberu autorov a konkrétnych titulov a rešpektuje aj základný princíp literárnej výchovy – tak hodnotovou reprezentatívnosťou literárnych

diel, ako aj podporou naplňania cieľov predmetu, odvíjajúcich sa od toho najdôležitejšieho, t. j. výchovy kultúrneho detského čitateľa (ktorý sa v literatúre vie orientovať, knihu cielene vybrať, zhodnotiť a s literárnym textom – adekvátne svojej vekovo špecifickej čitateľskej kompetencii – aj komunikovať).

O výbere konkrétnych autorov rozhodli štyri hľadiská, odstupňované aj v miere dôležitosti:

1. **oblúbenosť autora** v rámci svetovej literatúry pre deti a mládež ako vyššej literárnej syntézy,
2. **reprezentatívnosť literárneho textu** v priestore svetovej detskej literatúry v rámci národného kontextu (Francúzsko, Dánsko, Írsko, Taliansko, Spojené štáty americké, Rusko, Švédsko, Veľká Británia),
3. **žánrovosť literárnych textov**, ktoré patria do okruhu autorských rozprávok,
4. **dostupnosť** svetového knižného diela pre detského čitateľa v kvalitnom preklade na slovenskom knižnom trhu, resp. v regáloch a policiach detských knižníc (veríme, že nezaprášených):

Charles Perrault – *Rozprávky pani Husi* (Vily);

Hans Christian Andersen – *Rozprávky* (Statočný cínový vojačik);

Oscar Wilde – *Šťastný princ* (Sebecký obor);

Carlo Collodi – *Pinocchiove dobrodružstvá* (Pinocchio predá šlabikár a ide do bábkového divadla);

Lyman Frank Baum – *Čarodejník z krajiny Oz* (Lev Bojko);

Nikolaj Nosov – *Nevedkove dobrodružstvá* (Ako Nevedko skladal verše);

Astrid Lindgrenová – *Pippi Dlhá pančucha* (Pippi sa hrá na chytačku s políciou);

Roald Dahl – *Čarodejnice* (Niečo o čarodejnicách).

Je potrebné zdôrazniť, že v ponuke nasledujúcich projektov je v rámci medzizložkovej integrácie (jazyk, sloh, literatúra) dominantná **literárna zložka**. Čo sa týka funkčnej diferenciacie interpretácie (bližšie pozri s. 68), všetky projekty uprednostňujú literárne texty vo funkcii umenia. Štruktúra projektov rešpektuje trojfázový model učenia **EUR** (evokácia – uvedomovanie si významu – reflexia), ktorý je schopný zachovať efektívnosť vo vyučovaní práve preto, že zabezpečuje kontext medzi tým, čo žiaci už vedeli, a tým, čo sa dozvedia ako nové a čo vo vzťahu k ich predchádzajúcim vedomostiam nemusí korešpondovať s ich dovtedajšími poznatkami a skúsenosťou. Cieľom didaktického pôsobenia je priradiť nové informácie k už existujúcim, resp. prebudovanie systému dovtedajšieho a relatívne pevného poznania (žiackych preconcepcií – bližšie

pozri s. 69), ktoré je v učiteľovom pôsobení na žiaka zrejme najťažším (pozri Petrasová, 2003).

Pre každý projekt tiež platia nasledujúce zásady, ktoré v práci progresívneho a pripraveného učiteľa vnímame ako samozrejmosť:

1. Učiteľ pred čítaním textu podá žiakom vstupnú informáciu o dovtedajšom deji (osvetlenie predchádzajúcich epizód) pre lepšie pochopenie kontextu, do ktorého sa výberovým textom vstupuje. Ide o dielo Carla Collodiho – *Pinocchiove dobrodružstvá*, Lymana Franka Bauma – *Čarodejník z krajiny Oz*, Nikolaja Nosova – *Nevedkove dobrodružstvá*, Astrid Lindgrenovej – *Pippi Dlhá pančucha* a Roalda Dahla – *Čarodejnice*.
V prípade literárnych textov od Charlesa Perraulta, Hansa Christiana Andersena a Oscara Wilda ide o dejovo uzatvorené kapitoly.
2. Učiteľ sa podľa možnosti zúčastňuje všetkých činností a aktivít spolu so žiakmi – tvorí individuálne písateľské výtvary i dramatické etudy a zapája sa aj do práce jednotlivých skupín.
3. Učiteľ svoje didaktické pôsobenie v triede hojne korení pochvalou a oceňovaním žiakov aj za malé pokroky a zameriava svoju pozornosť na všetkých žiakov.
4. Učiteľ v priebehu didaktickej transformácie textu vytvára čo najviac priestoru pre komunikáciu o texte (komunikačné témy sú pri každom literárnom texte naznačené v *didaktickom prístupe*, v časti *komunikatívna zložka príbehu*) a jeho individuálnej recepcii žiakmi, pričom do tejto sféry patrí aj reflexia všetkých aktivít, ktorá po ich zrealizovaní prirodzene nasleduje.
5. Záver hodín je vždy spojený s odporúčaním k prečítaniu celého diela, o ktorom sa možno porozprávať a vrátiť sa k nemu v rôznych formách aj na nasledujúcich hodinách (zároveň je to rešpektovanie responzných recepčných aktivít žiaka).

7.1 CHARLES PERRAULT

Francúzsky spisovateľ Charles Perrault (1628 – 1703) bol podľa P. Doležalovej (2007) na svoju dobu veľmi vzdelaným človekom, vďaka čomu sa stal aj vysokým štátnym úradníkom. Po ukončení politickej kariéry a aj smrti svojej ženy sa venoval najmä výchove svojich detí a písaniu. Perraultove rozprávky boli vo svojej dobe spisovateľovou odpoveďou na nekritické obdivovanie antických autorov, lebo prostredníctvom nich chcel ukázať, že ľudová slovesnosť (francúzskej a severoeurópskej proveniencie), z ktorej čerpal svoje námety, môže byť vynikajúcou inšpiráciou pre moderné písomníctvo. Navyše ju upravoval tak, aby ju zbavil drsnosti a vulgárnosti, pretože jeho dielo bolo intencne určené detskému čitateľovi, na ktorého chcel pôsobiť eticky aj výchovne. Z toho dôvodu je aj ich kompozícia veľmi jednoduchá a autor ich zbytočne nezapĺňa postavami. Aj rozprávkovosť sa u neho sústreďuje len na niekoľko symbolov – sedemmilové čižmy či začarovaný kľúč. Na rozdiel od neskorších rozprávok – napr. O. Wilda – nie je v autorovej optike napríklad ani krása vnímaná ako veľká hodnota (napr. Modrofúz, Šípková Ruženka) – hodnotou sa stáva len v spojení s dobrom, duchom a rozumom.

Študenti sú často prekvapení vyjadrením, že **Charles Perrault** ľudové námety „zjemňoval“. Mnohí totiž jeho rozprávku **Modrofúz** čítali ako hororový príbeh, pričom ovplyvnení kinematografiou a jej vizuálnymi technikami si najnapínavejšie dejové úseky predstavovali ako filmové sekvencie. Vo vzťahu k rozprávke **Oslia koža** boli mnohí pohoršení naznačením tabuizovanej látky, tematizovanej v neprirodzenej láske otca k dcére presahujúcej rodičovské „mantinely“ a smerujúcej k otvorenej incestnej túžbe.

Príbehy Ch. Perraulta sú považované za mnohovrstevné, pretože popri rozprávkových postavách a čarovných predmetoch sa v jeho rozprávkach objavuje aj dvorská spoločenská etiketa, ako aj pravidlá galantnosti, ktoré autor niekedy s jemným humorom – nasmerovaným skôr k dospelým čitateľom – stavia naruby (kocúr v čižmách hovorí s kráľom ako rovný s rovným, Šípková Ruženka vyčíta princovi neskorý príchod ap.) (Klátik, 1978, s. 29 – 31, Doležalová, 2007, Obert, 1983, s. 88).

Typické je pre autora aj záverečné „ponaučenie“, ktoré je rovnako namierené skôr k dospelému čitateľovi, lebo dáva rozprávke filozofický rozmer (pravdepodobne sa tento prvok v texte objavil aj prostredníctvom vplyvu klasicizmu a jeho ideálom, medzi ktoré patrilo aj spojenie pravdy, krásy a dobra). Podľa Z. Klátika sa tento záverečný doplnok do Perraultových rozprávok dostal aj vďaka pôsobeniu La Fontainových bájok – niektorí zberatelia a upravovatelia už neskôr autorove finálne ponaučenia vypustili (c. d., s. 31).

Paul Hazard vo svojom diele **Knihy, děti a lidé** (1970) vidí Perraultove príbehy ako **kolísku svetovej literatúry**, pretože znamenajú majstrovské dielo na samom začiatku. Napriek tomu, že Perraultova klasicistická doba nepochopila a nedocenila význam jeho rozprávok ako novátorský počin a na istý čas dielo upadlo do zabudnutia, neskoršie storočia – počnúc romantizmom – jeho príbehy oprášili a v čitateľskej praxi nielen detí aj ovenčili veľkou popularitou – a to na celom svete.

Víly (PRÍLOHA 1)



Literárnovedný prístup

Spisovateľ svojou tvorbou – ktorú P. Hazard hodnotí ako užitočnejšiu a vážnejšiu, než si mnohí ľudia myslia (1970, s. 40) – dokázal povýšiť dovtedy okrajový rozprávkový žáner do centra svetovej literatúry a ten je dodnes jedným z najproduktívnejších žánrov detskej literatúry. Perraultovo dielo, z ktorého vzišiel aj príbeh Víly, sa považuje za začiatok dejín autorskej rozprávky (hoci v Čítanke pre 3. ročník ZŠ sa uvádza, že ide o francúzsku ľudovú rozprávku). Autorovu rozprávku možno právom nazvať folklorizovanou, pretože v príbehu sú jasne čitateľné folklórne motívy a inšpirácie – napr. kráľovič a jednoduchá

dievčina či ostro vyhranené dobro a zlo v konkurenčnom vzťahu dvoch sestier, staršej a mladšej, z ktorého vychádza víťazne mravne uspôsobenejšia mladšia a krajšia. Perrault textu vtisol svoju autorskú pečať, pre ktorú sa stalo príznačné vznešené vyjadrovanie a záverečné vyvrcholenie v ponaučení, zachytávajúcom štruktúrne etické posolstvo príbehu.

Pedagogicko-psychologický prístup

Príbeh Vily je rozprávkovým žánrom s výraznými folklórnymi inšpiráciami, a preto žánrovosť textu bude oporou detského príjmu textu a aj prvotným impulzom jeho záujmu o text. Ľudové rozprávky a autorské rozprávky folklorizovaného typu vyhovujú detskému chápaniu sveta pre viacero svojich špecifik, z ktorých možno spomenúť uplatnenie *etického princípu* pri modelovaní jednotlivých postáv (sú jasne čitateľné – pekná dcéra je dobrou, škaredá je zas zlou), *záračnosť* (v príbehu vystupuje čarovná postava víly), *dynamickosť deja*, *ustálenosť* formálnych postupov, *jasný optimizmus* (dobrá dcéra sa vydá za kráľoviča, škaredá je matkou vypudená a napokon zahynie kdesi v lese). Týmto znakom rozumie detský čitateľ na celom svete, pretože korešpondujú s jeho videním sveta a navyše mu pomáhajú porozumieť jeho poriadku, ako si aj hierarchizovať a štruktúrovať vlastné poznanie (pozri Černoušek, 1990). Na druhej strane sa problematickým môže javiť vzťah postáv v príbehu, ktorý je iného charakteru než v slovenskej ľudovej rozprávke – ide o to, že odsúvanú mladšiu dcéru spája s matkou *pokrvné puto* (podobne ako so staršou); v príbehu nie je uplatnený terapeuticky vďačnejší *nepokrvný vzťah* matka verzus dcéra, napr. zlá matka = macocha (O dvanástich mesačíkoch) či ježibaba (Radúz a Ľudmila), ktorý je pre slovenský kontext oveľa typickejší.

Perraultov príbeh je vďačný najmä pre 3. ročník, pretože vo štvrtom ročníku je u detí badateľný výraznejší odklon od ľudovej rozprávky, ktorú už začínajú deti na hranici pubescentného veku vnímať ako niečo, čo je skôr pre tzv. malé deti.

Didaktický prístup

Poznatková zložka príbehu:

V procese didaktickej komunikácie si žiaci budú formou konkrétnych aktivít osvojovať pojem *DOBRA a ZLA*, ktoré majú vysokú mieru abstrakcie (obidva pojmy sú v texte Charlesa Perraulta štruktúrnymi pilierovými pojмами).

Komunikatívna zložka príbehu:

Komunikačne plodnou témou v rámci didaktickej komunikácie na hodine literárnej výchovy môže byť problém *outsiderstva a vyčlenenia*, ktorý postava mladšej dcéry na svojej koži zažíva. Od bodu rozprávkových príčin, ktoré

viedli k „zatrateniu“ dievčaťa v matkiných očiach, sa môže učiteľ spontánne presunúť k absurdným príčinám, ktoré vedú napr. dnešné deti k vyčleneniu svojich spolužiakov a kamarátov z kolektívu (zdravotný hendikep, vierovyznanie, etnická príslušnosť, sociálno-spoločenské postavenie rodičov, prístup dieťaťa k technickým výtvarným – mobily, počítače, značkové veci ap.). Príbeh štruktúrne rozvíja aj *tému rodiny* – problém vzťahov v nej (láska a preferovanie v rámci súrodenectva) – tento rozmer textu je možné prepojiť aj s predchádzajúcou témou pocitu vyčlenenia. Didakticky vhodnou témou na komunikáciu so žiakmi sa javí aj centrálné posolstvo príbehu, ktoré by sa mohlo zhmotniť vo frazémach: Čo na srdci, to na jazyku (situácia dvoch dcér – diamanty verzus hady); V ústach med, ale v srdci jed (situácia matky, keď zbadala, že mladšej dcére padajú vzácne diamanty a perly z úst); Kto do teba kameňom, ty doňho chlebom (vzťah mladšej dcéry k matke a sestre); Božie mlyny melú pomaly, ale isto (vyústenie príbehu v smrti staršej dcéry a šťastí mladšej) ap.

Hodnotová zložka príbehu:

Hodnotová zložka literárneho príbehu úzko nadväzuje na vyššie uvedené komunikačné témy, tzn., že rozprávkový príbeh Víly v prvom rade zvýrazňuje *hodnotu dobra* v človeku a *zatraca* *zlobu a nenávisť*. Rovnako je možné na popud textu zvýrazniť *hodnotu rodiny* – hoci hlavná postava nemala dobré rodinné zázemie, sama si ho neskôr s kráľovičom založila. Hodnotu rodiny a domova možno podčiarknuť aj cez jej neideálne stvárnenie v literárnom texte (chýbajúci otec rodiny ako kladná protiváha zápornej matky, utláčanie mladšej dcéry, hroziaca bitka dcéry ap.).

Komunikačná téma: Dobro niekde v nás...

Cieľ:

- a) **kognitívny:** Osvojiť si v procese didaktickej komunikácie abstraktné pojmy DOBRA a ZLA vo forme ich skonkrétňovania v žiakovom vedomí.
- b) **komunikačný:** Chápať zmysel a podstatu rodiny ako spojenie členov, ktorých spája pevné puto, prostredníctvom komunikácie na tému súrodeneckých vzťahov; problém outsiderstva v rámci skupinových vzťahov (triednych i súrodeneckých).
- c) **literárnoestetický:** Vnímať a uvedomovať si znakovo zachytený etický rozmer rozprávky – dobro je vždy odmenené, zlo bude potrestané.

Medzipredmetová integrácia: výtvarná výchova

Medzizložková integrácia: sloh – tvorba inzerátu, listu, receptu (opis pracovného postupu)

A. EVOKÁCIA

1. Motivačný rozhovor

Rozhovor o súrodeneckých vzťahoch.

Zažili ste pocit, kedy ste sa cítili akoby na vedľajšej koľaji? Ako ste sa potom správali vy? Povedali ste už bratovi, sestre či rodičom aj škaredé veci, ktoré vás neskôr mrzeli?

2. Neverbálna dramatizácia

Práca v skupinách po troch žiakoch.

Po krátkej predpríprave je úlohou vytvoriť jednu krátku neverbálnu dramatickú etudu, v ktorej znázornia nejaký problém/problematickú situáciu, ktorú niekedy zažili v súrodeneckom vzťahu.

3. Čítanie textu

O jednom problematickom súrodeneckom vzťahu hovorí aj náš dnešný príbeh **Vily** od **Charlesa Perraulta** (z knihy Rozprávky pani Husi – príloha A 1).

B. UVEDOMOVANIE SI VÝZNAMU

4. Otázky na porozumenie

Páčil sa vám rozprávkový príbeh? Čím vás oslovil a čo sa vám, na druhej strane, vôbec nepáčilo? Prečo?

a) Identifikácia

Kto v príbehu vystupoval ako hlavná postava? Aké boli medzi postavami rodinné vzťahy, zväzky? Nájdite miesto v texte, kde ste sa dozvedeli, že mladšia sestra je krajšia.

b) Dedukcia

Kto v tejto rodine chýbal? Prečo otec v texte nebol – čo sa mu podľa vás mohlo stať? Otec v rodine chýbal – aké to malo dôsledky na vzťah oboch sestier? Ako jeho neprítomnosť zmenila matku? Ako by sa vzťahy v rodine zmenili, keby otec žil?

c) Interpretácia + integrácia

Prečo sa príbeh volá Vily? Ako inak mohla reagovať mladšia sestra na zlobu svojej matky a sestry? Hovoriť, keď vám z úst vypadávajú diamanty, je asi ťažké. Prečo víla práve takto obdarovala dievča? Ako inak mohla víla obdarovať dobré dievča a ako inak zlé dievča? Predstavte si, že vy ste mladšou dievčinou. Ako by ste reagovali na zlobu vy?

d) Analýza + hodnotenie

Je podľa vás tento príbeh naozajstnou rozprávkou alebo vám niečo chýbalo? Aké iné ponaučenie by ste vedeli vymyslieť vy? Aký podobný príbeh poznáte z vlastného čítania a v čom konkrétne sa podobá tomuto?

5. Lampáreň

Práca v štyroch skupinách.

Triedu učiteľ rozdelí na štyri skupiny, z ktorých prvé dve majú napísať kontaktný list, ktorým chce na svoj rodinný problém mladšia sestra upozorniť moderátora relácie istej televízie. Zvyšné dve si pripraví verbálne výstupy, zachytávajúce celý rodinný problém v podobe, v akej by bol vysielaný v televízii.

6. Recept (podľa Eliašová, 2007)

Práca vo dvojiciach v lavici.

Na záver relácie Lampáreň zaznel aj recept, ako sa zbaviť ZLA v srdci. Celú reláciu si pozreli aj matka so staršou dcérou a rozhodli sa, že si ho ukuchtia. Úlohou je napísať recept s využitím tradičných receptových slovných spojení (dkg, prísady, prílohy, postup varenia, smaženia, pečenia, grilovania) a netradičných a originálnych prísad.

7. Inzerát (podľa Klimovič, 2009)

Práca vo dvojiciach v lavici.

Kde všade sa dá dnes zoznámiť bez toho, aby ste sa osobne stretli?

Pokúste sa napísať inzerát (hľadám ženícha), ktorý mladšia sestra, ktorá chcela pomôcť staršej, napísala v jej mene do časopisu, resp. „zavesila“ na internet. Buďte čo najstručnejší a na záver nezabudnite na značku.

8. Dobro

Prečíta sa vybraný úsek textu, v ktorom je mladšia zo sestier obdarovaná vílou. Učiteľ so žiakmi začne rozhovor o DOBRE – či sa za každý dobrý skutok má čakať odmena (staršia dopredu rátala s odmenou, mladšia nie).

Akú tvár má DOBRO v príbehu?

Predstavte si, že DOBRO je niečo, čo sa dá vidieť, ovoňať, ohmatať, ochutnať a dokonca aj počuť.

Žiaci dostanú za úlohu popísať DOBRO, ktoré žiari z mladšej sestry piatimi zmyslami v piatich veršoch (ich úlohou bude byť čo najkonkrétnejší – učiteľ im preto môže ponúknuť príklad s iným abstraktným pojmom – podľa Eliašová, 2007):

DOBRO
Vyzerá ako...
Chutí ako...
Voní ako...
Znie ako...
A keď sa ho dotkneš...

C. REFLEXIA

9. Interview

Ako vyzerá DOBRO v rozprávke, to už vieme. Predstavte si teraz DOBRO ako celebritu, s ktorou sa má urobiť rozhovor do relácie Smotánka.

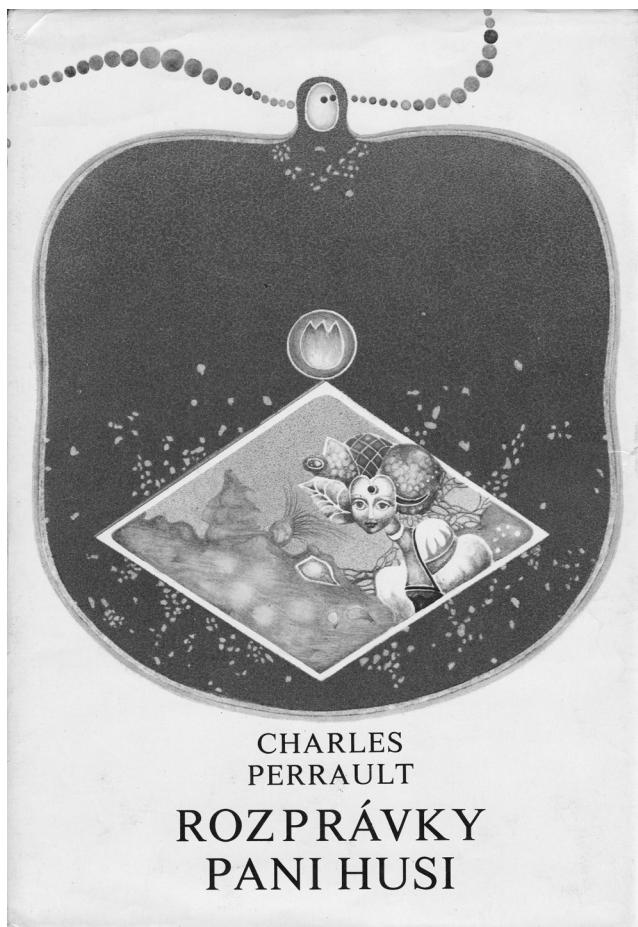
Učiteľ si cez plecia prehodí svetlý plášť (napr. môže byť aj biela plachta) a vstúpi do roly DOBRA. Žiaci mu budú kľásť svoje otázky, učiteľ svoje odpovede smeruje k zmyslu rozprávkového textu.

10. Erb DOBRA

Individuálna práca.

Žiaci majú za úlohu vytvoriť DOBRU erb, ktorý by mu podľa nich najviac pasoval.

Pred prezentovaním vlastných prác – erbov – učiteľ prečíta v triede ešte raz dve ponaučenia zo záveru rozprávky. Potom vyzve žiakov, aby zo zadnej strany erbu napísali záväzok, čo dobré sa chystajú urobiť a čo pekné aj povedať v najbližšej dobe (do týždňa) súrodencovi (súrodencom). Tí, ktorí nemajú súrodencov, budú úlohu vzťahovať na rodičov.



7.2 HANS CHRISTIAN ANDERSEN

Svetoznámy dánsky zakladateľ autorskej rozprávky – Hans Christian Andersen (1805 – 1875) – pochádzal z veľmi chudobných pomerov. Aj keď sa od-mala chcel stať slávnym, netušil, že sa tak stane práve vďaka jeho rozprávkam. Andersen napísal celkovo až stošesťdesiatosem príbehov a veľkou inšpiráciou mu bola ľudová slovesnosť, ako aj balady európskych národov. Podľa M. Ju-říčkovej vo svojich rozprávkach a príbehoch spisovateľ zhmotnil zážitky z ne-radostného chudobného detstva (otec zomrel, matka sa stala alkoholičkou), J. Červenka však dáva do pozornosti aj pozitívne stránky z jeho dospievania – otec mladému Hansovi rozprával shakespearovské príbehy, obklopovalo ho živé folklórne prostredie, hrával bábkové divadlo, neskôr bol na svojich štipen-dijných študijných cestách prizývaný ako rozprávač na šľachtické dvory a tiež mal možnosť spoznať sa aj s osobnosťami ako V. Hugo, Ch. Dickens, H. de Balzac, H. Heine či F. Liszt (1972, s. 609).

Pre poetiku autora sa stal typický bezprostredný, prirodzený až hovorový rozprávačský štýl, ktorý aj dnes dokáže vtiahnuť do deja, pričom rozprávač čitateľa niekedy poučuje. V príbehoch často vystupujú aj neživé predmety a hračky, pričom originálna je najmä Andersenova symbolika sveta rastlín a zvierat – okrem rozprávok parodizujúcich folklórny model (Lietajúci kufor, Cisárove nové šaty), realistických (Dievčatko so zápalkami) či animovaných rozprávok (Sedmokráska), môžeme uňho nájsť aj symbolické rozprávky (Ška-redé káčatko, Statočný cínový vojačik). Andersenove príbehy v interpretačnej rovine prekračujú detské rozprávkové texty, pretože na jednej strane vyrastajú z autorovej zložitej osobnosti, ktorá dokázala aj v obyčajnej nezaujímavej veci vidieť príbeh (motýľ, sedmokráska, morská pena, snehová vločka ap.), na dru-hej strane sú prepojené s kultúrnym povedomím národov a kontinentov (pozri Juříčková, 2007; Červenka, 1972). Ako podotýka V. Obert (1983, s. 89), jeho príbehy sa stávajú dvojadresnými – dieťa v nich sleduje povrchovú štruktúru (dej a príbeh), dospelý zas ocení alegoricko-symbolický význam tzv. komuni-kačného presahu, teda významovú nadstavbu príbehu, vertikálny rozmer vy-plývajúci z nelineárnosti.

Zaujímavosťou je, že **Andersen** si svoje rozprávky veľmi nevážil, a tak, ako ich nepokladal za plnohodnotnú literárnu formu, ani seba nevnímal ako sku-točného rozprávkara – skôr sa cítil ako neuznaný dramatik a básnik. Zaují-mavosťou je aj to, že aj v jeho prípade sa potvrdilo staré známe „doma nikto nie je prorokom“ – Andersenove rozprávky sa stali obľúbenejšie najskôr za hranicami Dánska, až potom v jeho rodnej krajine. Viac o Andersenovi sa v slovenskom kontexte možno dozvedieť z publikácie **Zlatica Klátika** *Veľký rozprávkar* (1962) a **Milana Richtera** *Rozprávkarov bazár. H. Ch. Andersen zná-my a neznámy* (2007).

Statočný cínový vojačik (PRÍLOHA 2)



Literárnovedný prístup

Rozprávka o vojačikovi bez jednej nohy, ktorý je odliaty z cínovej lyžice, je jednou z najznámejších Andersenových rozprávok a jej fabulu (chronologické usporiadanie deja) v rámci všeobecného kultúrneho rozhľadu pozná prakticky každý dospelý čitateľ – do užšieho okruhu najznámejších rozprávok autora patrí tiež Dievčatko so zápalkami, Malá morská víla, Škaredé káčatko, Snehová kráľovná, Kresadlo, Cisárove nové šaty a Princezná na hrášku. Príbeh o vojačikovi je symbolickou autor-skou rozprávkou, v jej priestore sa na menšej ploche prezentuje veľká a závažná myšlienka (posolstvo) a aj preto sa tento typ (žánrový variant) označuje za najvyšší (Klátik,

1974). Symbolická rozprávka v sebe vždy ukrýva problémy človeka; ide len o mieru ich čitateľnosti, keďže obyčajne ich riešenie býva kódované v druhom pláne rozprávky. Sémanticky teda v príbehu nachádzame dve roviny – jedna je vyjadrením aspektu dieťaťa (vojačik je zaľúbený do tanečnice, prežije dobrodružstvo a nakoniec spolu s tanečnicou skončí v ohni), druhá zas aspektu dospelého (vojačik je svojím výzorom i správaním znakom a vyústenie príbehu v cínovom srdci a začadenej ružičke je vyjadrením nádeje v nekonečnú silu lásky, ktorá nikdy nezahynie, je večná – príbeh je náročnejším typom šťastného konca).

Pedagogicko-psychologický prístup

Príbeh statočného cínového vojačika môže byť pre dieťa zaujímavým tým, že ide o *žáner rozprávky*, hlavné postavy, ktoré P. Milčák (2006) nazýva predmetnými, sú *oživenými hračkami* (personifikácia) a v príbehu je uplatnené aj *dobrodružstvo* a *napätie* v motíve cesty cínového vojačika. Príbeh môže žiaka aj odradiť, a to z niekoľkých dôvodov – jeho záver bude vo vzťahu k jeho rozprávkovosti vnímať ako *zlý* a *bez happyendu* (vojačik s tanečnicou „zahynie“

v ohni), *symbolike a alúziám* (narážkam, nepriamym odkazom) rozprávky nemusí porozumieť – za dominantné symboly lásky možno považovať: *srdce, ružičku, plameň*; za sprievodné (menej závažné) symboly zla: *škriatka, polnoc, čiernu farbu*; alúziou v príbehu je zhltnutie vojačika rybou (narážka na biblický príbeh o Jonášovi, ktorého zhltna veľryba).

Didaktický prístup

Poznatková zložka príbehu:

V didaktickej interpretácii textu učiteľom možno vyvodiť pojem *hlavnej myšlienky* a formou konkretizačných aktivít žiakom sprístupniť abstraktný pojem *LÁSKY*.

Komunikatívna zložka príbehu:

Vojačik v príbehu bol *hendikepovaný* (nemal nohu) a napriek tomu sa cítil šťastnejší ako všetky ostatné hračky, prežil svoj „život hračky“ naplno (vonkajšie dobrodružstvo – cesta; vnútorné dobrodružstvo – cit). Ako hračka pre deti bol odliaty ako *posledný*, čo spôsobilo jeho hendikep, no na druhej strane sa medzi vojačikmi akoby ocitol na prvom mieste, nedozvedáme sa nič viac o ďalších dvadsiatich štyroch cínových vojakoch, ale len o tom poslednom (posledný sa stal prvým – skrytá alúzia na biblické podobenstvo). Cínový vojačik bol *hrdý a statočný* (mlčal), ale mlčaním dokázal vyjadriť tanečnici viac, než by to zrejme dokázal slovami, pohľad – oči vojačika – sa stávajú vyjadrením duševného stavu, sú psychologickou charakteristikou s rozsiahlou výpovednou hodnotou. S hrdosťou súvisí aj *česť* hlavnej postavy (problém plaču, strachu či volania o pomoc) – reprezentuje totiž mužský princíp, hoci je len hračkou, je pevný a vo svojej cti neoblomný – má strach, no premáha svoju úzkosť – metaforicky je skalou, na ktorej sa dá vystavať mnoho krásnych vecí (na druhej strane je čitateľný aj jeho strach a obavy, za ktoré sa človek nesmie hanbiť, lebo sú prirodzenou súčasťou života – búrke a problémom života sa však treba postaviť tvárou v tvár a očakávať aj zranenie). Vojačik vnímal tanečnicu ako *podobnú sebe*, lebo nevidel jej zdvihnutú nohu (vzájomná blízkosť človeka k človeku na základe určitej vonkajšej či vnútornej podobnosti) – ide o problém hľadania tzv. spriaznenej duše, osoby, ktorá dokáže pochopiť – chýbajúca noha vojačika a zdvihnutá noha tanečnice sú antropokomponérou, vyjadrujúcou vo svojom druhom pláne nie fyzickú charakteristiku, ale vnútorný kontakt, podobu, blízkosť, spriaznenie, pretože človek bez človeka nie je človek. Škriatok v Andersenovom texte vystupuje ako *spúšťač zla* (je škriatok zodpovedný za to, čo sa vojačikovi a tanečnici prihodilo?) – škriatok je v príbehu vonkajším anticipačným prvkom, je tajomnou mystickou zászvetnou postavou (vychádza z tabatierky o polnoci), je „rukolapnou“, očividnou predzvestou zlého konca

(škriatok vojačika varuje: „*Veď len počkaj do zajtra!*“, teda vie, čo bude nasledovať), je rukou osudu, je snovateľom zla (tiež verš, ktorý zaznie vojačikovi v ušiach pri potápaní sa papierovej loďky – „*Len smelo, smelo, vojačík,/smrť na teba čaká!*“ – je ozvenou škriatkovej vyhrážky, osudovým predurčením a znamením, ktorému postava cínovej hračky nemôže uniknúť).

Hodnotová zložka príbehu:

Príbeh sa *nekončí nešťastne*, lebo v závere je vyjadrená *nádej* – hodnota lásky je nezničiteľná (v symbole srdca a ružičky zostáva večná a nedotknutá, zlo ju nemôže definitívne umlčať), v plameni sa vojačík a tanečnica konečne dostali *blízko k sebe* – zostalo z nich to najpodstatnejšie – cínové srdce (z vojačika) a ružička (pôvodne pripnutá na hrudi tanečnice). Vojačík na svojej ceste prešiel „*kruhovým dobrodružstvom*“, jeho putovanie sa začalo, prebiehalo genézou a napokon uzavrelo (z okna izby vypadol, do izby sa aj vrátil) – v tomto vyústení možno postrehnúť prvoplánovo nečitateľnú hodnotu života človeka, ktorý v jeho priebehu všeličo zakúsi a s mnohými vecami sa musí konfrontovať. Všetko má svoj nevyhnutný priebeh a záver. Ide o cyklickosť, teda znakové vyjadrenie životného princípu, v ktorom človek postupne dozrieva.

Komunikačná téma: Kde sa ukrýva LÁSKA?

Cieľ:

- a) **kognitívny:** Pochopiť pojem hlavnej myšlienky, ktorý bude vyvodzovaným pojmom; prostredníctvom konkretizačných aktivít napomôcť žiakovi pochopiť význam abstraktného pojmu LÁSKA, ktorý je v príbehu významovo štruktúrnym a pilierovým.
- b) **komunikačný:** Zapájať sa do komunikačných tém v súvislosti so vzťahmi, ktoré si žiak odmla vytvára nielen k najbližším, ale aj k cudzím ľuďom opačného pohlavia – potreba blízkosti a lásky; vnímať telesný hendikep človeka ako fakt, ktorý z neho nerobí menejcennú osobu.
- c) **literárnoestetický:** Plnohodnotne prežiť katarziu v príbehu, spojenú so symbolickým vyústením rozprávky (finálny plameň) a nevnímať ju ako nešťastný koniec, ale ako potvrdenie nezničiteľnosti citu medzi ľuďmi.

Medzipredmetová integrácia: prírodoveda, hudobná výchova

Medzizložková integrácia: jazyk – podstatné mená, prídavné mená, frazeológia; sloh – písanie listu

A. EVOKÁCIA

1. Motivačný rozhovor

Už ste niekedy videli oheň naživo? Dá sa chytiť (skúšali ste to)? Aké to môže mať pre človeka následky? Čo oheň urobí s vecami, ktoré sa do neho dostanú? Zažili ste nejakú zaujímavú príhodu, v ktorej hral hlavnú postavu oheň?

Na tabuľu sa umiestni obrázok ohňa (príloha B 1) – žiaci budú prichádzať k tabuľi a zapisovať všetky voľné asociácie, ktoré im v súvislosti s ohňom napadnú (centrálnym pojmom zostáva len oheň).

2. Zaľúbený

Vďaka vašim slovám na tabuľi som si spomenul na svoju prvú lásku. Ako môže láska súvisieť s ohňom?

Aj môj otec raz zistil, že som zaľúbený, hoci som mu nič nepovedal – súviselo to práve s ohňom. Viete ako? (Horeli mi uši; mal som plamenný pohľad; spaľovala ma túžba byť niekde inde).

3. Čítanie textu

Moja skúsenosť tak trochu súvisí aj s dnešným príbehom od **Hansa Christiana Andersena** – **Statočný cínový vojačik** (z knihy Rozprávky – príloha B 2).

B. UVEDOMOVANIE SI VÝZNAMU

4. Otázky na porozumenie

Čo vás na príbehu upútalo najviac a čo najmenej? Ak by ste v príbehu mohli niečo zmeniť, čo by to bolo a prečo by ste to zmenili?

a) Identifikácia

Z čoho boli vojačikovia vyrobení? Čím bol vojačik iný od ostatných vojakov? Prečo si vojačik myslel, že tanečnica je mu podobná – nájdí v texte časť, v ktorej si to statočný vojačik myslí.

Kde všade sa vojačik dostal? Ako sa príbeh skončil?

b) Dedukcia

Prečo vypadol vojačik z okna? Prečo podľa vás stále mlčal? Aký mal vzťah zlý škriatok k tanečnici? Aký mal vzťah vojačik k tanečnici? Prečo chlapec hodil vojačika do ohňa? O ohni sa hovorí, že je dobrý sluha, ale zlý pán. Prečo?

c) Interpretácia + integrácia

Ako hodnotíte koniec príbehu? V ohni sa vojačik zmenil na cínové srdiečko – čo to podľa vás znamená? Na začiatku som povedal, že príbeh tak trochu súvisí s mojou prvou láskou. Prečo som si to myslel? Nemýlil som sa?

d) Analýza + hodnotenie

Môžu hračky rozprávať? Čo sa vám v príbehu zdá najmenej pravdepodobné a prečo?

5. Alter ego (podľa Bekéniová, 2001)

Práca v skupinách po štyroch.

Vojačika a tanečnicu niečo spájalo, ale nikdy si to priamo nepovedali, len sa na seba dívali. Teraz sa na chvíľu staneme nimi aj s ich myšlienkami.

Dvaja v skupine budú predstavovať vojačika a tanečnicu (budú stáť tvárou v tvár, budú mlčať).

Ďalší dvaja sa postavia za nich – budú ich druhým ja, ich myšlienkami, a oni jediní budú na pokyn učiteľa (striedavo) hovoriť, čo si vo vnútri myslí tanečnica o vojačikovi a naopak – úlohou je povedať len tie podstatné a najdôležitejšie myšlienky, ktoré ich trápia a ktoré chcú vysloviť.

Rozhovor o pocitoch a o mlčaní – kedy človek mlčí a čo sa o mlčaní zvykne hovoriť? (Mlčí ako ryba; mlčať je zlato ap.)

6. Vojačik a tanečnica – tri slová

Práca v dvoch skupinách.

Medzi hlavnými postavami sa žiaden rozhovor neudial – napriek tomu si toho obaja dokázali očami povedať veľa.

Úloha pre chlapcov: Predstavte si, že vojačik by mohol povedať tanečnici iba tri najdôležitejšie slová (podstatné mená – možnosť zopakovať si, čo sú to podstatné mená, čo označujú). Ktoré slová by to boli?

Úloha pre dievčatá: Predstavte si, že tanečnica by mohla povedať vojačikovi tri najdôležitejšie slová (prídavné mená). Ktoré slová by to boli?

Vyhodnotenie voľby jednotlivých slov so zdôvodnením ich výberu – prečo si myslia, že tieto slová sú najdôležitejšími.

Z chlapčenských aj dievčenských slov sa vyberú tri najvýstižnejšie a tie sa zapíšu na tabuľu – bude sa z nich vychádzať pri nasledujúcej aktivite.

7. List

Vojačik po celý čas nepovedal tanečnici ani slovko. My sme si ale slová, ktoré by mohol tanečnici povedať – alebo ona jemu – našli (slová na tabuli).

Predstavte si, že vojačik sa s tanečnicou nerozprával preto, lebo o svojich pocitoch jej už napísal list.

Úloha pre chlapcov: napíšte krátky list tanečnici (oslovenie – text listu s kompozičným členením úvod, jadro a záver – v P. S. jednou vetou zhrňte, čo podstatné ste svojim krátkym listom chceli povedať).

Úloha pre dievčatá: napíšte krátky list vojačikovi (oslovenie – text listu s kompozičným členením úvod, jadro a záver – v P. S. jednou vetou zhrňte, čo podstatné ste svojim krátkym listom chceli povedať).

8. Hudba (zlo – dobro)

Kto alebo čo v príbehu reprezentovalo DOBRO (cit medzi vojačikom a tanečnicou; jeho šťastný návrat domov)?

Kto alebo čo ho podľa vás reprezentovalo ZLO (škriatok, krysa, chlapec, chlapci)?

Žiaci si vypočujú tri hudobné ukážky – dve s jasným profilom (dobro – zlo) a jednu nejednoznačnú (s možnosťou rôznej interpretácie).

Žiaci pomenujú ukážku najjasnejšie vystihujúcu DOBRO reprezentované LÁSKOU medzi vojačikom a tanečnicou – učiteľ na základe predchádzajúcich aktivít dôjde k pojmu hlavnej myšlienky (v každej aktivite dokázali pomenovať to najhlavnejšie čo s príbehom úzko súviselo – týkalo sa to LÁSKY: je večná, nič ju nezničí – srdce a ružička nezhořeli v popole; zdanlivo nešťastná udalosť spôsobila spoločné spojenie oboch zaľúbených v ohni).

C. REFLEXIA

9. O láske

Práca v štyroch skupinách.

Na tabuľu sa napíše centrálné slovo príbehu – LÁSKA. Žiaci si majú v jednotlivých skupinách spomenúť na čo najviac ustálených obrazných slovných spojení (frazém), ktoré v súvislosti s láskou poznajú.

Učiteľ výsledné frazeologizmy zapíše na tabuľu. Následne sa zo všetkých vyškrtnú tie, ktoré nekorešpondujú s hlavnou myšlienkou príbehu.

10. Vizualizácia lásky (podľa Eliašová, 2007)

Ako LÁSKA môže vyzerat? Skúste si ju predstaviť ako človeka z mäsa a kostí. Učiteľ pustí žiakmi vybratú hudbu k láske (z aktivity č. 8) a stíšeným hlasom žiakov kladie nasledujúce otázky (žiaci si zaznamenávajú len svoje odpovede – asociácie):

Akého je pohlavia? Koľko má rokov? Akú má postavu? Aký má hlas? Čo má oblečené? O čom premýšľa? Aký má výraz na tvári? Akú má povahu? Aké má koničky? Čo rád/a pije? Čo robí po večeroch? Čoho sa bojí? Na čo sa teší? Koho konkrétneho vám pripomína? (Na poslednú otázku musí odpovedať každý žiak.)

11. Srdce

Lásku sme si predstavili ako konkrétnu osobu. V ktorom orgáne v našom hrudnom koši by mohla táto imaginárna bytosť bývať? (Cieľom je označenie srdca – v texte funguje ako symbol.)

Každý žiak dostane malé papierové srdce, do ktorého napíše meno jednej osoby, ktorú má najradšej.

Koho ste do srdiečka napísali? Keby som teraz vaše papierové srdcia s napísaným menom spálil, zničil by som aj váš cit k tomuto človeku? Vymazal by ho oheň z vášho srdca?

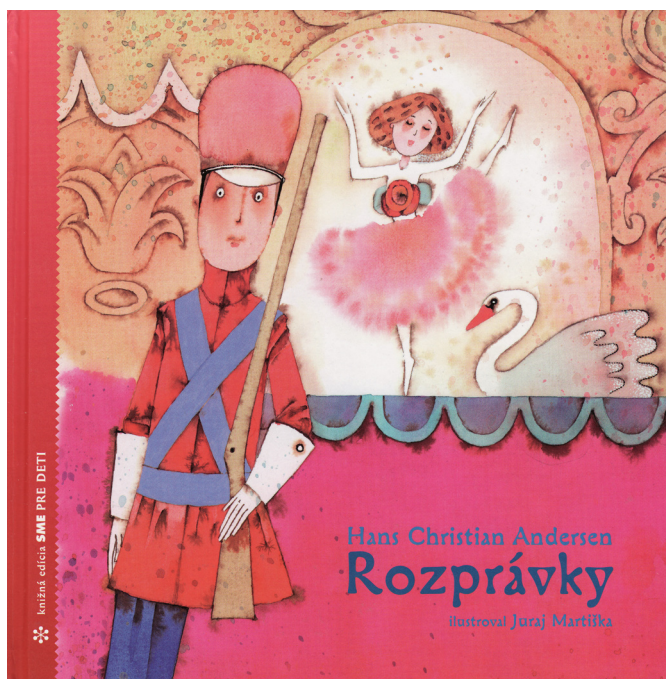
Na tabuľu sa pripne veľké červené srdce. Všetci žiaci budú postupne svoje srdcia lepíť do veľkého na tabuľu ako znak, že naši blízki sú súčasťou jedného veľkého nezničiteľného citu – LÁSKY (príloha B 3).

Príloha B1



Zdroj: www.sverigel.sk

Príloha B2



Príloha B3



7.3 OSCAR WILDE

Írsky spisovateľ Oscar Wilde (1854 – 1900) – aj keď pochádzal z diametrálne odlišného (aristokratického) prostredia než dánsky rozprávkar – je mu zo všetkých svetových autorov zrejme najbližšie. V. Obert i Z. Klátik podotýkajú, že jeho nadväznosť na dánskeho autora je čitateľná nielen v podobných námetoch a symboloch (Slávik a ruža, Rybár a jeho duša, Šťastný princ ap.), ale aj v sociálnej vyhrotenosti rozprávkových situácií. Bohatí a chudobní v jeho rozprávkach vystupujú v ostrých protikladoch a mnoho jeho postáv – vtáci, kvety alebo sochy sú symbolickými nositeľmi ľudských vlastností. Wilde sa ale nestal Andersenovým epigónom – ako konštatuje J. Sladová (2008, s. 480, podobne Klátik, 1978, s. 80), jeho tvorba je svojbytná práve tým, že dokázal presadiť svoj osobitý prístup k rozprávkovému žánru, v ktorom nie je – na rozdiel od Andersena – čitateľná inšpirácia ľudovou tvorbou. Hoci bol O. Wilde námetmi blízky H. Ch. Andersenovi, spracoval ich v inej autorskej filozofii a inými postupmi než slávny dánsky spisovateľ – je uznávaným a ospevovaným umelej krásy, ktorú vytvoril človek (napríklad drahokamy predstavujú pre autora najvyššiu stupnicu krásy).

Ako pekný literárny príklad umeleckého nadväzovania môže poslúžiť napr. Wildova rozprávka **Šťastný princ** (zo súboru rozprávok s rovnomeným názvom), v ktorej sa vo finále príbehu na smetisku popri mŕtvom tele lastovičiaka ocitá i puknuté srdce sochy Šťastného princa. Podobné vyústenie má i Andersenov príbeh **Statočný cínový vojačík** – vo finále po roztavení hračky vojačíka zostáva v kachliach uprostred popola iba cínové srdiečko (aj telo Šťastného princa roztavili, puknuté srdce však roztaveniu odolalo). V oboch prípadoch ide o **srdce** ako **symbolickú figúru**, ktorá reprezentuje ten najcennejší cit, akého je človek ako živá bytosť schopný – a to ľudskú nezištnú lásku. Wilda s Andersenom spája aj **intertextuálny prienik** andersenovského motívu **dievčatka so zápalkami**, ktorý nájdeme v Šťastnom princovi. Dievčatko je ale vo wildovskom stvárnení „predandersenovským“, po obdarovaní sa ešte vracia domov šťastné a veselé.

Veľké a nezmieriteľné protiklady v niektorých príbehoch vedú u O. Wilda k prekonaniu tradičného šťastného konca, záver sa stáva pochmúrnym a bezvýchodiskovým. Práve záver bez happyendu, tzv. *ostro polarizované koncipovanie rozprávok s navzájom sa vylučujúcimi silami vedúcimi k tragickému zakončeniu* (Z. Klátik) hodnotí M. Germušková ako pozitívny moment v tom zmysle, že dokáže v detskom čitateľovi nahlodať predstavu o výlučne šťastnom konci rozprávky (1995, s. 62) – ten je u detí už od mala vytváraný dominanciou

ľudovej rozprávky v ich čítaní, ktorá je v detskom svete síce nenahraditeľná, no nemala by zaujať v didaktickej práci učiteľa rýdzo výlučné postavenie (bližšie pozri s. 45 – 46). Keďže sú rozprávky írskeho spisovateľa často komplikované a pracujú s náročnou symbolikou, vyžadujú si skôr náročnejšieho čitateľa (Obert, 1983, s. 89 – 90). Podľa J. Červenku (1972, s. 697) vniesol Wilde do detskej literatúry tiež nedetský prvok, ktorý bol dovtedy neobvyklý – a to iróniu a sarkazmus. Práve preto jeho príbehy vyzerajú, akoby boli písané pre dospelých, t. j. tých, ktorí dokážu postrehnúť aj skryté významy a zároveň vedia oceniť ironické pasáže. Pre deti je odporúčaná rozprávka Šťastný princ; my na didaktickú interpretáciu ponúkame rozprávku Sebecký obor, ktorú pre viacero recepcných opôr (napr. rozprávková postava obra, postava malého chlapčeka, detské postavy, hravosť detí ap.) a s prispením didaktickej pomoci učiteľa – považujeme za rovnako recepcne „zvládnuteľnú“. Rozprávky O. Wilda dokážu podľa J. Sladovej detského čitateľa obohatiť nielen o mnohé podnety a myšlienky, ktorým je vlastné nenásilné morálne posolstvo, ale rovnako ho môžu očariť aj obraznosťou s vysokou umeleckou hodnotou (2008, s. 480).

Praktickou ukážkou recepcného dosahu Šťastného princa na detského čitateľa je aj vyjadrenie študentky Pedagogickej fakulty v Prešove, ktorá po návrate z povinnej praxe tlmočila svojim kolegom autentické reakcie žiakov 4. ročníka ZŠ. Tí po hodine literárnej výchovy – a to napriek prebiehajúcej prestávke – „obkľúčili“ praktikantku s cieľom dopovedať a vyjasniť si dôvody, **prečo lastovičiak s princom vlastne museli umrieť**. Je veľmi zaujímavé, že študentka konštatovala väčšiu citovú „rozorvanosť“ chlapcov – môže to byť len ďalšia výzva vo vzťahu k didaktickej komunikácii na literárnej výchove. Je potrebné podotknúť, že text si študentka zvolila sama a v rámci didaktickej prípravy určité pasáže skondenzovala – aj to svedčí o zodpovednom prístupe budúcej učiteľky, ktorá nepodceňovaním predprípravy na hodinu „vychutnáva“ adekvátne plody svojej učiteľskej práce.

Sebecký obor (PRÍLOHA 3)



Literárnovedný prístup

Rozprávka o sebeckom obrovi je zo súboru rozprávok Šťastný princ od Oscara Wilda. Hoci sa pre filozofickú náročnosť autorových textov možno v odbornej literatúre stretnúť s odporúčaním didakticky transformovať (pre mladší školský vek) len rozprávku Šťastný princ, didakticky „vďačná“ je aj rozprávka Sebecký obor. Wildov príbeh je fabulačne vcelku nenáročný napriek tomu, že je nelineárnym textom (viacplánovým, nejednoznačným, vertikálnym, nehomogénnym, mnohovýznamovým, nepriamočiarym). Text sám osebe nie je odpoveďou – je len naznačením cesty, ktorú možno nazvať aj cestou poznania i cestou hľadania dobra v človeku.

Literárny text Sebecký obor je (podobne ako text H. Ch. Andersena) žánrový variant symbolickej autorskej rozprávky. Práve z toho dôvodu sú netextové plochy príbehu (nad textom, pod textom a za textom – termíny S. Rakúsa) v tomto literárnom texte rozsiahle (viac v *hodnotovej zložke* pri didaktickom prístupe).

Pedagogicko-psychologický prístup

Príbeh o sebeckom obrovi môže byť pre dieťa zaujímavým už tým, že je to *rozprávkový žáner*, hlavnou postavou je *fantastická bytosť* – obor a v príbehu vystupujú aj *detské postavy* (chodia do školy a vo voľných chvíľach je ich relaxom hra), sú teda blízke detskému čitateľovi a zabezpečujú aj „komunikačný“ kanál v smere k dieťaťu. Na druhej strane môže byť príbeh pre dieťa menej atraktívny napr. pre *motív smrti*, ktorý sa do textu dostal vo finálnom obraze smrti sebeckého obra, pre *absenciu dialógov a statickosť príbehu* (málo dejovosti a akčnosti ako opory detského príjmu), *symboliku a biblické odkazy*, medzi ktoré možno počítať múr, ktorým obor ohradil záhradu, dvanásť ovocných stromov v nej (dvanásť apoštolov), obrovu záhradu (rajská záhrada), chlapčeka so stigmami (alúzia na Ježiša Krista), zimu – jar (zlo a chlad – dobro a teplo), obra obsypa-

ného bielymi kvetmi či strieborné ovocie na zlatých konároch (farebná symbolika – čistota, vykúpenie, odmena) atď.

Didaktický prístup

Poznatková zložka príbehu:

Z literárnych pojmov môže učiteľ upevňovať pojem *nadpis*, *postava*, ako aj *prirovnanie*.

Komunikatívna zložka príbehu:

Komunikačná téma sa môže odvíjať od samotného názvu príbehu: sebecký obor bol *sebecký*, ale pod vplyvom okolností *sa zmenil* (sebeckosť – obetavosť, tvrdohlavosť – ústretovosť) – obor veľmi *lípol* na svojej záhrade a *odmietal sa* o jej krásu *podeliť*. Znakovo je potrestaný zimou v záhrade – v tomto rozmere sa otvára možnosť debaty: Čo a prečo je krajšie na *jar* vo vzťahu k *zime*? (sneh podľa G. Bachelarda (1990, s. 87) stiera farby, zavieva cesty, tlmí zvuky, zakrýva stopy). Dešifruje sa tým problém *trestu za zlo* (zima, víchor, krupobitie, meluzína, stromy bez plodov) a *odmeny za dobro* (jar, stehlík, kvety, detský smiech, stromy obťažkané plodmi). Zaujímavou a veľmi plodnou sa javí téma vzťahu *chlapčeka* a *obra* (láska, oddanosť, prítulnosť, blízkosť, priateľstvo, vzťah detstvo – dospelosť), ako aj problematika chlapčkových *rán* (spojenie s číselnou symbolikou dvanástich ovocných stromov – pri jednom z nich našiel obor chlapčeka).

Hodnotová zložka príbehu:

Hodnotový rozmer nad textom je vyplnený posolstvom o *hodnote človeka*, presnejšie o potrebe lásky človeka k človeku, o potrebe obetovania sa pre druhého. Ak sa človek daruje, sám sa tým stáva obdarovaným a nachádza vlastný pokoj i osobné šťastie (aj obyčajný strom potom môže priniesť strieborné ovocie na zlatých konároch – textu je vlastný biblický kontext: dvanásť stromov broskýň v obrovej záhrade, chlapček so stigmami na rukách i nohách, rajska záhrada, ktorá je odmenou za dobro uskutočňované na zemi). Priestor medzi riadkami (pod textom) zas hovorí o deťoch ako metonymii detstva (*hodnota detstva*), ktoré je obdobím nevinnosti, prirodzenej čistoty a sviežosti ducha. Deti prinášajú radosť, smiech a jar – sú tými najkrajšími kvetmi v rozkvitnutých záhradách. Alúzia na Ježiša Krista ako chlapčeka v druhom pláne predstavuje posolstvo nádeje na šancu zmeniť sa (ide o slobodnú vôľu), v medziriadkovom priestore však rovnako hovorí o deťoch ako o čistých a nepoškvrnených držiteľoch kľúčov, otvárajúcich dvere do večnosti. Priestor za textom je vyplnený katarziou vo finále príbehu, keď obor napokon zomiera. Jeho smrť zdanlivo nenapĺňa detské očakávanie šťastného konca (prekonceptia o žánri rozprávky).

Hodnota smrti ale spočíva v jej poňatí ako odmeny. Odkazuje na to farebný princíp – mŕtve telo obra je celé pokryté bielymi kvetmi, ktoré sú svojou belosťou satisfakciou za dobrá, ktoré stihol vo svojom živote vo vzťahu k deťom urobiť.

Komunikačná téma: Som sebecký?

Cieľ:

- a) **kognitívny:** Prostredníctvom didaktických aktivít upevňovať v žiakovi pojem nadpis, literárna postava a prirovnanie.
- b) **komunikačný:** Uvedomovať si sebeckosť človeka ako črtu osobnosti, ktorá ho vnútorne ničí; vedieť zaujať postoj k negatívnym ľudským vlastnostiam.
- c) **literárnoestetický:** Vnímať symbolický charakter literárneho textu s biblickým kontextom a vedieť dramaticky stvárniť katarzný záver textu s pochopením jeho pozitívneho ladenia (nádej).

Medzipredmetová integrácia: prírodoveda, hudobná výchova

Medzizložková integrácia: jazyk – prídavné mená, tvorba antoným; sloh – tvorba odkazov

A. EVOKÁCIA

1. Motivačný rozhovor

Predstavte si, čo sa mi dnes pri ceste do školy stalo – práve som premýšľal o včerajších Televíznych novinách, kde hovorili, že rodičia už deťom prestali čítať rozprávky, a zrazu som sa ocitol na zemi. Nevšimol som si kameň a potkol som sa.

Už sa vám niekedy stalo, že ste sa potkli o niečo tvrdé? Kedy a ako ste to zvládli?

2. Som sochár

Učiteľ nechá v triede kolovať kameň; žiaci sa ho postupne dotýkajú a usilujú sa ho čo najpodrobnejšie zmyslovo popísať (farba, tvar, tvrdosť, teplota ap.) – ide o pochopenie významu prirovnania studený (tvrdý, neživý) ako kameň.

Burza nápadov na tému: Čo všetko by som z tohto kameňa vedel vytvoriť? Ide o nabudenie predstavivosti vedúcej až k nápadu kamenného srdca (sebecko, sebaláska, chamtivosť – príloha C 1).

3. Čítanie textu

Kamenné srdce mal aj hrdina nášho dnešného príbehu – obor. A ako to s ním dopadlo, to sa teraz dozvieme.

Čítanie príbehu od **Oscara Wilda – Sebecký obor** (z knihy Šťastný princ – príloha C 2).

B. UVEDOMOVANIE SI VÝZNAMU

4. Otázky na porozumenie

Aký pocit máte z celého príbehu? Je táto rozprávka to, čo ste čakali, alebo vás niečím prekvapila (napr. záverom)?

a) Identifikácia

Kde sa celý príbeh odohrával? Bola v príbehu jedna hlavná postava alebo ich bolo viac? Ktoré ročné obdobie mal obor najradšej a prečo k nemu tak dlho neprišlo?

b) Dedukcia

Aký bol vzťah medzi obrom a chlapčekom? Viete povedať, kto alebo čo spôsobilo chlapčekomu zranenia?

c) Interpretácia + integrácia

Ako inak mohol obor zabezpečiť svoju záhradu pred prístupom detí? Čo by sa stalo, keby:

... sebecký obor nebol sebecký?

... obor nevedel hovoriť?

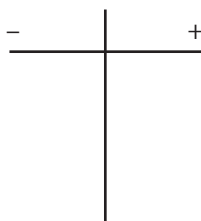
... malý chlapček nemal rany na rukách a nohách?

... deti neboli našli dieru v múre a nevošli by do obrovej studenej záhrady?

... ovocných stromov broskyň nebolo v záhrade dvanásť ale trinásť?

d) Analýza + hodnotenie

Zaujímalo by ma, ako vy hodnotíte obra – je to kladná postava alebo záporná? Aby sme si to ujasnili, použijeme schému, do ktorej zapíšeme, aký bol pôvodne a akým sa napokon stal (učiteľ zabezpečí adekvátne vytváranie opozít).



5. Sebecký obor

Spomeniete si, kedy ste sa dozvedeli úplne prvú vlastnosť obra z nášho príbehu? Kedy to bolo – na začiatku príbehu, v strede, či na jeho konci?

Prečo sú podľa vás prvé dve slová celej rozprávky (Sebecký obor) celkom na začiatku, oddelené od ostatného textu a k tomu ešte aj zväčšené (nadpis, názov, titul príbehu)? Je obor sebecký v celom príbehu?

Vymýšľanie nového pomenovania pre hlavného hrdinu – s pozitívnou vlastnosťou.

6. Vizualizácia (podľa Eliašová, 2007)

Individuálna práca.

Rozhovor o sebeckosti ako vlastnosti.

Boli ste už niekedy sebeckí aj vy? Kedy a v akej situácii? Čo v momente, keď sme sebeckí, cítime vo vnútri?

Teraz sa pokúste predstaviť si SEBECTVO ako počasie (prípadne netradičné zviera alebo zvláštnu chorobu):

Ako by znela predpoveď počasia, ak by televízna rosníčka hlásila „sebecké počasie“? (Ako by vyzeralo sebeckto ako zviera v zoologickej záhrade?/Ako by sa prejavovalo sebeckto ako choroba? Aké príznaky by ho sprevádzali?)

7. Vcíťovanie sa do obrazu (podľa Eliašová, 2007)

Individuálna práca.

Obor sa zmenil – svoju krásnu záhradu ponúkol na hranie aj deťom. Ako si vy predstavujete krásnu záhradu? Videli ste už nejakú (u starých rodičov, vo filme ap.)? Teraz vám ukážem, ako vyzerala obrova záhrada (použije sa farebný obrázok s rozkvitnutým ovocným stromom/stromami, napr. z kalendára – príloha C 3).

Učiteľ sa žiakom prihovorí stlmeným hlasom (môže ticho znieť relaxačná hudba):

Predstav si, že si obor sediaci pod stromom. Poobzeraj sa okolo seba. Čo cítiš, keď sa zhlboka nadýchneš? Čoho sa môžeš okolo seba dotknúť?

Rozmýšľaj... Ako si sa sem dostal? Na čo v tejto chvíli myslíš? Čo prežívaš? Čo očakávaš? Čo sa v najbližšej chvíli asi stane?

Môžeš poslať z tohto miesta posledný krátky odkaz malému chlapčekomu, ktorý ti je najbližší na celom svete. Napíš ho (max. 3 vety) – všetky odkazy detí sa prečítajú.

8. Nadpis

Individuálna práca.

Žiaci vymýšľajú svojim odkazom pomenovania.

Prečo je to podstatné? Na čo slúžia nadpisy? Kde všade sa s nimi okrem kníh môžeme stretnúť?

Vymyslíte teraz akýkoľvek vlastný názov pre príbeh o Sebeckom obrovi tak, aby sa nepodobal na ten od autora, ale aby ste v ňom tiež vystihli to, o čom rozprávka hovorí – všetky návrhy sa následne vložia do klobúka, z ktorého sa bude jeden nadpis príbehu losovať pre nasledujúcu improvizovanú hru.

C. REFLEXIA

9. Dramatizácia

Vylosovaný názov príbehu.

Obor sa zmenil – bol sebecký a stal sa láskavým a obetavým. Teraz jeho zmenu prežijeme sami.

Učiteľ zrealizuje adekvátnu predprípravu dramatizácie, v rámci ktorej tiež vyberie zo žiakov predstaviteľov hrajúcich sa detí (aspoň piatich), predstaviteľa malého chlapčeka a napokon dieťa, ktoré bude znázorňovať strom, on sám bude obrom (počas hry znie Moonlight Sonata od Beethovena).

Postup: Do čiernej plachty zaodetý obor (učiteľ) stojí s kamennou neprístupnou tvárou pred deťmi, ktoré ho posunkami a bez slov prosia, aby mohli zostať hrať sa v záhrade. Obor ich posunkom a nahnevaným výrazom odoženie. Vzápätí sa zameria na chlapčeka v bielej plachte, ktorý stojí obďaleč pri strome a plače (stromom je dieťa s rozpaženými rukami). Obrov výraz zmäkne, prisunie chlapčekomu stoličku a ten sa vďaka nej môže dotknúť konárov stromu (t. j. rúk dieťaťa predstavujúceho strom). Zo stoličky chlapček odnime obrovi čiernu plachtu a prehodí mu cez plecica svoju bielu. Obor sklopí hlavu a pomaly si líha na zem – umiera s pokojnou tvárou.

10. Venuj mi svoju slzu

Čítanie časti textu, kde chlapček plakal.

Učiteľ rozdá nastrihané papiere v tvare slzy, na ktoré žiaci napíšu, čo ich naposledy rozosmútilo natoľko, že sa rozplakali. Potom na tabuľu pripne červené srdce, okolo ktorého prídu žiaci postupne pripnúť svoje slzy (každá slza bude otočená, aby deti vzájomne nevideli, čo kto napísal).

Na tabuli vznikne lupienkový kvet s červeným srdcom uprostred (príloha C 4) – spoločne sa tomuto kvetu vymyslí názov s využitím prídavného mena (napr. slzový kvet, šťastný kvet, srdcový kvietok, rozkvitnutá margarétka ap.).

Príloha C1



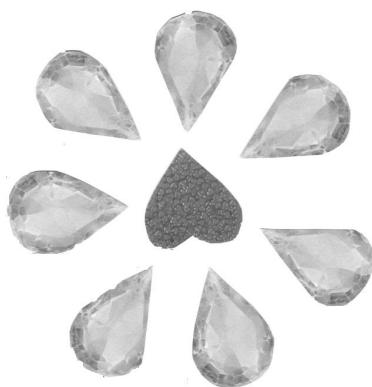
Príloha C2



Príloha C3



Príloha C4



7.4 CARLO COLLODI

Taliansky spisovateľ Carlo Collodi (1826 – 1890) si pevné miesto v detskom svete, a tým aj vo svetovej detskej literatúre, vydobyl najmä zásluhou dobrodružstiev chlapčeka vystrúhaného z dreva – Pinocchia. C. Collodi (vlastným menom Lorenzini) nemal vysokú mienku o svojej knihe, pretože svojmu šéfredaktorovi (Pinocchio začal vychádzať najprv časopisecky) napísal:

„Posielam ti túto hlúposť, rob s ňou, čo chceš: ak ju však vytlačíš, dobre mi ju zaplať, aby som dostal chuť na pokračovanie“ (podľa Mattušová, 1976, s. 599).

O. Sliacky (2008) hodnotí Pinocchia ako najznámejšiu taliansku knihu pre deti na Slovensku. Hlavná postava je verným dvojníkom dreveného panáčika z talianskeho slovesného folklóru, tzn., že aj Collodi našiel inšpiráciu pre svoju tvorbu v domácej ľudovej slovesnosti.

Collodiho Pinocchio sa stal podnetom a inšpiráciou vzniku adaptovaného literárneho diela od **Alexeja Tolstoj**a **Zlatý kľúčik alebo Buratinove dobrodružstvá**, ktoré bolo – ako upozorňuje O. Sliacky (2008, s. 69) – ako sovietska verzia **Pinocchia** po roku 1948 z ideologických dôvodov preferované pred Collodiho pôvodným dielom. A. Tolstoj sa v prvej polovici svojho príbehu o **Buratinovi** inšpiruje Collodiho príbehom, druhá časť je už jeho umelecko-literárnym vkladom (keď do príbehu vstúpi korytnačka Tortilla, ktorá Buratinovi odovzdá tajomný zlatý kľúčik), ktorý má svoje estetické hodnoty. V závere diela – pri súboji Buratina s jeho druhmi proti riaditeľovi bábkového divadla Karabasovi – prídu hlavnému hrdinovi na pomoc lesné zvieratká. Podľa J. Červenku (1972) Collodiho pedagogizujúci motív, nasmerovaný na potrebu vzdelania (Pinocchio a škola) A. Tolstoj umelecky presmeroval do oblasti spoločenskej aktivity odporu voči zlej sile (Buratino verzus Karabas).

Ako zaujímavosť možno uviesť, že literárnou adaptáciou je aj dielo **Korneja Čukovského Doktor Jajbolí**, ktoré je inšpirované pôvodinou Hughha Loftinga **Doktor Dolittle**, ako aj dielo ruského autora **Alexandra Volkova Čarodejník zo Smaragdového mesta**, ktoré adaptačným spôsobom do ruského literárneho prostredia spracovalo svetoznáme dielo Američana **Lymana Franka Bauma Čarodejník z krajiny Oz**.

Lahkoverná a dôverčivá postava dreveného panáčika s dlhým nosom túži po neustálej zmene, čím však spravidla vyvedie iba samé šibalstvá (pozri Obert, 1983, s. 101 – 102). Hoci mal C. Collodi so svojím dielom pôvodne výchovné úmysly (napr. vzťah k vzdelaniu), podarilo sa mu prelomiť typický dobový didaktizmus tým, že na prvé miesto postavil humor, dynamický dej a fantáziu, z ktorých výchovnosť následne vyplývala.

„Drevená bábika – to je básnická *metafora-symbol* na vyjadrenie úplnej prirodzenosti, živelnosti dieťaťa, akéhosi jeho „*praobrazu*“. Voľbou hračky z dreva ako tohto praobrazu sa vylúčili momenty výchovného pôsobenia, všetky nánosy a vplyvy, aby mohla nerušene pôsobiť iba sama prirodzenosť“ (Klátik, 1978, s. 93).

„Paradoxne, až fyziognómia bábkky, drevené telo, zvýznamňuje jej dušu a dáva postavu *personálny rozmer*. Nahradenie Pinocchiových obhorených nôh v úvode textu je konkrétnym signálom o zmierňovaní dôsledkov katastrofických momentov. Ba i *smrť*, ktorá hrozí drevenej bábke, nie je v tomto zmysle skutočnou smrťou. Je čímisi, čo *nemá definitívny charakter*, čo sa dá zmeniť. Vďaka neživému drevenému telu nie je jej hrozba natoľko frustrujúca“ (Milčák, 2006, s. 20).

Dnes sa nám môže Pinocchiova fabula (chronologické usporiadanie deja) vidieť veľmi jednoduchá a prostá a aj nápady by sme z dnešného pohľadu hodnotili ako málo originálne. Čo je však tvorivé a nápadité a čo spôsobilo veľký čitateľský ohlas diela medzi deťmi, je v prvom rade rámcový dej vytvorenia a putovania dreveného panáčika (putovanie je tiež paródiou výprav bohatierskych hrdinov), ktorý sa nakoniec premení na normálneho chlapca, pričom jednotlivé príbehy, ktoré dej gradujú, sú zároveň významovo samostatné (z hľadiska výberu textu na didaktickú interpretáciu je to pre učiteľa pozitívny moment). Skĺbenie rámcového deja s jednotlivými epizódami je Collodiho umením a možno práve preto, že sa o nič výnimočné nesnažil, dokázal vytvoriť nesmrteľný príbeh postavičky, ktorá sa stala začiatkom typu literatúry, rešpektujúcej detskú psychologickú stránku (pozri Červenka, 1972, s. 696; Mattušová, 1976, s. 599 – 600).

Collodiho Pinocchio má eticko-didaktický rozmer (Obert) – nemôže sa stať normálnym chlapcom, pokiaľ nezačne chodiť do školy. Didaktizmus je v diele oslabený dobrodružnosťou epizód a humorným ladením jednotlivých scén, pričom svoje dôležité miesto v príbehu majú tiež rôzne zvieracie postavy (cvrček, líška, kocúr), ako aj rozprávkové a bájne bytosti (víla, ohňožrút).

Pôvodne taliansky **Pinocchio** sa dostal aj za veľkú mláku – do Ameriky. Mnohí poznajú **animovanú „disneyovku“**, ktorá populárny námet prispôbila Amerike 30-tych rokov – panáčik sa zmenil na buclátého chlapčeka, ktorého najtypickejšia charakteristika – dlhý nos – sa v kresbách zmenil na krátky vyhrnutý noštek. Napriek tomu mala rozprávka, premietaná v niektorých krajinách počas druhej svetovej vojny, veľký úspech (pozri Mattušová, 1976, s. 598). Dnešným deťom je však zrejme oveľa známejší počítačovou animáciou zhmotnený a príbehovo kompletne sparodizovaný **Pinocchio** z divácky úspešnej animovanej rozprávky americkej produkcie **Shrek**. Parodizačnému ostriu v tejto rozprávke na pokračovanie neunikli ani ďalšie svetoznáme rozprávkové postavy, ako napr. Kocúr v čižmách, Tri prasiatka či Červená Čiapka.

Pinocchio predá šlabikár a ide do bábkového divadla (PRÍLOHA 4)



Literárnovedný prístup

V krátkom príbehu o tom, ako Pinocchio predá šlabikár a ide do bábkového divadla, sa kumulujú základné znaky celej Collodiho prózy – *didaktizmus* (výchovný rozmer), *dobrodružstvo* a pre príbeh drevenej bábkovej príznachný *humor*. Pinocchio hravou až smiešnou formou otvára oveľa vážnejšie perspektívy poznania – a to, že škola je pre dieťa nevyhnutná.

Pinocchiov príbeh je pre dieťa pútavý z viacerých hľadísk – jedným z najpodstatnejších je motív vstupu oživej hračky (predmetu) do reálneho sveta (*fantastické v reálnom*). Pri kontakte s rôznymi bežnými vecami reálneho sveta sa nevzdelaný drevený Pinocchio následne správa groteskne, komicky

a niekedy až absurdným spôsobom. Vo vzťahu k celému príbehu je pre dieťa pútavá a čitateľsky atraktívna transformácia, ktorou Pinocchio prejde (stane sa skutočným chlapcom) (bližšie pozri Preložníková, 1980, s. 62 – 68). Sústreďujú sa v ňom (z pohľadu dospelých) všetky detské „neduhy“ – výmyselníctvo, lapajstvo, nezodpovednosť a naivita.

Pedagogicko-psychologický prístup

Najsilnejšou oporou žiackeho príjmu textu v rámci didaktickej komunikácie je samotná *postava Pinocchia*. Je postavou, ktorá je ideálna na identifikáciu – drevený panáčik má najväčšie problémy so sebou a svojou neposlušnosťou (pozri Rankov, 2004), a to aj v súvislosti so svojím vzťahom ku škole. *Prostredie školy* je po rodinnom prostredí druhým najvýznamnejším miestom dieťaťa, kde v rámci povinnej školskej dochádzky trávi veľa času – inštitucionálny charakter školy je dieťaťu dobre známy, a preto aj v recepcii ľahko čitateľný. *Nezodpovednosť* Pinocchia vo vzťahu k *peniazom* (ľahkovážne ponúka na predaj veci, ktoré tvoria súčasť jeho oblečenia, resp. na ktorých zadováženie bola potrebná

aj forma obety blízkej osoby – Geppetta), ako aj *ku škole* (uprednostnenie oveľa zaujímavejšej akcie: veľkého bábkového divadla) – je v detských očiach naplnením neadekvátneho správania a záškoláctva, ktoré je v nearteficiálnej realite života dieťaťa-žiaka postihované rôznymi formami *trestov*. Aj z toho dôvodu je Pinocchiovo rozhodnutie obísť školu vnímané ako zdroj ďalších problémov, ktoré na druhej strane – vo vzťahu k motivačnej funkcii didaktickej transformácie ukážky textu – poslúži na „naštartovanie“ túžby prečítať si celý umelecký text.

Didaktický prístup

Poznatková zložka príbehu:

Učiteľ vo svojej práci môže upevňovať už osvojený pojem *literárnej postavy* (hlavnej i vedľajšej).

Komunikatívna zložka príbehu:

Pinocchio má *problémy s plnením sľubov* blízkej osobe (otcovi Geppettovi) – mal ísť do školy, ale rozhodol sa ju obísť a dať prednosť zábave. Vďačným komunikačným miestom je aj vzťah *škola – zábava*, resp. *dieta – škola*. Štruktúrnym východiskom pre rozhovor so žiakmi je aj problém vzťahu detí k *peniazom* – čo si môžu dovoliť predávať a či vôbec je to v ich prípade možné, teda čo je správne a čo nie. Z tohto bodu možno hodnotiť aj správanie Pinocchia, pretože žiaci majú základné formy konformného správania v spoločnosti už interiorizované a dokážu vyvodzovať dôsledky nesprávneho konania (didaktické vyústenie). Uvedenú komunikáciu je možné umocniť obetou Geppetta, ktorý predal kabát len pre dobro malého Pinocchia (kúpa šlabikára).

Hodnotová zložka príbehu:

Za hodnotový cieľ hodiny, ktorý vyplýva z obsahu textu a možno ho zo správania sa hlavnej postavy derivovať, je možné zvoliť *problém zodpovednosti*. Zodpovednosti k *ľuďom*, ktorí nás majú radi a ktorí sú ochotní pre naše dobro sa aj obetovať; zodpovednosti k *veciam*, ktoré sú nám zverené do opatery, resp. ktoré zabezpečujú náš životný komfort (oblečenie) a napokon zodpovednosti k *sebe samému* (problém vzdelania a výchovy v *školskom prostredí*, ktoré človeka nielen vzdeláva, ale aj socializuje – šlabikár).

Komunikačná téma: Škola a ja

Cieľ:

- a) **kognitívny:** Uvedomovať si nenahraditeľný význam školy a inštitucionálneho vzdelávania pre osobný rast, ako aj pre svoju budúcnosť a ďalšie uplatnenie v živote.
- b) **komunikačný:** Vedieť vyjadriť vlastné stanovisko k problematike zodpovednosti nielen za zverené veci, ale aj za blízkych ľudí (rozvoj empatie), ako aj zodpovednosti za seba samého.
- c) **literárnoestetický:** Vnímať parodicko-nonsensové ladenie a humor literárneho textu, ktorý je jeho integrálnou významovou konštantou.

Medzipredmetová integrácia: prírodoveda

Medzizložková integrácia: jazyk – podstatné mená, tvorba antoným; sloh – tvorba ospravedlnenia, tvorba inzerátu, tvorba persuzívneho príhovoru

A. EVOKÁCIA

1. Motivačný rozhovor

Už sa vám niekedy stalo, že ste sa niekam vybrali a nakoniec ste skončili kdesi úplne inde? Bolo to už dávno alebo nedávno? Kam ste vtedy šli a kde ste skončili?

Môže sa takéto niečo stať aj vtedy, keď máte ísť do školy? Stalo sa to už niekomu? Ako sa volá ten, kto chodí poza školu, hoci sa tvári, že do nej chodí? Je to podľa vás správne?

2. Inzerát (podľa Klimovič, 2009)

Individuálna práca.

Predstavte si, že ste rodičmi záškoláka. Neprišiel do školy a neprišiel ani domov. Nenašla ho ani polícia, a tak ste sa rozhodli podať inzerát v časopise *Dieťa* – konkrétne v rubrike HLADÁM.

Učiteľ žiakov následne oboznámi so základnými jazykovými prostriedkami inzerátov s upozornením, že za každé slovo sa v časopise platí, a preto by mal byť jasný a čo najstručnejší.

3. Čítanie textu

S jedným záškolákom sa stretne aj v našom dnešnom príbehu – a aj na neho by veľmi pasovali vaše inzeráty. Záškolák z príbehu je iný tým, že je celý drevený – ide o dreveného panáka.

Nasleduje čítanie príbehu od **Carla Collodiho – Pinocchio predá šlabikár a ide do bábkového divadla** (z knihy *Pinocchiove dobrodružstvá* – príloha D 1).

B. UVEDOMOVANIE SI VÝZNAMU

4. Otázky na porozumenie

Páčil sa vám príbeh o Pinocchioví? Prečo áno/nie? Čím bol príbeh iný než tie, ktoré už poznáte?

a) Identifikácia

Kto bol otcom Pinocchia a akú sebaobetu pre svojho syna urobil? Akú dilemu riešil Pinocchio, keď zbadal ohnivočervený nápis VELKÉ BÁBKOVÉ DIVADLO? Nájdite ten úsek textu, kde sa prvýkrát hovorí o vstupnom do divadla.

b) Dedukcia

Prečo bol Geppetto ochotný vzdať sa oblečenia? Z ktorých udalostí sa dá zistiť, aká je Pinocchiova povaha? Opíšte vzťah Pinocchia k Geppettovi a Geppetta k Pinocchioví. V čom sa tieto vzťahy podobali a v čom sa líšili?

c) Interpretácia + integrácia

Ako inak mohol Pinocchio zareagovať na pokušenie ísť do divadla a čo by potom nasledovalo? Čo bolo príčinou toho, že starinár od Pinocchia okamžite kúpil šlabikár, pričom chlapec špekuloval? Aké vážne dôsledky mohlo mať Pinocchiovo konanie pre jeho otca? Spomeňte si na situáciu z vášho života, keď ste urobili niečo podobné (a rodičia o tom nevedeli). Ako sa to vo vašom prípade skončilo a ako ste sa cítili?

d) Analýza + hodnotenie

Je podľa vás možné, aby panáčik z dreva chodil a rozprával? Z akého dreva bola podľa vás postava Pinocchia vyrobená a prečo práve z neho? Zhodnoťte pozitívne a negatívne stránky Pinocchiovho správania. Aký je vzťah rozprávača k Pinocchioví – fandí mu, alebo ho skôr vidí s chybami? Ako vidíte Pinocchia vy?

5. V Pinocchiovej hlave

Práca v dvoch skupinách.

Predstavte si, že ste v Pinocchiovej hlave a predstavujete argumenty pri jeho rozhodovaní – či ísť do školy, alebo do divadla. Ako skupiny máte opačný názor – jedna reprezentuje ŠKOLU, druhá BÁBKOVÉ DIVADLO. Striedavo budete hovoriť za skupinu jedno pozitívne slovo (akékoľvek podstatné meno), druhá skupina vám vzápätí bude protirečiť slovom rovnakého slovného druhu, len s opačným významom (vytváranie antónym).

Počas realizácie aktivity učiteľ vzniknuté opozitá zapisuje na tabuľu.

6. Reklamný slogan na školu

Práca vo dvojiciach v lavici.

Reklama má veľkú moc. Aj Pinocchio sa na ňu „chytí“, keď zbadal pútač na bábkové divadlo. Teraz ste vy reklamnými expertmi a máte za úlohu vymyslieť REKLAMNÝ SLOGAN NA ŠKOLU (učiteľ si so žiakmi oživi aktuálne reklamné slogany z televízie, napr. Keď ju miluješ, nie je čo riešiť – kofola; Keď si gramblavý, majonéza Hellmann´s to napraví ap.).

Vymyslíte slogan tak, aby ste dokázali Pinocchia presvedčiť, aby šiel do školy (použité v reklame niektoré z antoným z predchádzajúcej aktivity – na tabuli).

7. Šlabikár (podľa Eliašová, 2007)

Spomínate si na svoj prvý šlabikár? Ako vyzeral a na čo ste ho používali? Čo sa vám s ním spája? Aké vône, aká chuť, aké príhody atď.?

Učiteľ na tabuľu pripne veľký rys papiera, na ktorom je jednoduchými líniami zakreslený šlabikár. Žiaci majú za úlohu vo dvojiciach pristupovať k tabuľi a akúkoľvek osobnú spomienku súvisiacu s ich šlabikárom napísať na veľký rys „do šlabikáru“.

Práca vo dvojiciach v lavici.

Čo ak by vaša reklama na Pinocchia nemala účinok a on by aj tak chcel predať svoj šlabikár? Skúsime to na neho teda inak.

Ste štvrtáci a práve ste do ŠLABIKÁRU na tabuľi vpísali, na čo si spomínate, keď je o ňom reč. Teraz si skúste predstaviť, že ste stretli Pinocchia, ktorý práve predáva svoj šlabikár a vy ho chcete čo najslušnejšie presvedčiť, aby tak nespravil. Vychádzajte z toho, čo ste pred chvíľou písali na tabuľu do ŠLABIKÁRU. Ako by ste ho presvedčili o jeho veľkých výhodách?

C. REFLEXIA

8. Ospravedlnenie

Individuálna práca.

Pinocchio teda v príbehu urobil jednu zlú vec (predal šlabikár). Prečítame si pasáž textu, kde sa o tom hovorí. Čo tým spôsobil a aké to mohlo mať dôsledky?

Teraz ste vy sami Pinocchiom a máte sa Geppettovi ospravedlniť za to, čo nebolo správne. Keďže sa však hanbíte, radšej mu to pošlete písomne. Čo do svojho ospravedlnenia napíšete?

Rešpektuje sa listová štruktúra ospravedlnenia (oslovenie, obsah ospravedlnenia, vyjadrenie viery v odpustenie).

9. Štyri eurá

Individuálna práca.

Pinocchio dostal za svoj šlabikár štyri groše. Dnes by to boli možno štyri eurá.

Teraz máte vy vo vrecku štyri eurá (sú to jediné peniaze, ktoré máte). Ako by ste ich použili, ak by ste chceli niekomu zo svojich najbližších urobiť radosť?

Príloha D1



7.5 LYMAN FRANK BAUM

Americký autor Lyman Frank Baum (1856 – 1919) je jedným z najslávnejších spisovateľov literatúry pre deti a mládež, a to v podstate na základe jedného megaúspešného príbehu, na ktorého základoch vystaval známe príbehy o krajine Oz a jej hrdinoch (na „americký spôsob“ po úspechu a veľkom ohlase prvej knihy nevyhnutne nasledovali série ďalších pokračovaní). V slovenčine Baumovo najznámejšie dielo vyšlo pod názvom Čarodejník z krajiny Oz (1990, 2008).

V americkej literatúre ide v prípade knihy L. F. Bauma – ako podotýka J. Sladová (2008, s. 110) – o pilierové dielo modernej americkej literatúry pre deti, ktoré svojím významom, ako aj ďalšími spracovaniami príbehov o tajomnej krajine Oz, prekročilo hranice Spojených štátov a stalo sa integrálnou súčasťou svetového literárneho dedičstva. A hoci autor písal aj pre dospelých, najviac oceňované je jeho dielo pre detských čitateľov. Kniha nielenže patrí do zlatého fondu americkej a svetovej modernej autorskej rozprávky, ale jej symbolický presah umožňuje stále nové čítania, nové interpretácie, ako aj nové inšpirácie.

Lyman Frank Baum postupne napísal celkovo **trinásť** pokračovaní, z ktorých sa za najkvalitnejšie považuje **prvých šesť**. Po jeho smrti R. P. Thompsonová nadviazala na jeho dielo a celkovo vytvorila dvadsaťjeden zväzkov, ďalšie tri diela sú z pera J. R. Neilla. Nepravidelne vznikali aj rozprávania iných spisovateľov, medzi ktorými sa dokonca objavil aj autorov právnik R. S. Baum.

Kniha bola aj sfilmovaná, prvýkrát v roku 1939. Po počiatočnom vlažnom prijatí filmovej verzie sa vďaka pravidelnému televíznemu vysielaniu (od roku 1956) stala kultovou a dodnes je v USA každoročne vysielaná pred Vianocami, čím ju v slovenskom kontexte možno prirovnať k **Perinbabe**, **Mrážikovi** či **Trom orieškom pre Popolušku**. Film tiež získal Oscara za najlepšiu pieseň, dnes už klasiku „Somewhere over the Rainbow“.

Lev Bojko (PRÍLOHA 5)



Literárnovedný prístup

Príbeh dievčatka, malej Dorotky, je považovaný za špecifickú podobu spojenia modernej autorskej rozprávky a zároveň fantasy príbehu (existencia tajomného paralelného sveta – bližšie pozri s. 44, do ktorého sa Dorotka, bývajúca na farme v Kansase spolu so svojím strýkom a tetou, dostane úplne náhodou, keď ju tam spolu s domom a psíkom Totom „unesie“ silné tornádo). Príbeh, ktorého súčasťou je aj vybraná ukážka na didaktickú transformáciu, je symbolického charakteru, pretože dobrodružné putovanie Dorotky aj s jej novými priateľmi (strašiakom Strachodupom, plechovým drevorubačom a zba-

belým levom) za mocným čarodejníkom Ozom (bývajúcim v Smaragdovom meste), je na jednej strane bojom s neustálymi prekážkami zlej čarodejnice, no na druhej strane je tiež o spoznávaní vlastnej hodnoty hlavných hrdinov, ktorú objavujú v procese vzájomnej pomoci pri ceste za spoločným cieľom (Sladová, 2008, s. 111). K významovej nadstavbe, ako aj významovým presahom, je možné vhodnou didaktickou interpretáciou – vďaka jednoduchému štýlu autora, nevylučujúcemu detského čitateľa – priviesť aj žiaka. Navyše motív fantastickkej krajiny (teda vstup reálneho prvku (Dorotky) do fantastického) a putovanie detskej postavy v nej, vytvára pre žiaka, ako podotýka E. Preložníková (1980, s. 65), efektný a esteticky pôsobivý kontrast, ktorý je zdrojom prekvapení, očakávania, zábavy, ale aj radosti z objavovania nového a zvláštneho.

Pedagogicko-psychologický prístup

Žiakovi mladšieho školského veku môže príbeh zaimponovať *fantastickým svetom*, do ktorého sa hlavná *detská hrdinka* dostane zázračne vďaka tornádu aj so psíkom Totom. V paralelnom svete zažije *dobrodružnú cestu* s mnohými nástrahami, aby sa nakoniec všetko dobre skončilo. Ukážka literárneho textu

na didaktickú komunikáciu spĺňa vyššie spomenuté charakteristiky diela *det-skou postavou* (referenčný hrdina – Dorotka), svojím umiestnením deja už vo *fantastickom priestore* (Dorotka sa už pohybuje v krajine Oz – v inom svete – a stretáva jej obyvateľov), prežíva *dobrodružstvo* na ceste (v lese ich napadne lev) a dieťa je konfrontované aj so symbolickými prvkami textu, vyplývajúcimi zo živého a pre žiaka na prvý pohľad prvoplánového dialógu hrdinov.

Didaktický prístup

Poznatková zložka príbehu:

V didaktickej transformácii textu učiteľ v žiakovom vedomí aktualizuje a skonkrétnuje pojem *STRACH a PRIATELSTVO* a utvrdzuje v ňom pojem *literárnej postavy*.

Komunikatívna zložka príbehu:

Komunikatívnu rovinu hodiny literárnej výchovy možno cez príbeh Lev Bojko obohatiť rozhovorom o *strachu* z niečoho (strach v lese, z napadnutia, strach z niečoho neznámeho). Pre mnohovýznamovosť obsahov textu potrebným a žiaducim je rozhovor o postavách v príbehu, pretože sa v ukážke stretávame už s celou, kompletnou skupinkou priateľov (Dorotka, Strachodup, plechový drevorubač, Lev Bojko, Toto). Cez prvoplánové asociácie sa možno posunúť k náročnejším obsahom – ide najmä o *cieľ ich putovania a jednotlivé motivácie* – jeden chce rozum (Strachodup), ďalší srdce (plechový drevorubač), lev chce odvahu a Dorotka túži spoznať spôsob návratu domov. Centrálnym komunikačným bodom sa v procese didaktickej interpretácie môže stať aj súdržnosť skupiny a schopnosť pomôcť si navzájom (teda priateľstvo).

Hodnotová zložka príbehu:

Hodnotovým podlažím didaktickej komunikácie sa môže stať silná osobná motivácia k dosiahnutiu konkrétneho cieľa (v druhom pláne hľadanie *zmyslu života*), a nepochybne tiež štruktúrny význam textu, v ktorom sa znásobuje sila a zmysel *hodnoty priateľstva*. Priateľstvo vzniká ako „následok“ spoločného cieľa cesty – Smaragdového mesta s jeho panovníkom Ozom – teda je súčtom osobných motivácií jednotlivých členov skupinky, ale znásobuje sa najmä vzájomnou pomocou, ktorá je reakciou na rôzne úklady a nečakané dobrodružstvá.

Komunikačná téma: Cesta za priateľstvom

Cieľ:

- a) **kognitívny:** Rozvíjať žiakovo kritické myslenie prostredníctvom problémových otázok a úloh; aktualizovať a sprítomniť v žiakovom vedomí pojem STRACH a PRIATELSTVO.
- b) **komunikačný:** Uvedomovať si význam vzájomnej pomoci, ako aj potrebu hierarchizovania vlastných priorít v živote.
- c) **literárnoestetický:** Hlbšie prežiť hodnotový rozmer literárneho textu, v ukážke znakov zachytený v potrebe nájdania odvahy (lev) a srdca (drevorubač).

Medzipredmetová integrácia: hudobná výchova

Medzizložková integrácia: jazyk – frazeológia; sloh – tvorba minipríbehov

A. EVOKÁCIA

1. Motivačný rozhovor

Rozhovor o emócii STRACHU.

Raz večer som išiel temnou uličkou a bol som oblečený v čiernom kabáte. Ponáhľal som sa domov. Predo mnou kráčal jeden starší muž, ktorý sa stále otáčal a ja som sa k nemu postupne stále viac približoval. Odrazu muž zastal a počkal, kým som neprišiel až k nemu – a spýtal sa ma, či mám nejaký problém... (či mu nechcem ublížiť). Prečo si to podľa vás myslel?

Žiaci si vypočujú tri ukážky inštrumentálnej hudby. Po ich vypočutí majú označiť melódiu, ktorú si vedia predstaviť, že by k uvedenej situácii pasovala najviac – najviac by sa spájala so STRACHOM.

Nasleduje rozhovor o ľuďoch a zvieratách, ktorí/é by sa nemali báť (učiteľ žiakov návodnými otázkami privádza do riešenia zvierat; konkrétne ku kráľovi zvierat – LEVOVI).

2. Zhlukovanie (podľa Klimovič, 2009)

Do stredu tabule učiteľ napíše slovo LEV. Následne inštruuje žiakov, aby v bublinách odstredivo od daného slova na tabuli dopisovali vlastné voľné asociácie – pričom ich k voľnej asociácii môžu posúvať aj ďalšie slová (nielen centrálné slovo).

Práca v štyroch skupinách.

Žiaci majú za úlohu vytvoriť krátky minipríbeh o levovi s využitím slov z tabule.

3. Čítanie textu

O levovi – ale trochu s inou náturou – bude aj dnešný príbeh, ktorý vám teraz prečítam. Dobre sa započúvajte, určite vás zaujme – jeho názov je Lev Bojko. Nasleduje čítanie príbehu od **Lymana Franka Bauma – Lev Bojko** (z knihy Čarodejník z krajiny Oz – príloha E1).

B. UVEDOMOVANIE SI VÝZNAMU

4. Otázky na porozumenie

Čo prvé vám napadlo po dočítaní príbehu? Čím vás príbeh zaujal a čím nie?

a) Identifikácia

Koľko literárnych postáv ste v príbehu celkovo narátali? Kde sa skupinka stretla s levom Bojkom? Čím bola vydláždená cesta, ktorou skupinka pútnikov išla? Čo celú skupinku spájalo? Prečo sa na cestu vybral plechový drevorubač a prečo sa k nim pripojil aj lev?

b) Dedukcia

Aký vzťah bol podľa vás medzi strašiakom Strachodupom a plechovým drevorubačom? Charakterizujte ho a potvrdte svoju domnienku aj ukážkou v texte.

c) Interpretácia + integrácia

Prečo Dorotka a jej priatelia prijali leva medzi seba, aj keď na nich útočil? Čo je podľa vás dôležitejšie – mať rozum, srdce, domov či odvahu? Zdôvodnite svoj názor.

d) Analýza + hodnotenie

Máte dojem, že plechový drevorubač naozaj nemal srdce? Poznáte aj iný príbeh, kde sa hovorí o srdci? Ktorý z nich vám pripadá lepší a prečo? Je náš príbeh rozprávkou? Ak áno – prečo? Ak nie – prečo?

5. Priateľstvo

Malú skupinku spájalo okrem spoločného cieľa cesty aj priateľstvo. Nájdite v texte aspoň jeden dôkaz priateľstva.

O STRACHU sa zvykne hovoriť, že má veľké oči (učiteľ upriami pozornosť na obrazný význam spojenia – frazémy, nie na doslovný). Čo by ste vedeli povedať alebo vymyslieť o PRIATEESTVE? Ako podľa vás možno spoznať skutočného priateľa?

Práca v dvoch skupinách (chlapci – dievčatá).

Prvá skupina uvádza všetky „chlapčenské“ rozlíšenia priateľstva, dievčatá zas „dievčenské“ rozlíšenia.

6. Pred čarodejníkom Ozom

Práca v štyroch skupinách.

V našom príbehu spájalo všetky postavy PRIATELSTVO a vďaka spoločnému cieľu sa aj posilňovalo a rástlo. Každý však chcel od čarodejníka Oza niečo iné: Dorotka – ísť domov, strašiak Strachodup – rozum, plechový drevorubač – srdce a lev Bojko – odvahu.

Každá skupina má za úlohu vytvoriť vlastné poradie (očíslované), podľa ktorého by malo byť literárnym postavám splnené ich želanie a svoje názory skupina prostredníctvom hovorcu aj zdôvodní.

Žiaci zostávajú v skupinách.

Učiteľ každej prideli jedno zo štyroch želaní – stávajú sa obhajcami želania svojej literárnej postavy (Dorotky, Strachodupa, plechového drevorubača a leva Bojka). Každá skupina si pripraví obhajobu, prečo práve ich želanie je tým najdôležitejším (Čo by sa stalo, keby ľudia nemali domov (rozum, srdce, odvahu) – všetky možné i nemožné dôvody).

7. Som čarodejník Oz

Práca v štyroch skupinách.

Učiteľ prvým dvom skupinám zadá úlohu, aby prišli na to, ako by Oz mohol vrátiť levovi odvahu; druhým dvom skupinám zadá úlohu, aby objavili spôsob, ako možno vrátiť plechovému drevorubačovi srdce.

8. Dramatizácia

Práca v štyroch skupinách.

Nadväzuje sa na predchádzajúcu aktivitu.

Po učiteľom zorganizovanej predpríprave si prvá skupina (s levovou odvahou) pripraví neverbálnu etudu, druhá skupina (s levovou odvahou) vytvorí verbálnu etudu (obdobne postupujú aj obidve skupiny s drevorubačovým srdcom).

C. REFLEXIA

9. Srdce a odvaha...

Náš príbeh sa odohráva v rozprávkovej krajine – my ale žijeme v skutočnom svete. Čo sa zvykne hovoriť ľuďom o srdci a čo o odvahe?

Čo myslíte – potrebuje človek srdce/odvahu? Kde všade ich možno „stratiť“? Kto z nášho sveta by sa podľa vás mal pripojiť k plechovému drevorubačovi (alebo levovi), aby dostal srdce (alebo odvahu)?

Práca v štyroch skupinách (dve dievčenské, dve chlapčenské).

Dievčatá dostanú za úlohu napísať (bez určovania rozsahu) zdôvodnenie Prečo je dobré mať srdce?

Chlapci dostanú za úlohu napísať (bez určovania rozsahu) zdôvodnenie Prečo je dobré mať odvahu?

10. Želanie

Individuálna práca.

Učiteľ žiakom rozdá papieriky, na ktorých sú dve nedokončené súvetia – žiaci ich majú za úlohu skompletizovať:

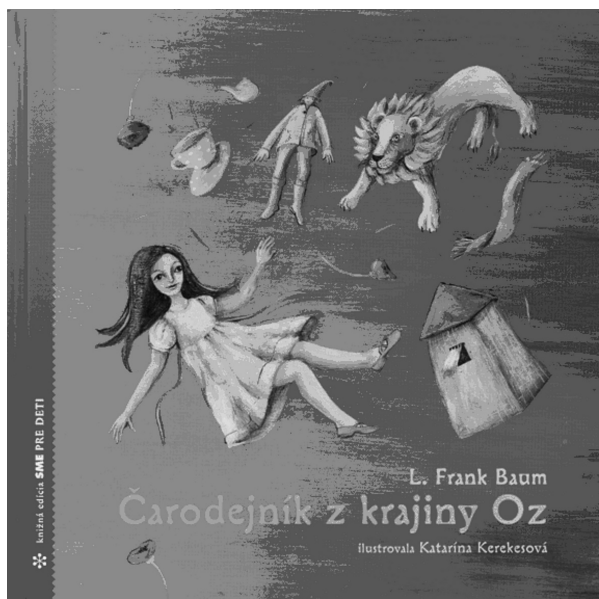
Ak by som sa mal stretnúť s Ozom, chcel by som pre seba... (želanie + zdôvodnenie)

Ak by som sa mal stretnúť s Ozom, chcel by som pre svojho najlepšieho priateľa/priateľku... (želanie + zdôvodnenie)

Žiaci individuálne dopĺňajú svoje tajné želania a želania svojich najlepších priateľov, potom ich vhadzujú do klobúka (bez uvedenia svojho mena).

Učiteľ z klobúka náhodne vyberá anonymné želania, ktoré prečíta. Nasleduje rozhovor o želaniach, ich dôležitosti, ako aj potrebách svojich priateľoch, o vnímavosti k ich túžbam ap.

Príloha E1



7.6 NIKOLAJ NOSOV

Nikolaj Nosov (1908 – 1976), ruský spisovateľ (rodák z Ukrajiny), sa stal vo svetovej literatúre pre deti a mládež známy najmä svojím dielom o Nevedkovi, ktorý nedostatok životných skúseností nahrádza výmyselníctvom a činmi, ktoré navodzujú rôzne komické situácie. Úspech trilógie o Nevedkovi (Nevedkove dobrodružstvá, Nevedko v Slniečnom meste, Nevedko na Mesiaci) bol spôsobený aj tým, že popri uplatnení detskej fantázie Nosov detskému čitateľovi sprostredkováva aj encyklopedické vedomosti (didaktický rozmer knihy) (podľa Dorovská, 2007). V. Obert v Nosovovom diele vidí novú podobu rozprávky s dobrodružným zameraním – Nevedkove dobrodružstvá sú spojené s rozprávkovou krajinou, ktorú obývajú kratuľkovia.

Nevedko bol svojho času veľmi populárny v **Japonsku**. O popularite Nosovovho hrdinu v krajine vychádzajúceho slnka vypovedá aj to, že sa stal maskotom japonskej cukrárskej firmy v Osake, v Tokiu existovala detská Nevedkova kaviarnička a jeho ilustračné vyobrazenie so širokánskym klubúkom sa objavilo aj na zápalkových škatuľkách.

V roku 2008 pri príležitosti stého výročia narodenia **Nikolaja Nosova** vydala tiež ruská centrálna banka obmedzený počet (7500 kusov) **strieborných mincí** s portrétom autora a kolorovanými postavičkami fafrnka a fafrnky.

Nevedko patrí spolu s Lindgrenovej Pippi Dlhou pančuchou k postavičkám výmyselníkov, zábavných smoliarov a nezbedníkov, na ktorých sa deti nielen zabávajú, ale sa cez ne aj spontánne a nenásilne vychovávajú. V popredí je totiž predovšetkým nezáväzná rozprávková fantastika, zameraná na etické problémy i detskú predstavivosť (pozri Zigová – Obert, 1983, s. 161 – 162; podobne Klátik, 1978, s. 177).

V Nosovovom prípade (podľa Andričíková, 2005, s. 94 – 95) je to spôsobené aj tým, že obyvatelia krajiny na čele s Nevedkom sú ako postavy *vekovu neurčené* – najmä v prvej časti trilógie ich nevieme presne zaradiť k *dospelým* ani k *deťom*. Postavy sa správajú ako deti, ale vyjadrujú sa ako dospelí (a naopak). Táto veková nejednoznačnosť, ktorú zrejme autor vo svojej koncepcii nedotiahol, sa výraznou mierou podieľa na komickom charaktere ich počínania. Najzjavnejším príkladom je hlavný hrdina, ktorého meno (fungujúce ako nomen omen, t. j. meno ako znak) v sebe ukrýva perspektívu detského rastu – Nevedko je zvedavý, podnikavý a podobne ako dieťa túži po poznaní.

Podľa M. Andričíkovej (c. d., s. 97) Nikolaj Nosov vo svojom diele často dopovedáva viac, ako je potrebné, a tento fakt jeho Nevedka posúva k vekovo mladším deťom.

Ako Nevedko skladal verše (PRÍLOHA 6)



Literárnovedný prístup

Na didaktickú transformáciu sme si z Nosovovej knihy Nevedkove dobrodružstvá vybrali text Ako Nevedko skladal verše. Uvedený text je typom komického rozprávkového textu a práve komika môže v estetickej a následne didaktickej komunikácii poslúžiť u žiakov ako výrazná opora príjmu textu. Vo vybranom príbehu – ako aj v celom diele o Nevedkovi, rodenom smoliarovi, ktorý ma sklony ku klamstvu a vychvaľovaniu – je prítomný výchovný moment. Autor ho však umelecky prekrýva humorným videním sveta a života. Ako tvrdí V. Obert (1983, s. 161 – 162), komickosť pomáha prekonávať tie situácie, ktoré by vo vážnej polohe vyzneli moralizátorsky a „nedetský“ múdro.

Pedagogicko-psychologický prístup

Príbeh o Nevedkovi môže byť pre dieťa zaujímavým prítomnosťou *rozprávkového sveta* – akejsi paralely k nášmu svetu, *menami postáv*, ktoré pripomínajú prezývky – v texte však majú charakterizačnú funkciu, *vekovo nejasnou koncepciou* hrdinov, ktorí navonok vystupujú ako dospelí, ich prejav si však zachováva detské črty, ako aj *situačným humorom*, ľahko čitateľným aj pre detského adresáta. Na druhej strane môže byť ako menej pozitívne vnímané odhalenie *výchovného rozmeru* príbehu, ktorý je najzjavnejší najmä v závere textu, kedy sa Nevedko pod „spoločenským tlakom“ možného odsúdenia zo strany kamarátov vzdáva kariéry básnika, aby si nepohneval svojich najbližších priateľov.

Didaktický prístup

Poznatková zložka príbehu:

Z uvedeného literárneho textu je možné vyvodiť pojem *rým* a upevniť pojem *literárnej postavy*.

Komunikatívna zložka príbehu:

Nevedko bol *ambiciózny* a *aktívny* aj v oblasti, kde nemal možnosť sa uplatniť; zlahčoval a bagatelizoval aj náročné veci, pričom nie všetko, čo na prvý pohľad vyzerá jednoducho, aj takým je – *umenie* (básnictvo) nie je remeselnou činnosťou, a preto si treba *nadanie* a *talent* človeka vážiť (rodíme sa len so zárodkom talentu – treba ho však rozvíjať). Príbeh ponúka aj tému na rozhovor o *priateľstve*, ktoré často reguluje správanie človeka (Nevedko sa vzdal básnictva, aby si nepohneval kamarátov, ktorí boli pre neho väčšou prioritou ako „básnenie“) – ľudí je potrebné si vážiť, nie sa im vysmievať (a nemusí ísť len o priateľov). Jednou z významovo nosných tém je aj otázka rozlišovania medzi *pravdou* a *klamstvom*, lebo aj malé lži sa môžu našich blízkych a ľudí, ktorých máme radi, dotknúť.

Hodnotová zložka príbehu:

V príbehu je možné zvýrazniť viacero hodnotových ložísk, ktoré sú všeľudského charakteru, a teda sú ako kultúrne hodnoty „čitateľné“ pre deti na celom svete. Máme na mysli najmä *hodnotu priateľstva* (vzťah Nevedka k jeho priateľom), *hodnotu umenia* (básnictvo nie je remeslom, ktorému sa môže venovať každý – má svoje špecifiká, ktoré ho robia tým, čím je – umením slova). S hodnotou umenia úzko súvisí aj *talent a nadanie*, ktoré je v príbehu rovnako axiologizované a ako posledná – do pozornosti učiteľa sa ponúkajúca – axióma, je *hodnota pravdy*. Posledne dve menované sme si vybrali aj do didaktickej transformácie textu (hodnota talentu človeka, hodnota pravdy).

Komunikačná téma: Som talentovaný

Cieľ:

- a) **kognitívny:** Pochopiť rým ako pojem metriky; vedieť tvoriť jednoduché rýmy v krátkych básničkách a adekvátne použiť rýmujúce sa slová.
- b) **komunikačný:** Vedieť vyjadriť postoj k umeniu ako nehmotnej estetickkej hodnote; v komunikácii si uvedomiť základné rozdiely medzi PRAVDOU a KLAMSTVOM aj s ich spoločenským dosahom.
- c) **literárnoestetický:** Vnímať grotesknú komiku literárneho textu vyvierajúcu z konania hlavnej postavy, správajúcej sa ako malý dospelý.

Medzipredmetová integrácia: vlastiveda, hudobná výchova

Medzizložková integrácia: jazyk – vlastné mená

A. EVOKÁCIA

1. Motivačný rozhovor

Ešte ako chlapec som prečítal veľa rozprávkových kníh s mnohými hrdinami, ale jedného som si veľmi dobre zapamätal. Ukážem vám ho (príloha F 1). Je to všestranná postava – viete, ako sa volá? Už ste ho niekedy videli? Ak nie, skúste mu vymyslieť meno, ktoré by sa mu hodilo. Mimochodom, má ho veľmi netradičné.

2. Inkognito

Prezradím vám, že Nevedko sa venoval mnohým zamestnaniam a činnostiam.

Viete, čo je to zamestnanie? Kto vlastne chodí do zamestnania a prečo je to potrebné? Aké je zamestnanie vašich rodičov?

My sa dnes dozvieme o jednom rozhodnutí Nevedka, ktoré mu veľmi nevyšlo. Skúste na základe indícií zistiť, o akú prácu, zamestnanie či činnosť pôjde, teda čím sa Nevedko dnes pokúsi stať (príloha F 2, F 3, F 4).

Nevedko sa chce stať básnikom.

Už ste niekedy videli básnika? Poznáte nejakého zo svojho okolia? Čo vlastne taký básnik robí a čo ho k jeho činnosti – teda písaniu – vedie? Teraz vy doplňte nejakú indíciu, ktorá podľa vás tiež vystihuje básnictvo a básnika.

3. Čítanie textu

Dnešný príbeh bude o Nevedkovi, ktorý spolu s kamarátmi býva v rozprávkovom Kvetnom Meste – jeho obyvateľmi sú kratuľkovia (fafrni a fafrnky).

Od **Nikolaja Nosova** si prečítame príbeh o tom, **Ako Nevedko skladal verše** (z knihy Nevedkove dobrodružstvá – príloha F 5).

B. UVEDOMOVANIE SI VÝZNAMU

4. Otázky na porozumenie

Bol príbeh zaujímavý? Prečo áno/nie? Čo vás na ňom zaujalo a čo vôbec nie? Prečo?

a) Identifikácia

Ktoré dve postavy boli v príbehu najhlavnejšie? Ako sa pôvodne volal básnik Rubínik? Zapamätali ste si, aké iné mená postáv sa ešte objavili v príbehu? Pri veršovaní mal Rubínik s Nevedkom problém s jedným slovom – akým? Nájdite miesto v texte, kde Rubínik Nevedkovi vysvetľuje, čo je to vlastne rým.

b) Dedukcia

Prečo si básnik Smietka zmenil meno na Rubínik? Čo je to rubín? Videli ste ho už? Ako vyzerá? Prečo nemôžem do školy len tak doniesť skutočný rubín? Čo má rubín spoločné s nadaním? Máte aj vy na niečo nadanie? Ako je to možné spoznať?

c) Interpretácia + integrácia

Ak by sme chceli v skratke zhrnúť, o čom bol dnešný príbeh – čo by sme povedali? Ako inak by mohol Nevedko využiť svoje „nadanie“ na veršovanie? Čomu by sa mohol venovať s väčším úspechom napr. v dnešnej dobe?

d) Analýza + hodnotenie

Je pre človeka potrebné vedieť básniť? Kedy je to podľa vás potrebné a čo z toho človek má? Kto všetko by mal vedieť, čo je báseň a poézia? Pozrite sa na text Nevedkových básničiek (ako je napísaná báseň – poézia) a ostatný text (forma prózy). V čom je rozdiel a s čím podľa vás súvisí?

5. Pátrači

Práca v skupinách po štyroch.

Dobre sa pozrite na nasledujúce ukážky. Ktorá sa vám páči viac a prečo?

č. 1

Raz som šiel s mojím dobrým kamarátom po jednej lúke, ku ktorej sme sa dostali cez niekoľko zalesnených kopcov. Spoločne sme na nej obdivovali rôzne kvety a zelené rastliny, ktoré naokolo nás rástli a ktoré sme poznali z prírodovedy. No jeden kvet nás zaujal najviac, lebo taký sme ešte nevideli. Chceli sme sa mu lepšie prizrieť, a tak sme si ani nevšimli sivý kameň, pri ktorom rástol. No zrazu – HOP! Spod kameňa vyskočila veľká žaba! Obrovská! Tak sme sa zľakli, že sme okamžite vzali nohy na plecia a bežiac popod les bolo dodaleka počuť naše vystrašené jačanie...

č. 2

Šiel som po zelenej lúke
s kamarátom ruka v ruke,
po kopcoch i rovine,
z kvietočkov sa tešíme.

A vtom žaba spod kameňa!
Len my nohy na ramená,
uháňame popod háj,
a kričíme: jajajáj!

Žiaci dostanú za úlohu vypísať v skupinách všetky rozdiely medzi oboma ukážkami. Učiteľ rozdelí tabuľu zvislou čiarou na dve polovice – na ľavú polovicu sa budú vypisovať všetky postrehy žiakov týkajúce sa ukážky č. 1; na pravú stranu postrehy spojené s ukážkou č. 2.

Zadívajte sa na ukážku č. 2 – ako voláme takéto zvláštne usporiadanie viet? (báseň) Spomeňte si, ako sa volá jeden riadok básne (verš) a ako sa volajú oddelené skupiny veršov, ktoré máme v našej básni dve? (strofa, sloha)

Ktoré slová v nej sa na seba akoby podobali? Ktoré slová by ste vedeli dať dokopy ako pár, lebo spoločne pekne znejú? Spojte ich čiarou.

6. Moje meno – môj talent

Práca v skupinách po štyroch.

Už sme spomenuli, aké mená postáv sa v príbehu objavili (Smietka, Rubínik, Vševedko, Ponáhľajko, Nedajsa, Pilulka). Ako označujeme takéto konkrétne pomenovania osôb a ako ich píšeme?

Každá skupina si vyberie jedno meno a vymyslí, ako asi mohlo vzniknúť. Usilujte sa, aby vaše etymológie (pôvod mena) zneli čo najodbornejšie (ako keby boli uverejnené vo vedeckej knihe).

Aj vy sa určite nejakej činnosti radi venujete a máte pre niečo nadanie, talent. Skúste si vy sami vymyslieť meno, ktoré by ste mohli použiť ako svoju modernú prezývku (nick) na internetovom chate (napr. pokeci). Vymyslite ho tak, aby vystihovalo tú činnosť, na ktorú máte najväčší talent, ktorú robíte najlepšie alebo najradšej.

7. Pravda – lož

Vaše nové mená – prezývky – sú pravdivé, lebo vás vystihujú podľa záľub a činností, ktoré máte radi a na ktoré máte talent. Ale Nevedko talent nemal a navyše vymyslel o kamarátoch verše, ktoré klamali.

Hovoriť pravdu je dobré a pekné. Pravda žiari. Do stredu tabule sa napíše centrálné slovo: ŽIARI.

Vymyslíte zhľukovaním čo najviac slov, ktoré by s týmto slovom vytvárali pekné dvojice, také pekné, aké vedela tvoriť postava Rubínika. Budete vychádzať z troch Rubínikových zásad básnenia:

1. Rým je, keď sa dve slová končia rovnako.
2. Treba, aby sa slová ponášali, aby šli do skladu (rovnaký počet slabík).
3. Treba nájsť slovo, ktoré je, a nie ho vymýšľať.

8. Básnici

Práca v skupinách po štyroch.

Každá skupina vymyslí krátke štvorveršie na slovo PRAVDA.

Použite pekne znejúce dvojice slov zo zhľukovania (hlasovaním sa následne vyhodnotí najvýstižnejšia báseň s najkrajšími veršami (sleduje sa rým).

C. REFLEXIA

9. Interview s Nevedkom

Zopakujú sa Rubínikove pravidlá rýmu z predchádzajúcej aktivity:

1. Rým je, keď sa dve slová končia rovnako.
2. Treba, aby sa slová ponášali, aby šli do skladu (rovnaký počet slabík).
3. Treba nájsť slovo, ktoré je, a nie ho vymýšľať.

Učiteľ na tabuľu vypíše nasledujúce rýmové a nerýmové dvojice (úlohou žiakov je vyčiarknuť tie, ktoré nespĺňajú Rubínikove kritériá):

lož – kôš, ~~klamárka~~ – ~~rúrka~~, hovorí – švitorí, ~~šaty~~ – ~~miaty~~, tvári – chmáry, ~~trest~~ – ~~šrest~~, ~~palica~~ – ~~galica~~, pravdivé – ľubivé, ~~červený~~ – ~~čudný~~, smútok – útok, ~~sladkosti~~ – ~~svieti~~, čierne – triedne.

A teraz vymyslíte rým pre Nevedka, ktorý by bol naozaj pravdivý (každá skupina dva verše). Každé dvojveršie začnite menom „Nevedko...“. Použite aspoň jednu rýmovú dvojicu z predchádzajúcej aktivity.

Báseň pre Nevedka už máme. Je to dobré, lebo o chvíľu medzi nás ako literárna celebrita zavíta. Pripravte si pre neho ako novinári niekoľko otázok – budete mu ich môcť položiť.

Učiteľ prejde do roly Nevedka (dá si na hlavu modrý klobúk, napr. vyrobený z papiera), sadne si doprostred triedy na stoličku a odpovedá na otázky novinárov. Na záver aktivity vybraný žiak prečíta Nevedkovi pravdivú báseň o ňom (pospájané dvojveršia všetkých žiakov).

10. Nevedkova lúka

Vráťme sa k lúke zo začiatku hodiny. Pomôžeme teraz Nevedkovi s naším talentom vytvoriť naozaj pekné a pravdivé rýmy.

Žil raz lúčny koníček,
malý ako malíček,
zelený jak tráva,
..... .

Jedol iba trávičku
a pil iba rosičku,
s muchami sa hrával,
..... .

Len raz prišla ropucha,
čo pchá všetko do brucha,
za koníkom skočí,
..... .

Už si koník, už si tam,
nikdy si sa nenazdal
o tak strašnom konci,
..... .

11. Trieda plná talentov

Učiteľom pripravená pieseň utvrdzuje rýmové echo. Spieva sa s rytmickým vytlieskavaním (každá druhá doba):

Dievčatá: Keď je v triede kamoš,
 neťahá ťa za nos.

Chlapci: **Hej, hej, za nos!**

Dievčatá: Pomáha ti s úlohami,

je to starý dobrý známy.
Chlapci: **Hej, hej, dobrý známy!**
Dievčatá: Nevoláš ho Vševedko,
ale ani Nevedko.
Chlapci: **Hej, hej, Nevedko...**
Dievčatá: Je to dobrý kamarát,
neklameš mu – máš ho rád,
Chlapci: **Hej, hej, máš ho rád...**
Dievčatá: Keď počítaš ostošesť,
kamošov je dvadsaťšesť,
Chlapci: **Hej, hej, dvadsaťšesť...**
Dievčatá: Moja trieda – nie zo snov,
to je trieda talentov...
Chlapci: **Hej, hej, talentov!**

Príloha F1



Príloha F2



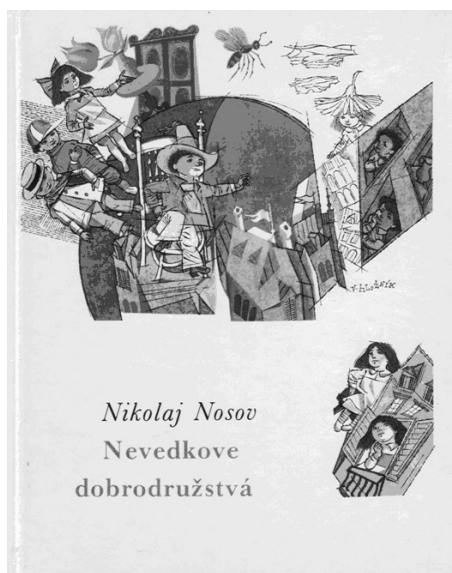
Príloha F3



Príloha F4



Príloha F5



7.7 ASTRID LINDGRENOVÁ

Švédka autorka Astrid Lindgrenová (1907 – 2002) má vo svetovej literatúre pre deti a mládež svoje pevné a neotrasiteľné miesto. Jej najznámejšia a svetovo najobľúbenejšia kniha je Pippi Dlhá pančucha, ktorej rovnomená hrdinka je podobne ako Nosovov Nevedko koncipovaná ako nepolepšiteľná nezbednička a výmyselníčka. Kniha vznikla takmer náhodou – keď autorkina dcéra ochorela, chcela od mamy, aby jej rozprávala o Pippi Dlhej pančuche. Hoci Lindgrenová o ničom podobnom nepočula, začala si príbehy o tejto hrdinke s nadľudskou silou vymýšľať. Autorka spojením klasickej rozprávky, anglosaskej literatúry a tzv. idyltického realizmu zároveň vytvorila nový typ detskej nekonvenčnej hrdinky, ktorá je absolútne samostatná (na svojej nezávislosti si zakladá), neuznáva priemernosť a pokrytectvo dospelých, čím nepôsobí ako detský vzor a skôr je vyjadrením snov a prání detí. V postave Pippi A. Lindgrenová vytvorila charakter, ktorý bol dovtedy nevidaný, pretože hrdinka svojím zjavom, správaním a celkovým pôsobením nezapadala do žiadneho vzorca správania, a preto jej kniha spôsobila okrem pozitívnych reakcií aj mnoho odmietavých (veď Pippi neuznávala školský systém a spôsob vzdelávania). Napriek tomu Lindgrenovej na vzdelaní záležalo a jej postava, hoci navonok vystupuje ako nevzdelaná, má „vzdelané srdce“ – je mu vlastná empatia, veľkorysosť a zmysel pre spravodlivosť (podľa Klátik, 1978, s. 249; Juříčková, 2007).

Kniha **Astrid Lindgrenovej Pippi Dlhá pančucha** sa hneď po vydaní stretla s obrovským úspechom (no aj nepochopením). Za dva týždne bolo vytlačených dvadsaťtisíc výtlačkov a dodnes patrí tento klenot svetovej literatúry pre deti a mládež k najprekladanejším dielam 20. storočia vôbec – hovoríme o približne sedemdesiatich svetových jazykoch. Inak postava Pippi, ako sa vyjadrila sama autorka v liste svojmu prvému nakladateľovi, „**je malý Übermensch** (nadčlovek) **v podobe dieťaťa**“.

Oficiálne webové stránky Astrid Lindgrenovej sú: www.astridlindgren.se, www.astrid-lidgren.com.

Pippi sa hrá na chytačku s políciou (PRÍLOHA 7)



Literárnovedný prístup

Postava Pippi je svojráznou detskou rozprávkovou hrdinkou, ktorá je antitypom detskej literárnej postavy v predstave dospelých: má vlasy červené ako mrkva, nos podobný zemiaku a veľké ústa, má krátke šaty, ktoré si sama ušila, jednu pančuchu má čiernu, druhú žltú a topánky priveľké. Je prostoduchá a veľmi dôverčivá (pozri Obert, 1983, s. 159). Všetky jej vlastnosti môžu v sklbení imponovať detskému čitateľovi a tým sa mu stať výraznou oporou pre jeho príjem textu. O vybranej kapitole – a platí to pre celé dielo o Pippi (ukážka má vo vzťahu k dielu vždy reprezentujúce postavenie) – môžeme v zhode s Ober-
tom povedať, že je „prešpikované“ *humorom, citovosťou a predstavivosťou*, zmyslom pre *dobrodružstvo* a *sviežim dejovým napätím* (c. d., s. 159). Humor s grotesknými prvkami, navyše vyvierajúci z výrazne detského nazerania na svet a vzťahy v ňom (Pippi), bude detskému adresátovi blízky a recepčne prístupný a „komunikatívny“.

Pedagogicko-psychologický prístup

Príbeh o Pippi, ktorá sa hrá s políciou na chytačku, môže byť pre dieťa zaujímavým pre hyperbolicky koncipovanú *hrdinku*, ktorá má *vlastné videnie sve-*

ta (vlastný svetonázor, rešpektujúci detský aspekt), ako aj pre vyostrený *stret sveta dospelých a detí* (polícia, detský domov, názory dospelých o Pippi verzus Pippino bývanie so zvieratami a bez kontroly dospelých, jej sloboda, voľnosť a zmysel pre detskú hru), pri ktorom paradoxne – vo vzťahu k čitateľovej realite – *vítazi Pippin detský svet nad dospelým*. Časopriestor (chronotop) príbehu je *nefantastickým*, a preto si zachováva referenčný kontakt so súčasným svetom, čo môže poslúžiť ako opora pri detskom čítaní. *Minidobrodružstvo*, v rámci ktorého Pippi dobehne policajtov, ktorí ostávajú na streche bez možnosti zliezť z nej, ako aj *živé dialógy na princípe slovnej hry*, v ktorých hlavná hrdinka vystupuje ako rovnocenný komunikačný partner s policajtmí, sú pre dieťa veľmi atraktívne.

Didaktický prístup

Poznatková zložka príbehu:

Príbeh o Pippi a policajtoch je vhodný na vyvodenie pojmu *komiks*; zároveň možno upevňovať pojem *osnova* (obrázková osnova).

Komunikatívna zložka príbehu:

Komunikačný potenciál sa v texte sústreďuje vo viacerých častiach – problematika *detských domovov* a koncentrácia nechcených či opustených detí v nich (Ako sa asi cíti človek, ktorý sa nemá o koho oprieť; je kompletná rodina pre deti samozrejmosťou?); problematika *socializácie* a *konformity* človeka, spočívajúca aj na základoch rešpektovania silových a poriadkových zložiek štátu (polícia); otázka *inštitucionalizovaného vzdelávania* (školské vzdelávanie) a *komunikácie dieťaťa* s vekovo staršími ľuďmi (Kto je pre človeka prirodzenou a kto vynútenou autoritou?), resp. pravidlá *slušného správania*. Ako komunikačné východisko môže poslúžiť aj problém kongruencie osobnosti dieťaťa (napr.: Som stále sám sebou a viem pomenovať aj to, na čo som u seba najviac hrdý?)

Hodnotová zložka príbehu:

V literárnom texte na didaktickú transformáciu sa ako jedna z najdominantnejších axiologických orientácií profiluje *hodnota rodiny* – aj keď Pippi žije bez otca a mamy, stále na nich myslí (úsmevne a bez traumatického rozmeru) a predstavuje si ich (mama zomrela – je anjelom, otec zas niekde černošským kráľom; tento fakt vyplýva z kontextu diela, nie z vybratej ukážky); saturácia rodinného prostredia je u Pippi dosiahnutá priateľským vzťahom so zvieratami – opicou a koňom, ako aj vytvorením kamarátskych vzťahov s Tomim a Annikou. Neopomenuteľnou a didakticky vďačnou hodnotou je aj textom predstretá *hodnota vzdelania* (hoci Pippi so školou nesúhlasí a revoltuje, jej vedomosti – paradoxne – svedčia o dosiahnutí potrebného stupňa vzdelania).

Komunikačná téma: Rešpektujem políciu

Cieľ:

- a) **kognitívny:** Osvojiť si literárny pojem komiks; rozvíjať schopnosť zovšeobecňovania (osnova).
- b) **komunikačný:** Vedieť v komunikácii vyjadriť svoje stanovisko a postoj k inštitúciám školy a polície so zameraním na konformné správanie.
- c) **literárnoestetický:** Recepčne vnímať hyperbolu a komiku umeleckého textu a v produkčných aktivitách ju štruktúrne prenášať aj do vlastných tvorivých produktov.

Medzipredmetová integrácia: výtvarná výchova

Medzizložková integrácia: sloh – tvorba pohľadnice

A. EVOKÁCIA

1. Motivačný rozhovor

Boli ste už doma sami? Ako k tomu došlo a aké to bolo? Čo ste robili a prečo práve to?

Práca vo dvojiciach v lavici.

Je bežný pracovný deň. Škola sa už začala, ale vy ste doma sami a práve robíte, čo vás baví. Zazvoní zvonček pri dverách. Pozriete sa cez priezor a tam stoja dvaja policajti (príloha G 2). Každá dvojica dostane do lavice obrázok policajtov a do bubliny napíše, čo podľa nej policajt hovorí. Druhým krokom bude evokovanie situácie, čo bude vzápätí nasledovať.

2. Päťveršík (podľa Klimovič, 2009)

Už ste mali dočinenia s políciou? Viete, kto je prezidentom policajného zboru na Slovensku a ktoré ministerstvo riadi policajtov? Na čo sú dobrí policajti a prečo je dobré, že ich máme?

Svoj vzťah k polícii skúste opísať vo forme päťveršíka – východiskové slovo bude POLICAJT.

- 1. verš: 1 slovo (východiskové slovo – POLICAJT)
- 2. verš: 2 slová (prídavné mená, ktoré vystihujú východiskové slovo)
- 3. verš: 3 slová (slovesá, ktoré vyjadrujú dej, činnosť, stav východiskového slova)
- 4. verš: 4 slová (4-slovná veta, ktorá vyjadruje osobný vzťah k slovu v 1. verši)
- 5. verš: 1 slovo (synonymum, asociácia k východiskovému slovu)

3. Čítanie textu

Dnes sa v našom príbehu dozvieme, ako zaujímavo dopadlo jedno stretnutie malého dievčaťa menom Pippi s policajtmi.

Učiteľ žiakom osvetlí kontext života hlavnej hrdinky v malom meste – presnejšie jej rodinné pomery (mama zomrela a otec sa stratil na mori, hrdinka žije v dome iba s koňom a opicou a má dvoch nových kamarátov zo susedstva: Tomiho a Anniku).

Nasleduje čítanie príbehu od **Astrid Lindgrenovej – Pippi sa hrá na chytačku s políciou** (z knihy Pippi Dlhá pančucha – príloha G 1).

B. UVEDOMOVANIE SI VÝZNAMU

4. Otázky na porozumenie

Čo vám napadlo ako prvé po dočítaní príbehu? Hodnotíte svoje pocity kladne alebo záporne? Prečo?

a) Identifikácia

Kolko bolo policajtov, ktorí prišli za Pippi? O ktorej krajine a akom školskom predmete sa zhovárali? Nájdite v texte tú časť (časti), v ktorej (ktorých) vidieť, že Pippi sa s policajtmi rozpráva ako so seberovnými.

b) Dedukcia

Ako sa majú deti v detskom domove podľa toho, čo sa Pippi vypytuje policajtov? Čo je vlastne poslaním policajtov a prečo za Pippi radšej neprišli dobrí ľudia z mesta? Potrebovala Pippi podľa vás hodiny zemepisu alebo nie? Prečo?

c) Interpretácia + integrácia

Ako inak mohla Pippi zareagovať na príchod policajtov? Čo všetko sa Pippi mohlo prihodiť, keby nebola taká silná?

d) Analýza + hodnotenie

Môže dieťa žiť vo veľkom dome len tak samo? Čo by podľa vás nasledovalo v našom bežnom živote? Je vzdelanie potrebné alebo sa dá žiť aj bez neho?

5. Čo všetko sa nedá robiť v ...? (podľa Eliašová, 2007)

Práca v skupinách po štyroch.

Policajti prišli za Pippi, aby ju odvedli do školy a do detského domova.

a) Čo všetko sa nedá robiť v škole na hodinách matematiky?

b) Čo všetko sa nedá robiť v detskom domove?

6. Na ulici s policajtom

Práca vo dvojiciach v lavici.

Každý žiak dostane tri papierové bubliny. V lavici si majú pripraviť krátky písaný (neverbálny) rozhovor na tému NA ULICI MA ZASTAVIL POLICAJT... (jeden žiak = predstavuje seba, druhý žiak = predstavuje policajta). Svoje prehovory píšu do bublín.

Upozornenie: Dodržať *zásady slušného správania*, byť čo najstručnejší a pri prezentácii pred triedou predviesť rozhovor bez slov s využitím „zmrazenej“ *mimiky, gestiky a posturiky* korešpondujúcej s obsahom bubliny (učiteľ môže v prípade slabej viditeľnosti napísaných slov prečítať text v žiackych bublinách nahlas).

7. Pippi a policajti

Práca vo dvojiciach v lavici.

Každá dvojica žiakov v lavici teraz dostane šesť obrázkov s prázdnyimi bublinami – tri patria Pippi, tri policajtom. Úlohou žiakov je vymeniť si v lavici úlohy – policajt z predchádzajúcej aktivity bude Pippi a ten, ktorý predstavoval samého seba, bude policajtom/policajtmí. Žiaci vymýšľajú dialógy do bublín – časť dvojíc tvorí dialóg týkajúci sa školy a matematiky, druhá časť tvorí dialógy o detskom domove (využívajú sa produkty činnosti z aktivity č. 5). Obrázky treba usporiadať tak, aby dávali zmysel (príloha G 2 – G 7).

8. Komiks

Práca v dvoch veľkých skupinách.

Každá skupina dostane časť slepého komiksu o Pippi a policajtoch. Úlohou je spoločnými silami v skupine vyplniť prázdne bubliny replikami postáv tak, aby boli čo najvýstižnejšie a čo najstručnejšie (zároveň komiks slúži ako obrázková osnova príbehu – príloha G 8, G 9).

Následne žiaci v komikse označia tie obrázky s bublinami, ktoré sú pilierové pre stručnú obrázkovú osnovu príbehu.

Učiteľ so žiakmi vyvodí pojem komiks – spojenie obrazu a slova, text v bublinách, tváre postáv vyjadrujú to, čo slová.

C. REFLEXIA

9. Experti (podľa Bekéniová, 2001)

Práca v skupinách.

Ste dobrí ľudia z mesta – vysvetlite Pippi všetky dôvody, prečo by mala ísť do detského domova – každý napíše jeden argument na svoju papierovú bublinu (z jednej strany).

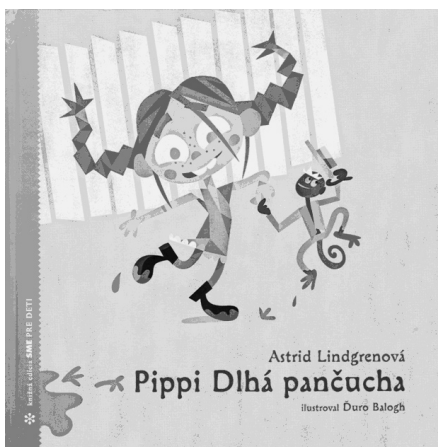
Ste Pippi z Vily Vilôčky – vysvetlite dobrým ľuďom všetky dôvody, prečo by ste mali ostať tam, kde ste – rovnako každý napíše jeden argument na svoju papierovú bublinu (z druhej strany).

10. Pohľadnica deťom

Prečíta sa úryvok textu, v ktorom sa Pippi rozhodla, že nepôjde do detského domova.

Žiaci napíšu na pripnutý rys papiera na tabuli (predstavujúci veľkú pohľadnicu) svoj krátky odkaz pre deti zo všetkých detských domovov na Slovensku (učiteľ so žiakmi spoločne vymýšľa fiktívnu adresu pre všetky deti z detských domovov). Vzápätí sa veľká pohľadnica obráti a žiaci ju výtvarne dotvárajú hlavnými motívmi príbehu o Pippi.

Príloha G1



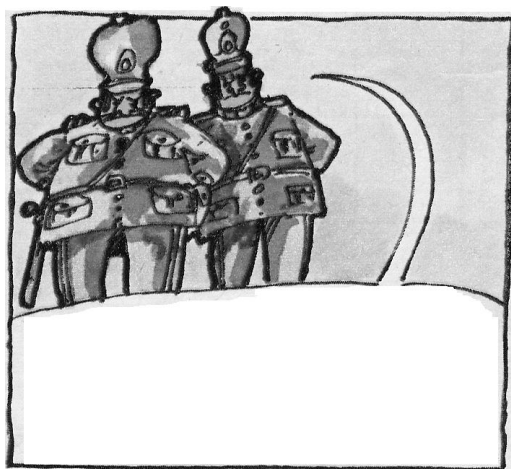
Príloha G2



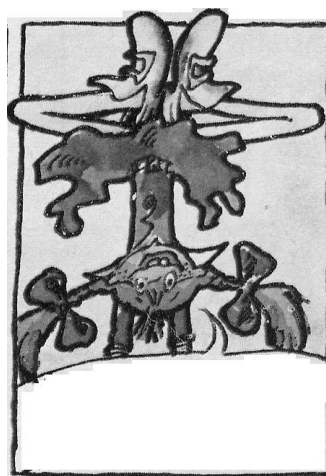
Príloha G3



Príloha G4



Príloha G5



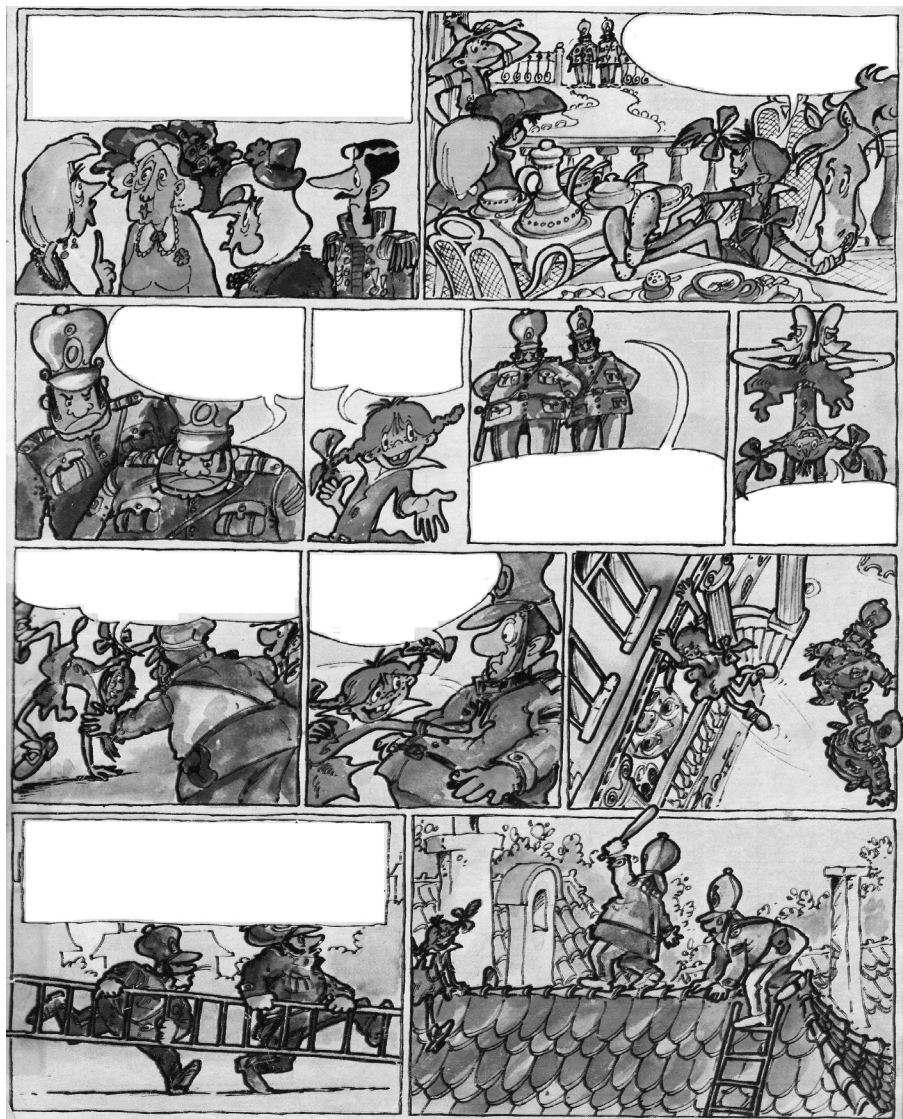
Príloha G6



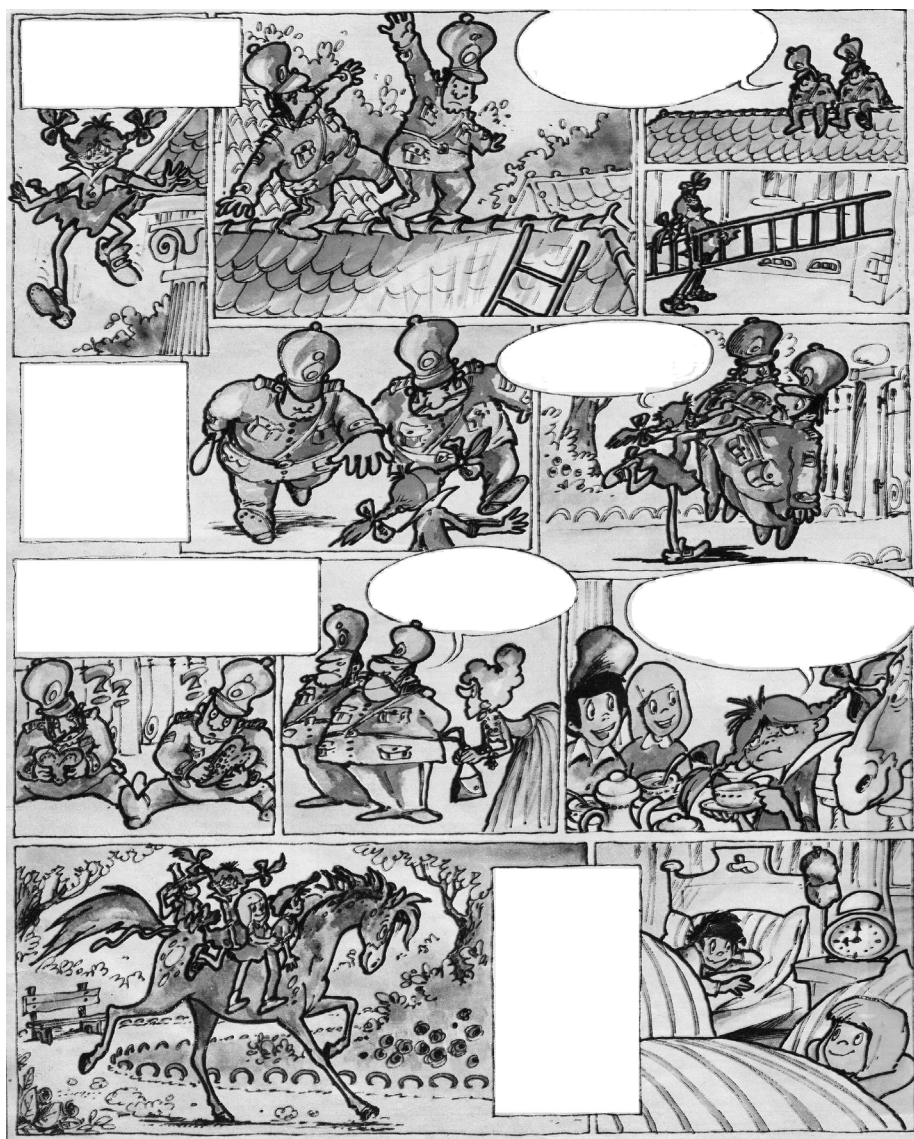
Príloha G7



zdroj: Valéria Takáčová – Ladislav Csurma (časopis Kamarát)



Príloha G9



zdroj: Valéria Takáčová – Ladislav Csurma (časopis Kamarát)

7.8 ROALD DAHL

Anglický spisovateľ nórskeho pôvodu – Roald Dahl (1916 – 1990) – sa do svetovej literatúry pre deti a mládež dostal ako svojský a v koncipovaní svojich príbehov i kontroverzný autor. Je známy ako tvorca tzv. subverzívnych príbehov (E. Preložníková), ktoré môžeme charakterizovať aj ako hru na rozprávku (odnož parodickej rozprávky), úzko súvisiacu s anglickým literárnym kontextom, ktorý dal tomuto typu rozprávky rodisko. Subverzívne rozprávky sú novým typom príbehov pre deti – porušujú kánon tradičnej ľudovej rozprávky, jej zmysel i poslanie a v podstate aj autonómnosť žánru. Vznik rozprávok R. Dahla, ktoré spisovateľ najskôr rozprával svojim deťom, úzko súvisí aj s oslobodením dieťaťa ako čitateľa, čím sa zvýraznili najmä jeho špecifické potreby a požiadavky nielen na literatúru (pozri Žemberová, 2000, Preložníková, 1999). Navyše, „*mnohdy není zřejmý vztahový rámec dětí a dospělých, protože parodický až sarkastický nádech, hyperbolizace a významové přesahy nutí čtenáře číst text jinak*“ (Urbanová et al., 2004, s. 71; podobne Žemberová, 2000).

Po vyjdení **Čarodejnic** sa vo Veľkej Británii a v Spojených štátoch amerických objavili aj tieto vyjadrenia na adresu Dahlovej knižky:

„*Vtipné, múdre, rozkošne nechutné, skutočná kniha pre deti...*“ (The Whitbread Award judges),

„*Vynikajúci príbeh... Pán Dahl je majster nepravdepodobného...*“ (New York Times),

„*Je to zvláštny druh dobrého rozprávania, ktoré sa zaoberá otázkami zásadného významu pre dieťa: malosťou, existenciou zla vo svete, smútkom, odlúčením, smrťou...*“ (New York Times),

„*Vtipné, to áno, ale trochu strašidelné...*“ (Booklist).

Spisovateľ Roald Dahl má aj svoju webovú stránku – www.roalddahl.com.

K Dahlovým príbehom sa dospelí – slovami V. Řeřichovej (2007) – stavali od začiatku odmietavo, resp. ich často prijímali s rozpakmi, lebo ich nepovažovali za „výchovné“. Detského čitateľa si však jeho príbehy získali okamžite – možno práve humorom balansujúcim na hranici irónie a satiry, ako aj schopnosťou porozumieť a vcítiť sa do ich myslenia. Roalda Dahla nazývajú aj majstrom strachu a čierneho humoru. Nezabránilo mu to však, aby sa stal jedným z najúspešnejších autorov pre deti a mládež 20. storočia. Deťom venoval viac než dvadsať kníh, viaceré z nich sa stali detskými bestsellermi, ktoré už dnes čítajú deti na celom svete. Niektoré Dahlove rozprávky boli dokonca aj zdramatizované či sfilmované (napr. Charlie a továreň na čokoládu).

Niečo o čarodejniciach (PRÍLOHA 8)



Literárnovedný prístup

Jedna z najznámejších Dahlových rozprávok, Čarodejnice, odzrkadľuje skutočnosť svojším, a pritom „čarovným“ spôsobom. Autor v tomto príbehu využil niekoľko tradičných námetov (svet čarodejníc), ale pristúpil k nim netradičným a originálnym spôsobom, miešajúc fantáziu s realitou a zveličovanie s absurditou. Veľmi zaujímavým a miestami až hrôzostrašným je nielen celý príbeh, ale aj záverečné vyústenie rozprávky – nie je z tých bežných – chýba šťastný koniec očakávaného vyznenia a hlavný hrdina zostáva v začarovanej podobe bielej myšky. Didakticky transformovaná bude prvá kapitola diela (Niečo o čarodejniciach), ktorá je rozsahovo aj obsahovo vhodná na didaktické uchopenie vo vzťahu k celému príbehu (má motivačnú funkciu k prečítaniu si celej knihy).

Pedagogicko-psychologický prístup

Treba počítať s faktom, že Dahlov text je subverzívnou rozprávkou, ktorá sa ako žánrový variant ukázala v detskom príjme ako vysoko preferovaná (pozri Rusňák, 2008a, s. 138). Konkrétny literárny text si môže čitateľské sympatie žiakov získať svojou *tematikou* (čarodejnice ako čarovný prvok), ktorú stavia do

novej polohy – rezignuje na tradičné poňatie čarodejníckeho rozprávkového chronotopu a stavia ho do sveta súčasného dieťaťa, čím ho aktualizuje, oživuje a sprítomňuje. Najsilnejším pútačom je v texte práve premostenie *fiktívneho čarovného prvku s realitou a bežnou každodennou skutočnosťou* žiakov (ozvláštnenie tradičného – aj učiteľka v triede či predavačka môže byť čarodejnicou, treba si len všímať zvláštne indicie, ktoré pomôžu čarodejnicu odhaliť; hlavnou pracovnou náplňou všetkých čarodejníč sveta je vykynoženie všetkých detí – v prípade nášho textu ide o anglické deti ap.) a rovnako jazykovo-štylistická i situačná expresivita zobrazovaných výjavov (sledovanie obetí (teda detí) čarodejnicami podobné sledovaniu vtáčatka zvieracím predátorom; pred políciou utajené záhadné zmiznutia (vraždy?) detí ap.). Pre žiakov atraktívny môže byť aj *rozprávač príbehu* (referenčný hrdina), ktorý zároveň vŕha svoje svojím zainteresovaným naratívny štýlom čitateľa formou *in medias res* priamo do deja (úvodná kapitola je podobná populárnemu výkladu odborníka na čarodejnice, pričom si zachováva pútavý rečnícky formát).

Didaktický prístup

Poznatková zložka príbehu:

Žiaci si prostredníctvom príbehu uvedomujú (v aktivitách zameraných na zhmotňovanie abstraktného pojmu) tváre ZLA.

Komunikatívna zložka príbehu:

Vstupná kapitola svetoznámej knihy Čarodejnice je vynikajúcim miestom na rozhovor o *nebezpečenstve*, ktoré hrozí dnešnému dieťaťu – v tomto prípade od *cudziech ľudí* (výchovný moment). Za milotou a pekným slovom sa môže ukrývať aj *zlý úmysel*; zlý človek môže potenciálne využiť naivitu a dôveru každého dieťaťa, aby mu určitým spôsobom mohol uškodiť (cudzím človekom je aj známejšia tvár dospelého človeka z blízkeho okolia dieťaťa). V tejto súvislosti sa možno spoľahnúť hlavne na *rodinu*, hoci v prípade Dahlovho príbehu ide iba o *babku*, ktorá vychováva chlapca (vzťah starý rodič – vnúča ako alternatíva rodičovského vzťahu). Komunikácia o texte si od učiteľa vyžaduje poznanie celej knihy autora, pretože následne sa môže zvýrazniť aj fakt vyrastania chlapca bez rodičov, ktorí tragicky zahynuli (je úplnou sirotou).

Hodnotová zložka príbehu:

Určenie jednoznačnej životnej hodnoty, ktorá štruktúrne plynie z vybratého príbehu, je vo vzťahu k didaktickej komunikácii na prvý pohľad problematické. Pri poznaní celého literárneho diela, a teda vnímaní didaktickej ukážky ako výberu v rámci určitého kontextu, je zjavné, že chlapec, ktorý prišiel tragicky o rodičov a ktorý sa zhodou okolností konfrontuje vo svojom mladom živote

s čarodejnicami, sa môže spoľahnúť len na jediného človeka – sprisahaneckého spojenca, a to babku. *Hodnota okruhu najbližších ľudí* je teda v texte štruktúrnou a presvitá aj z vybratej ukážky – hoci nie očividne, ale prostredníctvom naznačenia veľkého nebezpečenstva hroziaceho od dieťaťu známejších i menej známych ľudí.

Komunikačná téma: Čarodejnice okolo nás

Cieľ:

- a) **kognitívny:** Pochopiť a uvedomovať si tváre ZLA cez jeho zhmotňovanie v rôznych formách.
- b) **komunikačný:** Uvedomovať si nebezpečenstvo potenciálne číhajúce od menej známych ľudí; vedieť jasne vyjadriť svoj vzťah k DOBRU a ZLU (s odsúdením ZLA).
- c) **literárnoestetický:** Vnímať emócie strachu a hrôzy implikované textom ako formy autorovej sprisahaneckej komiky.

Medzipredmetová integrácia: výtvarná výchova

Medzizložková integrácia: jazyk – prídavné mená; sloh – tvorba inzerátu

A. EVOKÁCIA

1. Motivačný rozhovor

Včera som sa pozeral do anglicko-slovenského slovníka, lebo som si chcel preložiť dve anglické slová – witch (čarodejnica), witches (čarodejnice). Vy by ste vedeli, čo znamenajú?

Už ste niekedy počuli slovo čarodejnica? Ako vzniklo a kto sa ním označuje? Existujú podľa vás tieto bytosti niekde na svete? Ako si vlastne predstavujete čarodejnicu, podľa čoho by ste ju určite spoznali?

2. Päťveršík (podľa Klimovič, 2009)

Teraz si každý sám vo svojom päťveršíku zhrnie, čo o čarodejnici vie a čo si o nej myslí (prvé slovo bude pre všetkých rovnaké – ČARODEJNICA):

- 1. verš: 1 slovo (východiskové slovo)
- 2. verš: 2 slová (prídavné mená, ktoré vystihujú východiskové slovo)
- 3. verš: 3 slová (slovesá, ktoré vyjadrujú dej, činnosť, stav východiskového slova)
- 4. verš: 4 slová (4-slovná veta, ktorá vyjadruje osobný vzťah k slovu v 1. verši)
- 5. verš: 1 slovo (synonymum, asociácia k východiskovému slovu)

3. Tváre žien

Aký máte názor na čarodejnice a ako si ich predstavujete – to ste už povedali. Teraz vám ukážem niekoľko tvári žien (príloha H 1 – H 3).

Učiteľ žiakom ukáže rôzne tváre žien zo súčasného života (môže ísť o mladé i staršie ženy, podstatné je, že ničím nepripomínajú čarodejnicu – ak je učiteľkou žena, môže medzi tváre zaradiť aj svoju fotografiu).

Ktorá z nich je podľa vašich kritérií čarodejnica? Prečo si myslíte, že žiadna (prečo niektorá z nich, resp. všetky)?

4. Čítanie textu

Možno sa na vašich názoroch o čarodejníkoch niečo zmení, keď si prečítame príbeh od spisovateľa **Roalda Dahla – Niečo o čarodejníkoch** (z knihy Čarodejnice – príloha H 4).

B. UVEDOMOVANIE SI VÝZNAMU

5. Otázky na porozumenie

Naplnil príbeh vaše očakávania? Čím áno? Čím nie?

a) Identifikácia

Ako vyzerajú čarodejnice? Čo nenávidia najviac? Nájdite to miesto v texte, kde sa hovorí o tom, čo sa stane s dieťaťom, keď sa dostane do rúk čarodejnice.

b) Dedukcia

Hovorí sa v texte aj o Slovensku? V ktorom tvrdení sa naša krajina nepriamo objavuje? Prečo policajti nevedia čarodejnice chytiť? Čo je náplňou práce policajtov?

c) Interpretácia + integrácia

Aký pocit na vás dýchal z príbehu? Skúste svoj pocit vyjadriť čo najväčším počtom prídavných mien, ktoré podľa vás príbehu najviac „sedia“. Ktorú časť hodnotíte ako najstrašnejšiu (zdôvodnite)? Čoho sa budete po prečítaní príbehu vo svojom živote vystríhať, pred čím vás rozprávač varuje?

d) Analýza + hodnotenie

Myslíte si, že to celé bola pravda – je to hodnoverné? Aký je podľa vás vzťah autora k čarodejníkom?

Prezradím vám, čo by ste sa dozvedeli v knihe ďalej – a to rozlišovacie znaky čarodejnice:

- rukavičky na rukách (má pazúry),
- prsty na nohách chýbajú,
- parochňa (čarodejnica je holohlavá),
- modré sliny (aj modrasté zuby zo slín),
- veľké nosné dierky (vetrí nimi deti),
- zvláštne oči.

Pozrite sa opäť na tváre žien. Ktorá z nich je teraz viac podozrivá z čarodejníctva?

Ak ide o učiteľku, tá môže demonštrovať u seba chýbajúce znaky čarodejnice – nemá parochňu, rukavičky ani chýbajúce prsty na nohách.

6. Ako na to?

Práca v troch skupinách.

1. skupina – kritériá výberu dieťaťa čarodejnicou (Podľa čoho si čarodejnica vyberá svoju detskú obeť?)

2. skupina – metódy zničenia a odstránenia detí (Ako sa čarodejnica zbavuje detí, aby jej na to neprišli policajti?)
3. skupina – formy obrany proti čarodejnici (Ako sa možno čarodejnici ubrániť?)

7. Inzerát (podľa Klimovič, 2009)

Práca v skupinách po štyroch.

Čarodejnica chce podať inzerát, aby našla dieťa na zničenie. V ktorom časopise či novinách ho uverejní, ako bude inzerát vyzeráť a čoho sa podľa vás bude týkať?

Je potrebné dodržať ustálenú štruktúru inzerátu a aj úspornosť vo vyjadrovaní – za každé slovo sa v redakcii platí.

8. Doklady

Na čo doklady ľuďom slúžia? Čo sa v nich vlastne uvádza a na čo sú dobré? Čarodejnice žijú medzi nami a ani o nich nevieme. Aké oficiálne doklady musia vlastniť, aby neboli v očiach policajtov podozrivé?

Policajt zastavil čarodejnicu a pýta si jej občiansky preukaz, lebo sa mu zdá podozrivá. Ako jej preukaz bude vyzeráť (so všetkými údajmi)? Ako môže vyzeráť taký občiansky preukaz čarodejnice, aby vyzerala ako občajná slušná žena?

Žiaci vyplňajú vzor občianskeho preukazu podľa prílohy H 5.

9. Zmena perspektívy (podľa Klimovič, 2009)

Hovorili sme o čarodejníkoch. O tom, ako sa ich vystríhať, lebo nemajú rady deti. Prečítajme si tú časť, ktorá hovorí o tom, ako si čarodejnica vyberá svoju obeť...

Teraz zmeníme pohľad – staneme sa čarodejníkmi. Aj vy niektoré veci vo svojom živote máte, resp. nemáte radi, ujasnite si ich.

mám rád	nemám rád

Ak by ste mali čarodejnícku krv, čoho by ste sa chceli zbaviť najviac? Akými rôznymi spôsobmi by ste sa zlých vecí pokúšali zbaviť?

C. REFLEXIA

10. Znaky

Čarodejnice v príbehu boli zlé a odrazilo sa to aj na poznávacích znameniach (niečo nemali, niečo im chýbalo ap.) – ZLO sa na človeku vždy nejako prejaví. Ak by ste boli dobrí čarodejníci, ako by sa na vás prejavili poznávacie znaky DOBRA? Čo by to bolo?

Je niekto vo vašom okolí, ktorý by spĺňal viacero vami zvolených znakov DOBRA? Kto to je?

11. Splnené želanie

Ak sa dobre pozerám – veľa vašich DOBRÝCH znakov spĺňate aj vy – mohli by ste byť DOBRÝMI ČARODEJNÍKMI... a mohli by ste mi ako učiteľovi splniť jedno ŽELANIE.

Učiteľ meno po mene uvádza žiakov a svoje želanie (napr.: Chcem, aby sa Zuzka viac usmievala; aby sa Peter menej hniezdil na stoličke; aby sa Viktor viac nebil s Adamom; aby si Sára raz dala do vlasov aj červenú mašľu ap.).

Ak by ste naozaj boli dobrými čarodejníkmi, čo by ste vy splnili svojim RODIČOM – aké ich želanie vo vzťahu k vám?

Príloha H1



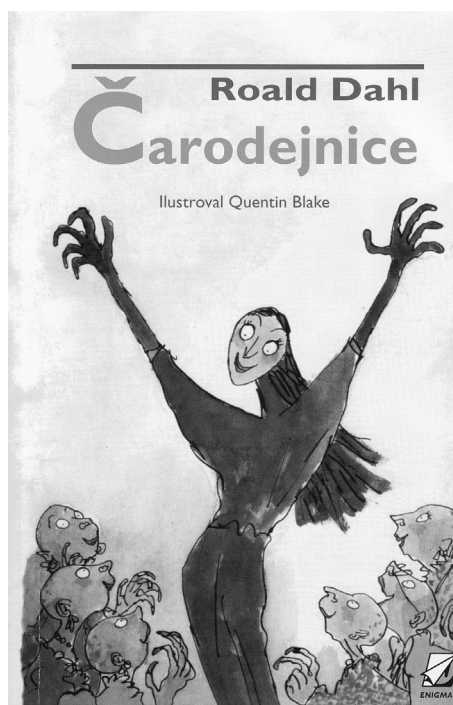
Príloha H2



Príloha H3



Príloha H4



Príloha H5



ZÁVER

Vysokoškolská učebnica *Svetová literatúra pre deti a mládež v didaktickej komunikácii* je publikáciou primárne určenou študentom pedagogických fakúlt, ktorí sa v rámci literárnovedného štúdia s didaktikou majú na hodinách venovaných detskej literatúre oboznámiť aj s jej svetovou koncepciou, bez ktorej nemožno u budúceho absolventa hovoriť o komplexnej literárnej príprave na učiteľskú profesiu.

Publikácia je členená do siedmich kapitol, z ktorých prvé štyri sú venované problematike svetovej literatúry pre deti a mládež a ďalšie tri oblasti didaktiky literárnej výchovy a vzdelávania na 1. stupni základnej školy. V poslednej kapitole ponúkame konkrétne metodické premostenie literárnovedných poznatkov a didaktických odporúčaní do praxe literárnej výchovy formou integrovaných projektov s dominantnou literárnou zložkou, opierajúc sa o reprezentatívne texty svetových autorov detskej literatúry (so žánrovým zameraním sa na texty autorských rozprávok).

Nami prezentované didaktické aktivity v integrovaných projektoch neponúkame ako náhodný zhluk rôznych úloh a aktivít, ale ako literárnovýchovný konštrukt orientovaný na plnohodnotné esteticko-zážitkové prijatie vybraných literárnych textov. Integrované projekty vzišli z interpretačnej predprípravy, rešpektujúcej dominantné textové významy a sledujúcej konkrétne edukačné ciele. Vychádzame z premisy, že len vďaka zmysluplnej predpríprave môže byť didaktická komunikácia vo vzťahu k dieťaťu naozaj rozvíjajúca, vzájomne obohacujúca a stimulujúca aj k mimoškolskému čítaniu krásnej literatúry svetových autorov.

Hodiny literárnej výchovy sa musia stať časom, keď učiteľ nebude o hodnotnej literatúre ako mentor iba hovoriť, ale ako rozhľadený a chápaný sprievodca bude deťom naznačovať aj smery ciest, ako možno literatúrou a v literatúre v prvom rade žiť. Putovať literárnymi svetmi však už musia deti samy – v tomto rozmere je iniciačná úloha učiteľa nezastupiteľná.

Detský čitateľ nikdy nebol vo vzťahu k dospelému menejcenným, a preto si zaslúži, aby bol zo strany tých, ktorým plne dôveruje a ktorí sú za jeho literárne a osobnostné formovanie zodpovední, oboznámený aj s tou prekladovou literatúrou, ktorá vo svojom slove ukrýva potenciú nenávratnej zmeny jeho života. Tak ako v predškolskom veku neexistuje u dieťaťa nevinné počúvanie, ani u dieťaťa na 1. stupni nemôžeme hovoriť o nevinnom čítaní. Parafrázujúc slová Daniela Heviera môžeme povedať, že z čitateľských stretov s umeleckou detskou literatúrou sa už dieťa nikdy nevráti v tom istom rozporení, v akom bolo pred čítaním, lebo ponorené do mraveniska písmen ho zasahuje elektri-

na príbehov, ktorá ním zatrasie, spomalí ho, prinúti porozmýšľať nad sebou a v konečnom výsledku ho robí stále viac odolným voči rôznym manipuláciám, ktoré na neho budú pri jeho dospievaní stále viac číhať.

Svetová literatúra pre deti a mládež je tým najväčším mraveniskom, do ktorého už milióny detí na celom svete vložili svoje ruky a z tejto pozitívnej skúsenosti čerpajú v rôznej forme po celý život. A hoci hodnotná svetová literatúra s intenciou k dieťaťu svojím pomenovaním implikuje masovosť, vo svojej podstate zostáva vždy individualizovaná a orientovaná len na jedného čitateľa – toho, ktorý jej svojím výberom dá šancu, aby ho zasiahla. Žiaden rodič ani učiteľ by nemal zabudnúť, že aj jemné detské ruky raz dospejú a stvrdnú – a budú sa spolupodieľať na ďalšom smerovaní sveta i ľudskej civilizácie. Ak sa v rodinách a školách od detských čias rezignuje na to, aby sa deti stali osobnosťami s vlastným názorom a postojmi, ľuďmi nielen odmietajúcimi manipuláciu a ovplyvňovanie, ale aj rešpektujúcimi nadčasové hodnoty života, rodiny, lásky a viery, že zlo bude vždy istým spôsobom potrestané, môže byť o niekoľko desaťročí všetko stratené a cestu späť už nebude možné nájsť.

Svetovej literatúre pre deti a mládež treba ako nehmotnej, no ďalekosiahlej moci slova dať šancu, aby mala možnosť dieťa stretnúť, zasiahnuť, stať sa mu textom potešenia a rozkoše a takto individualizovane a mozaikovo sa podieľať na duchovnom formovaní ľudstva. Lebo vďaka svetovej literatúre, cez ňu a s ňou ostáva žiť v srdciach detí aj (ne)obyčajné ľudské DOBRO.

PRAMENE

- ANDERSEN, H. CH.: *Rozprávky*. Bratislava: Petit Press, 2008. ISBN 978-80-89278-06-0.
- BAUM, L. F.: *Čarodejník z krajiny Oz*. Bratislava: Petit Press, 2008. ISBN 978-80-89278-03-9.
- COLLODI, C.: *Pinocchiove dobrodružstvá*. Bratislava: Petit Press, 2008. ISBN 978-80-89278-02-2.
- DAHL, R.: *Čarodejnice*. Nitra: Enigma, 2006. ISBN 80-85471-35-3.
- LA FONTAINE, J. de: *Bájky*. Bratislava: Petit Press, 2008. ISBN 978-80-89278-04-6.
- LINDGREN OVÁ, A.: *Pippi Dlhá pančucha*. Bratislava: Petit Press, 2008. ISBN 978-80-89278-01-5.
- LOBEL, A.: *Kvak a Člup sú kamaráti*. Prešov: Slniečkovo, o. z., 2008. ISBN 978-80-89314-04-2.
- NOSOV, V.: *Nevedkove dobrodružstvá*. Bratislava: Mladé letá, 1990. ISBN 80-06-00202-9.
- PERRAULT, CH.: *Rozprávky pani Husi*. Bratislava: Mladé letá, 1977.
- SAINT-EXUPÉRY, A. de: *Malý princ*. Bratislava: Mladé letá, 1993. ISBN 80-06-00539-7.
- WILDE, O.: *Šťastný princ*. Bratislava: Mladé letá, 1997. ISBN 80-06-00792-6.

LITERATÚRA

- ANDRIČÍKOVÁ, M. – ANDRIČÍK, M.: Pragmatický a estetický aspekt v preklade. In: *O zážitkovosti a funkčnosti v literatúre pre deti a mládež*. Prešov: Náuka, 2002, s. 150 – 154. ISBN 80-89038-17-4.
- ANDRIČÍKOVÁ, M.: Komickosť ako princíp modelovania rozprávkových postáv (Mačacia krajina a Nevedkove dobrodružstvá). In: *Medziliterárnosť: kontexty a autorská poetika textu (zborník materiálov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou)*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2005, s. 91 – 98. ISBN 80-8068-368-9.
- BACHELARD, G.: *Poetika priestoru*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1990. ISBN 80-220-0005-1.
- BARTHES, R.: *Rozkoš z textu*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1994. ISBN 80-220-0567-3.
- BEKĚNIOVÁ, L.: *Metodické námety na tvorivú dramatikú v škole*. Košice: Rokus, 2001. ISBN 80-89055-10-9.
- BENKOVÁ, S. a kol: *Čítanka pre 3. ročník základných škôl*. Bratislava: Poľana, 2000. ISBN 80-89002-03-X.
- BERGSON, H.: *Smích*. Praha: Naše vojsko, 1993. ISBN 80-206-0404-9.
- BERTRAND, Y.: *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- ČERNOUŠEK, M.: *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros, 1990. ISBN 80-00-00060-1.
- ČERVENKA, J.: K vývoji autorské pohádky ve světě 1. In: *Zlatý máj*, roč. XVI., č. 9, 1972, s. 606 – 611.

- ČERVENKA, J.: K vývoji autorské pohádky ve světě 2. In: *Zlatý máj*, roč. XVI., č. 10, 1972, s. 694 – 698.
- DOLEŽALOVÁ, P.: Charles Perrault (slovníkové heslo). In: *Autoři světové literatury pro děti a mládež* (ŘEŘICHOVÁ, V. – DOROVSKÝ, I. a kol. – multimediální CD). Olomouc: nakladatelství Olomouc, 2007. ISBN 978-80-7182-228-8.
- DOROVSKÁ, D.: Nikolaj Nosov (slovníkové heslo). In: *Autoři světové literatury pro děti a mládež* (ŘEŘICHOVÁ, V. – DOROVSKÝ, I. a kol. – multimediální CD). Olomouc: nakladatelství Olomouc, 2007. ISBN 978-80-7182-228-8.
- ĐURIŠIN, D.: *Čo je svetová literatúra?* Bratislava: Obzor, 1992. ISBN 80-215-0241-X.
- ECO, U.: *Interpretácia a nadinterpretácia*. Bratislava: Archa, 1995. ISBN 80-7115-080-0.
- ECO, U.: *Meno ruže*. Bratislava: Slovart, 2000. ISBN 80-7145-459-1.
- ECO, U.: *O literatúre*. Praha: Argo, 2004. ISBN 80-7203-588-6.
- ELIAŠOVÁ, V. a kol.: *Na stole slovám. Príručka tvorivého písania pre učiteľov slovenského jazyka*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2007. ISBN 978-80-89225-35-4.
- FELDEK, L.: Ako prekladám básne pre deti... In: *Zlatý máj*, roč. XX., č. 7, 1976, s. 439.
- FINDRA, J. a kol.: *Slovník literárnovedných termínů*. Bratislava: SPN, 1987.
- FIŠER, Z.: *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-99-0.
- FROMM, E.: *Mít nebo být?* Praha: Naše vojsko, 1994. ISBN 80-206-0469-3.
- GAJDAJOVÁ, G. A.: Dětská literatura na sovětských vysokých školách. In: *Zlatý máj*, roč. XVI., č. 9, 1972, s. 579 – 581.
- GENČIOVÁ, M.: Student není nádoba, kterou je třeba naplnit, ale světlo, které je třeba zažehnout. In: *Zlatý máj*, roč. XVII., č. 1, 1973, s. 18 – 23.
- GENČIOVÁ, M.: *Literatura pro děti a mládež (ve srovnávacím žánrovém pohledu)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
- GERMUŠKOVÁ, M.: *Literárny text v didaktickej komunikácii (na 2. stupni základnej školy)*. Prešov: Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Pedagogická fakulta v Prešove, 1995. ISBN 80-88697-16-6.
- GERMUŠKOVÁ, M., SEDLÁK, F.: *Úvod do literatúry (Textová príručka)*. Prešov: Prešovská univerzita; Fakulta humanitných a prírodných vied, 2003. ISBN 80-8068-216-X.
- HAZARD, P.: *Knihy, děti a lidé*. Praha: Albatros, 1970.
- HELDOVÁ, J.: *V říši obrazotvornosti*. Praha: Albatros, 1985.
- HELUS, Z.: *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973.
- HLEBOVÁ, B.: *Rómska literatúra v multikultúrnej a emocionálnej edukácii elementaristov*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-8068-955-1.
- HNÍK, O.: *Hravá interpretace. Ústí nad Labem*: H&H, 2007. ISBN 80-7319-067-2.
- HOFFMANN, B. a kol.: Osobnost učitele literatury a jeho příprava na řízení literárně-výchovné a literárněvzdělávací interpretace literárního textu. In: *Interpretace literárních textů ve škole*. Praha: Karlova univerzita, Filozofická fakulta, 1985, s. 20 – 23.
- CHALOUPKA, O.: *Horizonty čtenářství*. Praha: Albatros, 1971.

- CHALOUPKA, O.: Prvé stretnutia dieťaťa s knihou ako impregnácia východiskových čitateľských postojov. In: *Umenie a najmenší (zborník referátov z pracovnej konferencie)*. Bratislava: Mladé letá, 1980, s. 121 – 140.
- CHALOUPKA, O.: *Rozvoj detského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.
- JUŘÍČKOVÁ, M.: Hans Christian Andersen (slovníkové heslo). In: *Autoři světové literatury pro děti a mládež (ŘEŘICHOVÁ, V. – DOROVSKÝ, I. a kol. – multimediální CD)*. Olomouc: nakladatelství Olomouc, 2007. ISBN 978-80-7182-228-8.
- JUŘÍČKOVÁ, M.: Astrid Lindgrenová (slovníkové heslo). In: *Autoři světové literatury pro děti a mládež (ŘEŘICHOVÁ, V. – DOROVSKÝ, I. a kol. – multimediální CD)*. Olomouc: nakladatelství Olomouc, 2007. ISBN 978-80-7182-228-8.
- KAČALA, J. a kol.: *Krátký slovník slovenského jazyka*. Bratislava: VEDA, 1997. ISBN 80-224-0464-0.
- KLÁTIK, Z.: *Velký rozprávkar (príspevok k problematike Andersenovej rozprávky)*. Bratislava: Mladé letá, 1962.
- KLÁTIK, Z.: O pojme a výskume svetovej literatúry pre deti a mládež 1. In: *Zlatý máj*, roč. XVII., č. 10, 1973, s. 650 – 655.
- KLÁTIK, Z.: O pojme a výskume svetovej literatúry pre deti a mládež 2. In: *Zlatý máj*, roč. XVIII., č. 1, 1974, s. 15 – 20.
- KLÁTIK, Z.: *Svetová literatúra pre mládež (profily a prehľady)*. Bratislava: SPN, 1978.
- KLIMOVIČ, M.: *Tvorivé písanie v primárnej škole*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-8068-982-7.
- KOPÁL, J.: *Literatúra pre deti v procese*. Bratislava: Mladé letá, 1984.
- KOPÁL, J. a kol.: *Literatúra pre deti a mládež*. Bratislava: SPN, 1987.
- KOVALČÍKOVÁ, I.: Rozprávka v pedagogike zážitku. In: *Literatúra pre deti a mládež v procese I. Rozprávkový žáner*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta, 1998. ISBN 808050-160-2.
- KULICZKOWSKÁ, K.: Literatura pro děti na pozadí nových jevů v kultuře. In: *Zlatý máj*, roč. XVI., č. 9, 1972, s. 612 – 618.
- LEDERBUCHOVÁ, L.: *Literatura ve škole. Četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. [Habilitačná práca]. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2004a.
- LEDERBUCHOVÁ, L.: *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství Aleš Čeněk, s. r. o., 2004b. ISBN 80-86898-01-6.
- LEDERBUCHOVÁ, L.: Kulturní symboly v učivu čtení a literární výchovy na 1. stupni základní školy. In: *Slovo o slove (zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy PF PU)*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2007, s. 76 – 81. ISBN 80-8068-491-X.
- LOTMAN, J.: *Štruktúra umeleckého textu*. Bratislava: Tatran, 1990. ISBN 80-222-0188-X.
- MACHKOVÁ, E.: *Zásobník dramatických hier*. Bratislava: Národné osvetové centrum, 1997. ISBN 80-7121-126-5.
- MACHYTKA, J.: Komplexní příprava k školní interpretaci Olbrachtova Nikolý Šuhaje. In: *Český jazyk a literatura*, 1971/72, č. 8, s. 343 – 345.
- MATTUŠOVÁ, M.: 150 let od narození tvůrce Pinocchia. In: *Zlatý máj*, roč. XX., č. 9, 1976, s. 598 – 600.

- MIKO, F.: *Hra a poznanie v detskej próze*. Bratislava: Mladé letá, 1980.
- MIKO, F.: Poetika najmenších. In: *Umenie a najmenší (zborník referátov z pracovnej konferencie)*. Bratislava: Mladé letá, 1980, s. 17 – 35.
- MILČÁK, P.: *Postava a jej kompetencie v rozprávkovom texte*. Levoča: Modrý Peter, 2006. ISBN 80-85515-67-9.
- MISTRÍK, E. – HAAPANEN, S. a kol.: *Kultúra a multikultúrna výchova/Culture and Multicultural Education*. Bratislava: IRIS, 1999. ISBN 80-88778-81-6.
- MOŤJAŠOV, I.: Knihy, ktoré majú kridla. In: *Zlatý máj*, roč. XVI., č. 10, 1972, s. 650 – 651.
- MOŤJAŠOV, I.: Šťastná duševná námaha 4. In: *Zlatý máj*, roč. XIX., č. 9, 1975, s. 614 – 616.
- MOŤJAŠOV, I.: Zestárl Robinson? In: *Zlatý máj*, roč. XX., č. 1, 1976, s. 23 – 25.
- MOŤJAŠOV, I.: Smysl četby, čtenářský trojúhelník. In: *Zlatý máj*, roč. XX., č. 2, 1976, s. 90 – 92.
- NOGE, J.: Niektoré vzťahy a súvislosti literatúry predčitateľského veku. In: *Umenie a najmenší (zborník referátov z pracovnej konferencie)*. Bratislava: Mladé letá, 1980, s. 55 – 61.
- OBERT, V.: *Komunikatívnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Fakulta humanitných vied, 1998. ISBN 80-8050-158-0.
- OBERT, V.: *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Nitra: Aspekt, 2002. ISBN 80-88894-07-7.
- OBERT, V.: *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava: Poľana, 2003. ISBN 80-89002-81-1.
- PENNAC, D.: *Ako román*. Bratislava: SOFA, 1999. ISBN 80-85752-89-1.
- PETRASOVÁ, A.: *Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov*. Prešov: MPC, 2003. ISBN 80-8045-307-1.
- PLESNÍK, L.: *Pragmatická estetika textu*. Nitra: Vysoká škola pedagogická, 1995. ISBN 80-88738-94-6.
- POPOVIČ, A.: Špecifickosť prekladov v literatúre pre deti predškolského veku. In: *Umenie a najmenší (zborník referátov z pracovnej konferencie)*. Bratislava: Mladé letá, 1980, s. 114 – 120.
- POPOVIČ, A. – LIBA, P. a kol.: *Interpretácia umeleckého textu*. Bratislava: SPN, 1981.
- PRELOŽNÍKOVÁ, E.: Estetické kategórie fantázie a nonsensu. In: *Umenie a najmenší (zborník referátov z pracovnej konferencie)*. Bratislava: Mladé letá, 1980, s. 62 – 68.
- PRELOŽNÍKOVÁ, E.: Zo svetovej literatúry pre deti a mládež. In: *Literatúra pre deti a mládež* (KOPÁL, J. a kol.). Bratislava: SPN, 1987, s. 151 – 187.
- PRELOŽNÍKOVÁ, E.: Podoby modernej anglickej literatúry pre deti a mládež. In: *Vývinové a druhové zákonitosti literatúry v literatúre (Národný a nadnárodný kontext v literatúre pre deti a mládež)*. Prešov: Náuka, 2000. ISBN 80-968202-7-3.
- RAKÚS, S.: *Medzi mnohoznačnosťou a presnosťou*. Levoča: Modrý Peter, 1993. ISBN 80-85515-06-7.
- RAKÚS, S.: *Poetika prozaického textu*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1995. ISBN 80-220-0652-1.

- RAKÚS, S.: Optimizmus versus pesimizmus – Na tému optimizmus a pesimizmus. In: *RAK revue aktuálnej kultúry*, roč. V., č. 2, 2000, s. 29.
- RANKOV, P.: Príbehy, kde je možné všetko (Carlo Collodi: Pinocchiove dobrodružstvá). In: *Knižná revue*, roč. XIV., č. 10, 2004. ISSN 1210-1982. ISSN 1336-247X. Dostupné na: <http://www.litcentrum.sk/26244>
- RICOEUR, P.: *Život, pravda, symbol*. Praha: ISE, 1993. ISBN 80-85241-32-3.
- RICOEUR, P.: *Úkol hermeneutiky*. Praha: Filozofický ústav AV ČR, 2004. ISBN 80-7007-185-0.
- RICHTER, M.: *Rozprávkarov bazár. H. Ch. Andersen známy a neznámy*. Dunajská Lužná: MilaniumM, 2007. ISBN 80-89178-10-3.
- RUSŇÁK, R.: *Moderná rozprávka a jej detská recepcia*. [online] Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2008a. ISBN 978-80-8068-799-1. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/>
- RUSŇÁK, R.: Ritualizované zlo v priestore autorskej rozprávky. In: *Fenoméni zla v súčasnom umení pre deti a mládež*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2008b, s. 131 – 147. ISBN 978-80-8068-918-6.
- RUSŇÁK, R.: Hodnotové hľadiská modernej autorskej rozprávky. In: *Jazyk a literatúra v škole – zážitok a poznanie*. Prešov: Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2008c, s. 275 – 281. ISBN 978-80-8068-788-5.
- RUSŇÁK, R.: Cestami netextového priestoru k umeleckému textu. In: *Tradiční a ne-tradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2009a, s. 287 – 294. ISBN 978-80-244-2240-4.
- RUSŇÁK, R.: Čarodejník z krajiny Oz. In: *Bibiana*, roč. 16, č. 1, 2009b, s. 69 – 70. ISSN 1335-7263.
- ŘEŘICHOVÁ, V. – DOROVSKÝ, I. a kol.: *Autoři světové literatury pro děti a mládež (multimediální CD)*. Olomouc: nakladatelství Olomouc, 2007. ISBN 978-80-7182-228-8.
- ŘEŘICHOVÁ, V. – SLADOVÁ, J. a kol.: *Literatura pro děti a mládež anglicky mluvících zemí*. Olomouc: HANEX, 2008. ISBN 978-80-7409-019-6.
- SLADOVÁ, J.: Pozice světové literatury v rámci literární výchovy na základní škole. In: *Slovo o slove (zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy PF PU)*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004, s. 102 – 108. ISBN 80-8068-290-9.
- SLIACKY, O.: So srdcom na dlani (Sto rokov talianskej detskej knihy na Slovensku). In: *Bibiana*, roč. 15, č. 2, 2008, s. 67 – 71. ISSN 1335-7263.
- STANISLAVOVÁ, Z.: Nádej zvaná múzické čítanie. In: *Bibiana*, roč. 7, č. 4, 2000, s. 19 – 22. ISSN 1335-7263.
- STANISLAVOVÁ, Z.: Hlášnik. In: *Artuš*, č. 8, 2009, s. 3. ISBN 978-80-555-0107-9.
- ŠIMONOVÁ, B.: *Moderný človek, literatúra a škola*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-8055-341-6.
- ŠMATLÁK, S.: O potrebe komplexného prístupu k umeniu pre deti. In: *Umenie a najmenší (zborník referátov z pracovnej konferencie)*. Bratislava: Mladé letá, 1980, s. 7 – 13.
- ŠTEVČEK, J.: Pokus o typológiu čítania. In: *Estetika a literatúra*. Bratislava: Tatran, 1977, s. 80.

- ŠUBRTOVÁ, M.: *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4413-5.
- TOLKIEN, J. R. R.: *O pohádkách*. Praha: Winston Smith, 1992. ISBN 80-85643-05-7.
- URBANOVÁ, S. a kol.: *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století*. Olomouc: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-185-9.
- VALČEK, P.: *Slovník literárnej teórie*. Bratislava: Literárne informačné centrum, 2006. ISBN 80-89222-09-9.
- VYGOTSKIJ, L. S.: *Myšlení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970.
- WEIDLER, E.: Niet zabudnutých rozprávok. In: *Zlatý máj*, roč. XX., č. 1, 1976, s. 26 – 27.
- ZAJAC, P.: Utváranie literárneho vedomia dieťaťa. In: *Umenie a najmenší (zborník referátov z pracovnej konferencie)*. Bratislava: Mladé letá, 1980, s. 150 – 170.
- ZIGOVÁ, E. – OBERT, V.: *Literatúra pre deti a mládež s metodikou*. Bratislava: SPN, 1983.
- ŽILKOVÁ, M.: *Dieťa v kontexte postmodernity*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta, 1999. ISBN 80-8050-223-4.

PRÍLOHA 1

Charles Perrault – Vily (z knihy *Rozprávky pani Husi*)

Bola raz jedna vdova a mala dve dcéry. Staršia akoby bola matke z oka vypadla – ponášala sa na ňu výzorom i povahou. Obidve boli nevlúdne a namyslené, že sa s nimi nedalo vydržať.

Mladšia bola verným obrazom svojho otca – láskavá, statočná a pekná, že jej široko-ďaleko nebolo páru. Ako to už býva – rovný rovného si hľadá – nuž aj matka visela na staršej dcére, a mladšiu nemohla ani vystáť. Dievča muselo jedávať v kuchyni a do úmoru pracovať.

Okrem inej roboty chodievalo dvakrát denne dobrej pol míle po vodu a vždy jej prinieslo za plný krčah. Ako tak raz stojí pri studničke, prišla k nemu chudobná žena a poprosila ho, aby sa jej dalo napiť.

„Vďačne, stará mať,“ vraví lúbezná dievčina. Opláchla krčah a na mieste, kde bola studnička najčistejšia, načrela vody. Nato podala krčiažtek žene a pridržala ho, aby sa jej lepšie pilo.

Keď sa tá dobrá stvora občerstvila, povedala dievčine:

„Taká si pekná, dobrá a milá, že ťa musím dačím obdarovať.“ (Bola to víla, ktorá sa premenila na chudobnú ženu, lebo chcela vedieť, či je dievča naozaj také dobré.) „Dám ti taký dar,“ vravela víla ďalej, „že pri každom slove, ktoré povieš, ti vypadne z úst kvet alebo drahokam.“

Keď dievča prišlo domov, mať ho hrešila, že sa vracia od studničky tak neskoro.

„Nehnevaj sa, mamička, že som sa tak omeškala,“ prosilo chúďa. A len čo to povedalo, vypadli mu z úst dve ruže, dve perly a štyri veľké diamanty.

„Čo to vidím?“ čudovala sa matka. „Tuším ti padajú z úst perly a diamanty! Skade to máš, dcéra?“ (Prvý raz si ju pomenovala dcérou.)

Úbohé dievča úprimne porozprávalo, čo sa mu prihodilo, pričom mu neprestajne padali z úst diamanty.

„Nuž ale také dačo!“ zvolala. „Musím ta poslať svoju dcéru. Fanka, pod sem! Pozri, čo padá tvojej sestre z úst, keď rozpráva. Však by si aj ty rada taký dar? Stačí ti zájsť k studničke, a keď ťa chudobná žena popýta o vodu, s radosťou jej poslúž.“

„Ešteže čo! Nikam nepôjdem!“ odvrkla dcéra surovo.

„Pôjdeš!“ skríkla matka. „A hneď!“

Dcéra sa teda pobrala z domu, ale celou cestou hundrala. Niesla si strieborný džbánok, najkrajší, aký doma mali. Len čo prišla k studničke, videla z lesa prichádzať vznešenú paniu. Pani podišla k dievčaťu a pýtala si vody. Bola to tá

istá víla, ktorá sa predtým zjavila sestre, teraz však mala výzor a rúcho princeznej. Chcela vedieť, či je dievčina naozaj taká zlá.

„Či som sem prišla na to,“ vraví surovo hrdopýška, „aby som vás napájala? Priniesla som vám tu, hľa, tento strieborný džbánok. Ak chcete, napite sa sama.“

„Láskavá veru nie si,“ vraví víla bez hnevu. „No dobre. Keď si taká spurná, dám ti taký dar, aby ti pri každom slove, ktoré povieš, vyliezol z úst had alebo ropucha.“

Matka videla prichádzať dcéru a zďaleka volala:

„Ako sa ti vodilo dcérenka?“

„Len tak,“ odvrkla dcéra a z úst jej vypadla zmija a ropucha.

„Preboha!“ skríkla matka. „Čo sa to s tebou stalo? Tomu je len tvoja sestra na vine! No veď mi to tá zaplatí!“

A bežala mladšiu dcéru vybiť.

Neborká hľadala spásu v blízkom lese. Tam ju stretol kráľovič, ktorý sa vracal z lovu. Keď videl, aká je krásna, spýtal sa, čo tu sama robí a prečo plače.

„Ach, pane, matka ma vyhnala z domu.“

Kráľovič videl, že dievčine vypadlo z úst päť či šesť perál a diamantov, a poprosil ju, aby mu povedala, čo sa to robí. Keď mu dievčina všetko vyrozprávala, kráľovič sa naskutku do nej zaľúbil. Pomyslel si, že taký dar je hoden viac než veno boháčky, odviezol si dievča do kráľovského paláca a vzal si ju za ženu.

Staršia sestra si proti sebe popudila aj vlastnú matku a tá ju napokon vyhnala z domu. Nešťastnica chodila z domu do domu, ale nik ju nechcel prichýliť, až napokon kdesi v hlbokom lese zahynula.

Ponaučenie

Zlato, perly, diamanty,

ich moci nik neodolá.

No ešte väčšou silou vládnu

láskavé a dobré slová.

Iné ponaučenie

Statočnosť sa veru oplatí,

maj len stále srdce čisté,

nezvieš kedy, ale iste

skôr-neskôr ti všetko navráti.

PRÍLOHA 2

Hans Christian Andersen – Statočný cínový vojačik (z knihy *Rozprávky*)

Bolo raz dvadsaťpäť cínových vojačikov. Všetci boli bratia, lebo ich odliali zo starej cínovej lyžice. V rukách držali pušky, pozerali rovno pred seba a mali krásne červeno-belasé rovnošaty. Prvé, čo počuli na tomto svete, keď sa otvoril vrchnák škatule, v ktorej ležali, boli slová: „Cínoví vojaci!“ Takto zvolal malý chlapec a zatlieskal; dostal ich na narodeniny a porozkladal ich po stole. Vojaci boli rovnakí, ako keby si z oka vypadli: len jediný sa od ostatných trochu líšil. Mal iba jednu nohu, lebo ho odliali posledného a už naňho nezvyšilo dosť cínu. Ale predsa stál na svojej jedinej nohe tak pevne ako ostatní na dvoch. A práve jemu sa prihodilo niečo nezvyčajné.

Na stole, kde chlapec vojakov porozkladal, bolo ešte veľa iných hračiek. Ale najviac každého zaujímal pekný papierový zámok. Cez malé oblôčky bolo vidieť rovno do sál. Pred zámkom stáli stromčeky okolo malého zrkadla, ktoré malo byť jazierkom. Na ňom plávali voskové labute. Všetko to bolo krásne, ale najkrajšia bola malá bábika v zámockých dverách, tiež vystrihnutá z papiera. Mala však sukienku z najjemnejšieho batistu, hrud' jej prikrývala úzka belasá stužtička a vpredu mala pripnutú ligotavú ružičku, veľkú ako jej tvár. Bábika vystierala obidve ruky, pretože bola tanečnica. Jednu nohu mala zdvihnutú tak vysoko, že ju cínový vojačik vôbec nevidel. Myslel si, že bábika je takisto jednonohá ako on.

„To by bola žena pre mňa!“ pomyslel si. „Ale ona je veľmi vznešená, veď býva v zámku, a ja len v škatuli a tam nás je dvadsaťpäť. To nie je nič pre bábiku. No aj tak sa s ňou musím zoznámiť!“ Potom si ľahol za tabatierku na šnupavý tabak, čo bola položená na stole. Odtiaľ totiž najlepšie videl malú, jemnú dámu, ktorá síce stála na jednej nohe, ale nestrácala rovnováhu.

Večer cínových vojačikov uložili do škatule a všetci ľudia v dome išli spať. Teraz sa hračky začali hrať – na návštevy, na vojnu či na ples. Cínoví vojaci v škatuli štrngotali, lebo sa chceli hrať s ostatnými, ale nemohli otvoriť vrchnák. Tlíčik na orechy robil kotrmelce a krieda tancovala po tabuľke. Bol tu zrazu taký hluk, že sa aj kanárik zobudil, začal sa s nimi zhovárať a ešte k tomu vo veršoch. Iba cínový vojačik a malá tanečnica sa ani len nepohli z miesta. Ona stála vzpriamená na prstoch, s rukami vystretými dopredu, a vojačik stál rovnako vytrvalo na svojej jednej nohe.

Ani na chvíľočku nespustil oči z malej tanečnice.

Práva odbilo dvanásť hodín, keď vtom cvak! a tabatierka sa otvorila. No nebol v nej tabak, ale malý čierny škriatok.

„Cínový vojak,“ povedal škriatok, „staraj sa ty len o seba a nepozerať, kam nemáš!“ Ale cínový vojačík sa tváril, akoby to nepočul. „Veď len počkaj do zajtra!“ povedal škriatok.

Ráno, keď deti vstali, položili cínového vojačíka na oblok. Či to už zavinil škriatok alebo prievan, oblok sa zrazu otvoril a cínový vojačík zletel dolu hlavou z tretieho poschodia. Bol to hrozný pád; obrátil sa nohou nahor, dopadol na špicatú čiapku a zapichol sa bodákom medzi dlaždice.

Slúžka s chlapčekom hneď zbehli dolu hľadať ho. Ale hoci naňho takmer stúpili, nájsť ho predsa nevedeli. Ak by bol cínový vojačík zvolal: „Tu som!“, ľahko by ho boli našli. Ale keďže bol oblečený v rovnošate, zdalo sa mu nevhodné takto nahlas zakričať. Zrazu začalo pršať, a pršalo čoraz hustejšie, pridávala sa kvapka za kvapkou, až sa spustil poriadny lejak. Keď prestalo pršať, pribehli dvaja chlapci.

„Aha!“ zvolal jeden, „tu je cínový vojačík! Mohli by sme ho pustiť dolu vodou!“ A tak urobili z novín loďku. Cínového vojačíka postavili do jej stredu a pustili ho dolu kanálom. Obaja chlapci bežali popri ňom a radostne tleskali rukami. Môj ty Bože! Aké vlny tam boli a aký prúd! Papierová loďka sa kolísala zboka nabok a občas sa zakrútila, až sa vojačík zatriasol. Ale bol statočný, ani okom nemrkol, pozeral sa vzpriamene pred seba a pevne zvieral pušku.

Zrazu sa loďka dostala pod širokú lávku. Bola tam tma ako v škatuli, kde donedávna býval. „Kam to idem?“ pomyslel si. „Za všetko môže ten škriatok! Ach, keby tu aspoň so mnou v loďke bola bábika, to by mi ani táto tma neprekážala!“ Tu sa pred ním vynoril veľký potkan, ktorý býval pod lávkou.

„Máš cestovný pas?“ opýtal sa ho. „Ak áno, ukáž ho sem!“ Ale cínový vojačík zostal ticho a ešte pevnejšie zovrel pušku. Loďka plávala ďalej a potkan bežal za ňou. Ako len škripal zubami a volal na drierka a slamky:

„Zastavte ho! Zastavte ho! Nezaplatil clo! Neukázal pas!“

Prúd bol čoraz silnejší. Cínový vojačík už videl za lávkou denné svetlo, ale počul aj šumivý zvuk, ktorý by naľakal aj toho najudatnejšieho vojaka. Predstavte si, za lávkou sa voda z kanála rútila rovno do rieky. To bolo pre vojačíka rovnako nebezpečné, ako pre nás spustiť sa dolu veľkým vodopádom. Už bol tak blízko, že sa nemohol zastaviť. Loďka sa rútila ďalej. Úbohý cínový vojačík stál vzpriamene, ako len vedel. Nikto o ňom nemohol povedať, že sa bojí. Loďka sa tri- či štyrikrát otočila a naplnila sa vodou až po okraj, takže sa každou chvíľou musela potopiť. Cínový vojačík stál po krk vo vode a loďka sa ponárala hlbšie a hlbšie. Papier čoraz viac povoľoval. Voda vystúpila vojačíkovi nad hlavu. Tu si pomyslel na malú krásnu tanečnicu, ktorú už naisto nikdy neuvidí. A vtedy cínovému vojačíkovi zaznelo v ušiach:

Len smelo, smelo, vojačík,
smrť na teba čaká!

Tu sa papier roztrhol a vojačik začal klesať ku dnu. Ale vtom ho zhltna veľká ryba. Ach, aká tam len bola tma! Bolo to ešte horšie než pod lávkou a navyše mu tam bolo veľmi tesno. Vojačik bol však statočný, pokojne ležal v rybe a v ruke držal svoju pušku.

Ryba plávala ďalej, zrazu sa však začala metať na všetky strany, až sa napokon upokojila. O chvíľu k vojačikovi preniklo trocha svetla, potom sa celkom vyjasnilo a ktosi zvolal: „Cínový vojačik!“ To rybár chytil rybu, zanesol ju na trh a predal. Ryba sa dostala do kuchyne, kde ju slúžka prerezala nožom. Dvoma prstami chytila vojačika okolo pása a priniesla ho do izby. Všetci chceli vidieť hrdinu, čo sa plavil v bruchu ryby. Ale cínový vojačik na to príliš pyšný nebol.

Postavili ho na stôl a tu – predstavte si, ako zvláštne to niekedy chodí na tomto svete! – cínový vojačik sa ocitol v tej istej izbe ako predtým. Videl tu tie isté deti a na stole boli porozhadzované známe hračky, okrem iných aj nádherný zámok s krásnou malou tanečnicou. Ešte vždy stála na jednej nohe a druhú mala zdvihnutú do výšky. Aj ona bola statočná! Cínového vojačika to dojalo a skoro by sa bol rozplakal cínovými slzami, ale to sa predsa nepatrilo. Pozrel sa na tanečnicu a ona sa pozrela naňho, ale nič si nepovedali.

Zrazu ho akýsi chlapec chytil a hodil do kachiel. Nemaľ na to žiaden dôvod, takže to iste zavinil ten škriatok z tabatierky. Cínový vojačik stál v prenikavom svetle a cítil strašnú páľavu, len nevedel, či je to od ohňa, alebo od lásky. A stratil už všetky farby. Nikto si ale už nebol istý, či sa mu zmyli ešte počas jeho dobrodružnej cesty a či od žiaľu. Pozrel opäť na malú bábiku, ona pozrela naňho a vtom pocítil, že sa roztápa; ale naďalej statočne stál s puškou v ruke. Tu sa otvorili dvere a tanečnicu schytil prievan. Ako vzdušná víla vletela rovno do kachiel, k cínovému vojačikovi. Vzblkla a už jej nebolo. Cínový vojačik sa roz-tavil, a keď na druhý deň slúžka vyberala z kachiel popol, našla tam namiesto vojačika malé cínové srdiečko. A z tanečnice zostala len jej ligotavá ružička, ktorá bola teraz od ohňa celá čierna.

PRÍLOHA 3

Oscar Wilde – Sebecký obor (z knihy *Šťastný princ*)

Každé popoludnie, keď deti vyšli zo školy, chodievali sa hrať do obrovskej záhrady.

Bola to veľká pekná záhrada s hebkou trávou. Tu i tam z nej ako hviezdy žiarili kvety a rástlo tu dvanásť broskýň, ktoré na jar vždy zakvitli jemnými ružovými a perleťovými kvetmi a na jeseň prinášali bohatú úrodu. V korunách stromov sedeli vtáky a spievali tak sladko, že deti sa často prestali hrať a iba počúvali ten spev. „Je nám tu veru dobre!“ volali jedno na druhé.

Jedného dňa sa obor vrátil. Bol na návšteve u svojho priateľa, cornwallského obra-ludožrúta, a pobudol uňho sedem rokov. Keď uplynulo sedem rokov, vyrozprával mu všetko, čo mu chcel povedať, lebo nemal ktovieaký dar reči, a rozhodol sa, že sa vráti do svojho zámku. Keď ta prišiel, uvidel deti, ako sa hrajú v jeho záhrade.

„Čo tu robíte?“ zručol na ne hrubým hlasom a deti utiekli.

„Moja záhrada je moja záhrada,“ vyhlásil obor, „to predsa môže pochopiť každý, a ja nikomu nedovolím, aby sa v nej hral, pravdaže, okrem mňa samého.“ Postavil teda okolo záhrady vysoký múr a pripevnil naň výstražnú tabuľu:

CUD Z Í M V S T U P Z A K Á Z A N Ý

Bol to veľmi sebecký obor.

Chúdence deti sa teraz nemali kde hrať. Skúsili hrať sa na ceste, ale hradská bola samý prach a tvrdý kameň a to sa im nepáčilo. Po škole sa túlili okolo vysokého múru a rozprávali si o krásnej záhrade tam dnu. „Bolo nám tam veru dobre,“ hovorili si zakaždým.

Potom prišla jar a v celom kraji rozkvitli kvietky a rozospievali sa vtáčiky. Len v záhrade sebeckého obra bola ešte vždy zima. Vtákom sa nechcelo spievať, lebo tam neboli deti, a stromy zabudli kvitnúť. Raz vystrčil krásny kvet hlávku z trávy, ale keď zbadal výstražnú tabuľu, prišlo mu detí ľúto a radšej vkĺzol naspäť do zeme, aby spal ďalej. Len sneh a mráz sa tomu radovali. „Jar zabudla na túto záhradu,“ vykrikli, „takže tu môžeme zostať celý rok.“ Sneh prikryl trávu širokánskym bielym plášťom a mráz pomaľoval všetky stromy strieborným štetcom. Potom pozvali severák, aby im urobil spoločnosť – a ten prišiel. Bol zahalený do kožušín a po celý deň fíčal v záhrade a sfukoval veterníčky z komínov. „Juj, toto je veru úžasné miesto,“ pochvaloval si, „musíme pozvať na návštevu krupobitie.“ A prišlo aj krupobitie. Každý deň po tri hodiny lomcovalo strechou zámku, až kým nedolámalo väčšinu bridlicových škridiel,

a potom sa prehánalo po záhrade, ako len vládalo, a bubnovalo po tráve jedna radosť. Malo na sebe sivý šat a jeho dych bol mrazivý ako ľad.

„Nechápem, prečo jar tento rok tak mešká,“ čudoval sa sebecký obor, ktorý sedel pri okne a díval sa na svoju studenú, snehobielu záhradu. „Dúfam, že sa počasie čoskoro zmení.“

Ale jar vôbec neprišla, ani leto. Jeseň obsypala všetky záhrady zlatistými plodmi, no obrovej záhrade nedala ani jediný. „Je priveľmi sebecký,“ vyhlásila. A tak tam panovala stále iba zima, severák spolu s krupobitím a mrazom jej robili spoločnosť a v korunách stromov tancoval sneh.

Jedného rána, keď sa obor zobudil, no ešte zostal v posteli, začul čarovnú hudbu. Znala mu v ušiach tak sladko, až si pomyslel, že to popri zámku prechádzajú a vyhrávajú kráľovskí hudobníci. V skutočnosti mu za oblokom vyspevoval maličký stehlík. No obor už tak dávno nepočul spievať nijakého vtáka v svojej záhrade, že mu tie trilky prichodili ako najkrajšia hudba na svete. Vzápätí mu nad hlavou prestalo bubnovať krupobitie, skončilo sa rachotenie severáka a cez otvorený oblok sa k nemu niesla lahodná vôňa. „Myslím, že jar konečne prišla,“ potešil sa obor, vyskočil z postele a vykukol von.

A čo tam videl?

Naskytol sa mu krásny pohľad. Malou dierou v múre vliezli do záhrady deti a teraz sedeli vo vetvách stromov. V korune každého stromu, ktorý stade z okna obor videl, sedelo jedno malé dieťa. A stromy sa z návratu detí tak potešili, že sa celé pokryli kvetmi a opatrne kývali konármi nad ich hlávkami. Vôkol nich poletovali a radostne štebotali vtáky, kvetinky vykukovali z trávy a smiali sa. Bol to čarovný obraz, no v jednom kúte záhrady panovala ešte vždy zima. Bol to najodľahlejší kút sadu a stál tam jeden chlapec. Bol taký malý, že nedočiahol na vetvy, a preto len chodil dookola a srdcervúco plakal. Chudáčik strom bol ešte vždy pokrytý snehom a celý premrznutý, ešte vždy nad ním fičal a zavýjal severák. „Chlapec, vylez nahor!“ pobádal ho strom a skláňal vetvy tak nízko, ako len vládol, ale chlapec bol priveľmi malý.

A obrovi sa priam roztápalo srdce, keď hľadel do záhrady. „Aký len som bol sebec!“ začudoval sa sám sebe. „Teraz už viem, prečo sem jar nechcela prísť. Vložím chůda až na vrcholec stromu, potom zbúram múr a moja záhrada sa stane navždy detským ihriskom.“ Veľmi mu bolo ľúto, čo urobil.

Po prstoch zišiel dolu schodmi, potichu otvoril dvere a vyšiel do záhrady. Keď ho však deti zočili, tak sa vyľakali, že všetky utiekli a záhrady sa zase zmocnila zima. Iba ten chlapec nezutekal, pretože mal oči plné slz a nevidel obra, ako vchádza do sadu. A obor sa k nemu zozadu prikradol, nežne ho vzal na ruky a posadil na strom. V tej chvíli strom rozkvitol, vzápätí prileteli vtáky, rozštebotali sa v jeho korune a chlapec vystrel ruky, objal obra okolo krku a pobožkal ho. Keď ostatné deti videli, že obor už nie je zlý, pribehli nazad

a s nimi sa vrátila jar. „Detičky, teraz je záhrada vaša,“ povedal obor, vzal obrovskú sekeru a zbúral múr. A napoludnie, keď sa ľudia vracali z mesta, zbadali obra, ako sa hrá s deťmi v najkrajšej záhrade, akú kedy videli.

Deti sa hrali celý deň a večer prišli dať obrovi dobrú noc.

„Ale kde je váš malý kamarát?“ spýtal sa. „Ten chlapec, ktorého som posadil na strom?“ Obor si ho zo všetkých detí najväčšmi oblúbil, lebo ho chlapec pobozkal.

„Nevieme,“ odpovedali deti. „Odišiel.“

„Musíte mu povedať, aby zajtra určite prišiel,“ požiadal ich obor. Ale deti tvrdili, že nevedia, kde chlapec býva, a že ho predtým nikdy nevideli. Obor bol z toho veľmi smutný.

Každé popoludnie sa deti po vyučovaní chodili hrať s obrom. Ale chlapec, ktorého si obor tak oblúbil, sa medzi nimi už nikdy neukázal. Obor bol ku všetkým deťom veľmi dobrý, no túžil po svojom prvom malom kamarátovi a často o ňom hovoril. „Veľmi rád by som ho zase videl,“ vravieval.

Roky uplynuli a obor veľmi zostarol, zoslabol. Už sa nevládal hrať, a tak len sedával vo velikánskom kresle, prizeral sa deťom, ich hram a obdivoval svoju záhradu. „Mám veľa krásnych kvetov,“ vravel si, „ale deti sú zo všetkých kvetov tie najkrajšie.“

Jedného zimného rána, keď sa práve obliekal, pozrel von z obloka. Teraz už nepociťoval k zime nenávisť, pretože vedel, že jar len spí a kvety oddychujú.

Zrazu si od úžasu pretrel oči a len sa díval a díval. Naskytl sa mu naozaj čarovný pohľad. V najodľahlejšom kúte záhrady bol jeden strom celý obsypaný bielymi kvetmi. Konáre mal zo zlata, viselo na nich ťažké strieborné ovocie a pod stromom stál chlapec, ktorého si obor tak veľmi oblúbil.

Nesmierne natešený zbehol dolu schodmi a utekal do záhrady. Náhlil sa po trávniku k dieťaťu, ale keď podišiel k nemu, tvár mu očervenela od hnevu. „Kto sa opovážil ťa zraniť?“ zvolal. Dieťa malo totiž na dlaniach stopy po dvoch klincoch a stopy po dvoch klincoch malo aj na chodidlách.

„Kto sa opovážil ťa zraniť?“ vykrikol opäť. „Len mi to povedz, a ja vytiahnem svoj veľký meč a zabijem ho.“

„Nie, to nie!“ odpovedalo dieťa. „Veď sú to rany lásky.“

„Kto si?“ spýtal sa obor, zmocnila sa ho čudná bázeň a padol pred dieťaťom na kolená.

Chlapec sa na obra usmial a povedal: „Kedysi si mi dovolil hrať sa v tvojej záhrade. Dnes pôjdeš so mnou do mojej záhrady, ktorou je Raj.“ Keď v to popoludnie pribehli deti do záhrady, našli obra v najodľahlejšom kúte pod stromom mŕtveho a celého pokrytého bielymi kvetmi.

PRÍLOHA 4

Carlo Collodi – Pinocchio predá šlabikár a ide do bábkového divadla (z knihy *Pinocchiove dobrodružstvá*)

Keď prestalo pršať, Pinocchio vzal pod pazuchu nový šlabikár a pobral sa do školy. Cestou špekuloval a vymýšľal. Jeden nápad lepší ako druhý. A pritom sa zhováral sám so sebou:

„Dnes sa v škole rýchlo naučím čítať, zajtra sa naučím písať a pozajtra zasa rátať. Potom rýchlo a šikovne zarobím kopu peňazí a hneď a zaraz kúpim oteckovi vlnený kabát. Čoby vlnený, kúpim mu zlatý a strieborný, s briliantovými gombíkmi. Chudák, zaslúži si to, veď zostal len v košeli, aby mi mohol kúpiť šlabikár. A to v takejto zime! Takej obete sú veru schopní len oteckovia!“

Ako tak s dojatím rozmýšľal o otcovej veľkodušnosti, odrazu sa mu zazdalo, že z diaľky počuje píšťaly a dunenie bubna:

Fífífi... Bum-bum-bum.

Zastal a započúval sa. Zvuky prichádzali odkiaľsi z vedľajšej cesty, ktorá viedla do malej dedinky na brehu mora.

„Čo je to za hudba? Škoda, že musím ísť do školy, keby som nemusel...“

Zaváhal. Musel sa však rozhodnúť: buď škola, alebo píšťalky.

„Dnes si pôjdem vypočuť píšťalky a zajtra pôjdem do školy, na školu je vždy dosť času,“ povedal si napokon a mykol plecom. Ako sa rozhodoval, tak aj urobil, odbočil na priečnu cestu a pustil sa do behu. Čím bol bližšie, tým hlasnejšie počul zvuk píšťal a dunenie bubna: Fífífi... fífífi... Bum-bum-bum.

A zrazu sa ocitol uprostred námestia plného ľudí, ktorí stáli okolo veľkej drevenej budy s oponou pomalovanou pestrými farbami.

„Čo je to za búda?“ spýtal sa Pinocchio chlapčeka, ktorý stál vedľa neho.

„Prečítaj si tamten nápis a dozvieš sa.“

„Rád by som, ale práve dnes neviem čítať.“

„No dobre, ty trulo. Tak ti to teda prečítam ja. Aby si teda vedel, ohnivočervenými písmenami je tam napísané:

VEĽKÉ BÁBKOVÉ DIVADLO.

„Predstavenie sa už začalo?“

„Ešte sa len začne.“

„Koľko je vstupné?“

„Štyri groše.“

Pinocchio celý bez seba od zvedavosti stratil všetku rozvahu a bezočivo povedal chlapcovi:

„Mohol by si mi do zajtra požičať štyri groše?“

„Rád by som,“ posmešne odvetil chlapec, „ale práve dnes nemôžem.“

„Za štyri groše ti predám svoj kabátik,“ ponúkol mu Pinocchio.

„A načo by mi bol kabátik z kvetovaného papiera? Keď zmokne, bude po ňom.“

„Nekúpil by si moje topánky?“

„Sú dobré akurát na podkúrenie.“

„Koľko by si mi dal za čiapku?“

„To sú mi len nákupy! Čiapka z chlebovej striedky! Veď by mi ju myši zjedli rovno na hlave!“

Pinocchio bol ako na ihlách. Rozhodoval sa, či mu má ponúknuť aj to posledné, váhal, otáľal, premýšľal. Napokon povedal: „Dal by si mi štyri groše za tento nový šlabikár?“

„Ja som chlapec a od iných chlapcov nič nekupujem,“ odvetil drobec, ktorý mal viac rozumu ako on.

„Ja ten šlabikár za štyri groše kupím,“ zvolal starinár, ktorý počúval ich rozhovor.

Vzápätí bola kniha predaná. A chudák Geppetto sa doma triasol od zimy len v košeli, lebo synčekovi kúpil šlabikár!

PRÍLOHA 5

Lyman Frank Baum – Lev Bojko
(z knihy Čarodejník z krajiny Oz)

Dorotka a jej druhovia sa uberali hustým lešom. Cesta bola ešte vždy vydláždená žltými tehľami, ale na zemi ležalo veľa suchých konárov a lístia, nuž sa im kráčalo dosť zle.

V tejto časti leša bolo málo vtákov, lebo vtáci majú radi otvorenú krajinu a veľa slnka. Občas sa ozval hrozivý rev divého zvieraťa, ukrytého medzi stromami. Dievčaťu sa pritom rozbúchalo srdce, pretože nevedelo, kto to reve. Ale psík to asi vedel, lebo sa držal Dorotky, a ani len zabrechať sa neodvážil.

„Kedy už vyjdeme z tohto leša?“ pýtalo sa dievča plechového drevorubača.

„Na to ti neviem odpovedať,“ krútil hlavou drevorubač. „V Smaragdovom meste som nikdy nebol. Keď som bol ešte chlapec, môj otec sa tam raz vybral. Rozprával, že je to dlhá a nebezpečná cesta. Aj to rozprával, že okolo mesta, kde Oz býva, je pekný kraj. Pokým mám olejničku, ničoho sa nebojím. Ani Strachodupovi nemôže nikto ublížiť a teba zas chráni pred nebezpečenstvom znamenie po bozku dobrej čarodejnice, čo máš na čele.“

„Ale čo s Totom?!“ so strachom povedalo dievča. „Kto ochráni jeho?“

„Toho musíme ochrániť my, keď bude v nebezpečenstve,“ odpovedal plechový drevorubač.

Ako to vrel, z leša sa znova ozval strašný rev a na cestu sa odrazu vyrútil statný lev. Veľkou labou zdrapil Strachodupa, šmaril ho o zem a hneď nato ostrými pazúrmí zaútočil na plechového drevorubača. Veľmi ho prekvapilo, že na plechu neostala po jeho pazúroch ani stopa, hoci drevorubač padol a ostal ležať na ceste.

Keď malý Toto pred sebou uvidel nepriateľa, s brechotom sa proti levovi rozbhol. Veľká šelma rozďavila tlamu a chystala sa do psíka zahryznúť. Dorotka od strachu, že lev Tota zabije, zabudla na nebezpečenstvo, vrhla sa k šelme, z celej sily ju udrela po ňufáku a skríkla:

„Neopováž sa ho uhryznúť! Hanba, že také veľké zviera sa púšťa do takého malého psíka!“

„Veď som mu nič neurobil,“ bránil sa lev a labou si šúchal ňufák, po ktorom ho Dorotka udrela.

„Neurobil, ale chcel si,“ odseklo mu dievča. „Ty si len taký veľký zbabelec.“

„To viem aj ja,“ odpovedal lev a zahanbene zvesil hlavu. „Viem to už dávno. Ale čo mám robiť?“

„Ako to mám vedieť?! Keď si pomyslím, ako si chudáka vypchatého Strachodupa šmaril o zem!“

„On je vypchatý?“ prekvapene sa pýtal lev. Díval sa, ako Dorotka stavia strašiaka na nohy a dáva ho do poriadku.

„Pravdaže je vypchatý,“ odpovedala Dorotka, ešte stále nahnevaná.

„Ach, tak preto to šlo tak ľahko,“ povedal lev. „Čudoval som sa, ako ďaleko odletel. Aj ten druhý je vypchatý?“

„Nie,“ odpovedala Dorotka. „Ten je z plechu.“ A pomohla vstať aj plechovému drevorubačovi.

„Veď som si na ňom skoro otupil pazúry,“ hundral lev. „Keď som sa chcel zadrapiť do plechu, až ma tak zamrazilo. A čo to malé zvieratko, ktoré tak chrániš?“

„To je môj psík Toto,“ odpovedala Dorotka.

„Je z plechu a či vypchatý?“ spýtal sa lev.

„Ani jedno, ani druhé. To je psík z mäsa a kostí.“

„Pozrime sa! Aké zvláštne zviera. Až teraz vidím, že je strašne malé. Nikto by sa nepúšťal do takého škvŕňaťa, hádam okrem zbabelého leva, ako som ja,“ smutne doložil lev Bojko.

„Prečo si taký zbabelý?“ opýtala sa Dorotka a začudovane si obzerala mocnú šelmu, veľkú ako menší kôň.

„To je záhada,“ odpovedal lev. „Dozaista som sa už taký narodil. Všetky zvieraťá v lese si, pravdaže, myslia, že som udatný, lebo levy všade považujú za kráľov zvierat. Vyskúšal som si, že keď dobre nahlas zarevem, všetko živé sa mi práce z cesty. Vždy, keď stretnem človeka, náramne sa zľaknem. Zarevem teda na neho a on beží preč, čo mu sily stačia. Keby ma niekedy chceli napadnúť sloň, tigre alebo medvede, zutekal by som ja – taký som zbabelý. No len čo začujú môj rev, všetky sa rozutekajú a ja ich, samozrejme, nechám tak.“

„Ale to nie je správne. Kráľ zvierat by nemal byť bojazlivý,“ povedalo dievča.

„Veď ja viem,“ povedal lev a končekom chvosta si utrel slzu z oka. „Veľmi ma to trápi a som preto hrozne nešťastný. No len čo sa ocitnem v nejakom nebezpečenstve, srdce sa mi rozbúcha.“

„Možno máš choré srdce,“ ozval sa plechový drevorubač.

„Možno,“ odpovedal lev.

„Ak je tak,“ pokračoval plechový drevorubač, „si vlastne šťastný, lebo to je dôkaz, že srdce máš. Čo sa mňa týka, ja srdce nemám, nuž ho nemôžem mať choré.“

„Ktovie,“ zamyslel sa lev. „Keby som nemal srdce, možno by som nebol ani zbabelý.“

„A rozum máš?“ spýtal sa Strachodup.

„Myslím, že mám. Nikdy som sa o to nezaujímal,“ povedal lev.

„Ja idem za veľkým Ozom a chcem ho poprosiť, aby mi dal trocha rozumu,“ poznamenal strašiak, „pretože hlavu mám len slamou vypchatú.“

„A ja ho idem poprosiť, aby mi dal srdce,“ povedal drevorubač.

„Ja ho zas idem poprosiť, aby ma aj s Totom poslal nazad do Kansasu,“ doložila Dorotka.

„Myslíš, že by mi Oz mohol dať odvahu?“ zaujímal sa lev Bojko.

„Preňho je to také jednoduché, ako mne dať rozum,“ povedal Strachodup.

„Alebo mne srdce,“ pridala sa plechový drevorubač.

„Alebo mňa poslať do Kansasu,“ doložila Dorotka.

„Nuž ak nemáte nič proti tomu, šiel by som s vami,“ povedal lev, „lebo môj život je už neznesiteľný, keď nemám ani trocha odvahy.“

„Budeme veľmi radi,“ odpovedala Dorotka, „Aspoň nás ochrániš pred inými divými zvieratami. Podľa všetkého sú ešte zbabelejšie než ty, keď sa ťa tak boja.“

„Veru sú,“ odpovedal lev. „Ale ja preto smelší nebudem. Pokým som takýto zbabelý, nebudem šťastný.“

A tak sa malá spoločnosť zase vydala na cestu. Lev si dlhými krokmi dôstojne vykračoval popri Dorotke. Toto sprvu bočil od nového kamaráta, lebo ešte nezabudol, ako málo chýbalo a lev ho mohol mocnými čelustami rozdrviť. No po čase sa upokojil a napokon sa s levom celkom spriatelil. Až do večera už nič nenarušilo ich pokojné putovanie. Plechový drevorubač raz síce stúpil na chrobáčka, čo liezol po ceste, a chudátko usmrtil. Bol veľmi nešťastný, pretože vždy dbal o to, aby neublížil nijakému živému tvorovi. Kráčal ďalej a od žiaľu a ľútosti vyronil niekoľko slz. Slzy mu stekali po lícach až na čeluste a tam zapúšťali hrdzu. Keď sa ho potom Dorotka niečo opýtala, plechový drevorubač nemohol otvoriť ústa, lebo čeluste mal celkom zhrdzavené. Hrozne sa vyľakal a naznačoval Dorotke, aby mu pomohla, ale dievča mu nerozumelo. Aj lev bol zmätený, pretože nevedel, čo sa stalo. No Strachodup vzal chytro z Dorotkinho košíka olejničku a plechovému drevorubačovi čeluste naolejoval. O chvíľočku už rozprával ako predtým.

„Z tohto som sa poučil,“ povedal, „že treba dávať pozor, kam stúpim. Lebo ak by som náhodou usmrtil nejakého chrobáka alebo pavúka, znova by som sa rozplakal. No od plaču by mi zhrdzaveli čeluste a nemohol by som rozprávať.“

Odvtedy kráčal veľmi obozretne s očami upretými na cestu a vždy, keď videl, ako sa mu pri nohe pechorí drobný mravec, prekročil ho, aby mu neublížil. Plechový drevorubač veľmi dobre vedel, že nemá srdce, a práve preto si dával pozor, aby nebol k nikomu nemilosrdný a krutý.

„Vy, ktorí máte srdce,“ povedal, „máte radcu, ktorý vám poradí, čo je dobré a čo zlé, aby ste nikomu neublížili. Ale ja srdce nemám, tak musím byť veľmi opatrný. Ak mi Oz dá srdce, bude mi ľahšie.“

PRÍLOHA 6

Nikolaj Nosov – Ako Nevedko skladal verše (z knihy *Nevedkove dobrodružstvá*)

Keď sa Nevedkovi nepodarilo stať maliarom, zaumienil si, že sa stane básnikom a bude skladať verše. Poznal jedného básnika, býval na Rozmarínovej ulici. Ten básnik sa volal Smietka, no ako vieme, všetci básnici majú radi pekné mená. Preto si Smietka, keď začal písať verše, vybral iné meno: Rubínik.

Nevedko išiel k nemu a vraví:

„Vieš čo, Rubínik? Nauč ma skladať verše. Aj ja chcem byť básnikom.“

„A máš nadanie?“ pýta sa Rubínik.

„Pravdaže, ja som veľmi nadaný,“ odpovedal Nevedko.

„Hneď sa presvedčím,“ vraví Rubínik. „Vieš, čo je to rým?“

„Rým? Neviem.“

„Rým je, keď sa dve slová končia rovnako,“ vysvetľoval Rubínik. „Napríklad: kačka-mačka, noštek-rožtek. Rozumieš?“

„Rozumiem.“

„No tak povedz rým na slovo jamka.“

„Jahôdka,“ vraví Nevedko.

„Čo je to za rým: jamka-jahôdka! Tie slová sa vôbec nerýmujú.“

„Prečo? Veď sa končia rovnako.“

„To je málo,“ vysvetľuje Rubínik. „Treba, aby sa slová ponášali, aby šli do skladu. Počúvaj: jamka-slamka, muška-hruška, knižka-myška.“

„Rozumiem, rozumiem!“ kričí Nevedko. „Jamka-slamka, muška-hruška, knižka-myška! Ohromné! Cha-cha-cha!“

„No tak vymysli rým na slovo izba,“ vraví Rubínik.

„Rizba,“ hovorí Nevedko.

„Čo za rizba? Vari je také slovo?“

„A vari nie?“

„Pravdaže nie.“

„Tak teda kryšba.“

„A to je čo tá kryšba?“ čuduje sa Rubínik.

„Nuž, keď sú dakde krysy, tak je to kryšba,“ vysvetľuje Nevedko.

„Táraš dve na tri,“ vraví Rubínik, „takého slova niet. Treba nájsť slovo, ktoré je, a nie ho vymýšľať.“

„A ak nemôžem nájsť také slovo?“

„Tak to znamená, že nemáš na poéziu nadanie.“

„Teda ty nájsi slovo, ktoré sa tu rýmuje,“ vraví Nevedko.

„Hneď,“ súhlasil Rubínik.

Stal si naprostred izby, založil si ruky cez prsia, naklonil hlavu a rozmýšľal. Potom hlavu zdvihol, zahľadel sa do povaly a rozmýšľal. Potom sa chytil za bradu, hľadel na dlážku a rozmýšľal. Keď to všetko prekonal, začal chodiť po izbe a ticho si mrmlal:

„Izba-bizba, cizba, dizba, fizba, gizba...“ Dlhو si takto mrmlal a potom vraví. „Doparoma, čo je to za slovo? To slovo sa s ničím nerýmuje!“

„No vidíš!“ zaradoval sa Nevedko. „Dá slovo, ktoré sa s ničím nerýmuje, a potom vraví, že nemám nadanie.“

„No, máš nadanie, máš, len mi už daj pokoj!“ hovorí Rubínik. „Hlava ma rozbolela. Skladaj tak, aby bol aj zmysel, aj rým, a to sú verše.“

„Vari je to také jednoduché?“ čuduje sa Nevedko.

„Pravdaže. Hlavné je mať nadanie.“

Nevedko prišiel domov a hneď začal skladať verše. Celý deň chodil po izbe, hľadel to na dlážku, to na povalu, držal sa za bradu a niečo si mrmlal. Napokon boli verše hotové. Vraví:

„Kamaráti, zložil som verše!“

„Nevrav! A o čom?“ všetci boli zvedaví.

„O vás,“ priznal sa Nevedko. „Najsamprv si vypočujte o Vševedkovi:

Vševedko išiel na riečku,

preskakoval tam ovečku.“

„Čo?“ vykrikol Vševedko. „Kedy som ja preskakoval ovečku?“

„Ale veď sa to len v básni tak vraví, aby sa to rýmovalo,“ vysvetlil Nevedko.

„Tak ty budeš skladať o mne kadejakú nepravdu, len aby sa to rýmovalo?“ vzbĺkol Vševedko.

„No a? Mám vari skladať pravdu? Pravda je aj tak.“

„Len sa ešte opováž!“ prihrozil mu Vševedko. „A čo si zložil o iných?“

„Prečítam vám o Ponáhlajkovi:

Ponáhlajko raz hladný bol,

žehličku teplú prehltol.“

„Kamaráti,“ vykrikol Ponáhlajko, „čo to o mne skladá? Nijakú teplú žehličku som neprehltol.“

„Veď nekrič,“ upokojuje ho Nevedko. „To som povedal, len aby sa to rýmovalo.“

„Ale ja som neprehltol nijakú žehličku, ani teplú, ani studenú!“ kričal Ponáhlajko.

„Veď nevravím, že si prehltol studenú, tak čo sa rozčuľuješ?“ hovorí Nevedko. „A teraz si vypočujte o Nedajsovi:

Nedajsa, zdvihni vankúšik,

leží tam sladký posúšik.“

Nedajsa išiel k posteli, pozrel pod vankúšik a vraví:

„Klamstvo! Neleží tam nijaký posúšik!“

„Ty vôbec nerozumieš veršom,“ hovorí Nevedko. „To sa len tak vraví, že leží, ale v skutočnosti neleží. A ešte som zložil o Pilulkovi.“

„Kamaráti,“ zvolal doktor Pilulka, „spravme koniec týmto posmeškom! Vari len nebudeme počúvať, ako tu o nás luhá?“

„Dost!“ zakričali všetci. „Nechceme viac počuť. To nie sú verše, ale kadejaké prekáračky.“

Len Vševedko, Ponáhľajko a Nedajsa kričali:

„Nech číta! Keď prečítal o nás, nech prečíta aj o iných!“

„Netreba! Nechceme!“ kričali ostatní.

„Keď nechcete vy, tak to prečítam susedom,“ povedal Nevedko.

„Čo?“ zvolali všetci. „Ešte nás budeš aj pred susedmi hanobiť? Len sa opováž! Potom sa ani domov nevracaj!“

„No dobre, kamaráti, nebudem,“ súhlasil Nevedko. „Len sa už na mňa nehnevajte.“

Od tých čias už Nevedko verše neskladá.

PRÍLOHA 7

Astrid Lindgrenová – Pippi sa hrá na chytačku s políciou (z knihy *Pippi Dlhá pančucha*)

V mestečku sa čoskoro rozchýrilo, že vo vile Vilôčke býva deväťročné dievčatko celkom samo. Obyvateľom mestečka sa to vôbec nepozdávalo. Všetky deti predsa potrebujú, aby ich niekto napomínal, a všetky musia chodiť do školy a učiť sa násobilku. A preto sa tety a ujovia rozhodli, že dievčatko z vily Vilôčky musí ísť do detského domova.

V jedno pekné popoludnie Pippi pozvala Tomiho a Anniku na kávu a medovníky. Prestrela na schodoch verandy. Krásne tam svietilo slniečko a kvety v Pippinej záhrade nádherne rozvoniavali. Pán Nilsson lozil hore-dolu po zábradlí. A občas k nim strčil papuľu kôň, aby aj jeho ponúkli medovníkom.

„Život je nádherný,“ povedala Pippi a popreťahovala sa. Práve vtedy cez bráničku vošli dvaja policajti v uniformách.

„Pozrime sa,“ povedala Pippi. „Určite mám dnes šťastný deň. Policajtov milujem. Skoro tak ako rebarborový kompót.“ Šla policajtom v ústrety s rozžiaritou tvárou.

„Tak ty si to dievčatko, čo sa nasťahovalo do vily Vilôčky?“ spýtal sa jeden z policajtov.

„Ale, kdeže,“ odvetila Pippi. „Som tetuška, ktorá býva na treťom poschodí na opačnom konci mesta.“ Povedala to iba preto, aby sa všetci spoločne zasmiali. No policajtom sa to vôbec nezdalo smiešne. Napomenuli ju, aby sa nepokúšala mudrovať. A potom jej oznámili, že dobrí ľudia z mesta jej vybavili miesto v detskom domove.

„Ja už mám miesto v detskom domove,“ povedala Pippi.

„Naozaj? Už to niekto zariadil?“ čudoval sa jeden z policajtov.

„A v ktorom detskom domove?“

„V tomto,“ povedala Pippi pyšne. „Som dieťa a toto je môj domov, takže je to detský domov. A miesto tu mám, je ho tu viac ako dosť.“

„Drahé dieťa,“ usmial sa policajt, „ty nám nerozumieš. Musíš sa dostať do ozajstného detského domova a mať niekoho, kto na teba bude dávať pozor.“

„Môžem si do vášho detského domova zobrať koňa?“ spýtala sa Pippi.

„Pravdaže nie,“ odpovedal policajt.

„Jasné, to som si mohla myslieť,“ zamračila sa Pippi. „A čo opicu?“

„Ani opicu, to predsa chápeš.“

„Aha,“ povedala Pippi, „tak potom si musíte zohnať deti do toho domova niekde inde. Ja sa tam nepresťahujem.“

„Musíš predsa chodiť do školy.“

„Prečo by som musela chodiť do školy?“

„Aby si sa niečo naučila.“

„Čo také?“

„Všetko možné,“ povedal policajt, „celú hŕbu užitočných vecí, napríklad aritmetiku.“

„Deväť rokov som sa celkom dobre zaobišla aj bez nejakej hlúpej aritmetiky. Pokojne budem bez nej aj naďalej.“

„Áno, ale vieš, ako trápne sa budeš cítiť, keď nič nebudeš vedieť? Predstav si, že raz budeš veľká a niekto sa ňu spýta, ako sa volá hlavné mesto Portugalska, a ty nebudeš vedieť odpovedať.“

„Ako by som nevedela?“ povedala Pippi. „Odpoviem takto: Ak naozaj tak veľmi chcete vedieť, ako sa volá hlavné mesto Portugalska, napíšte do Portugalska a jednoducho sa ich spýtajte!“

„A nebudeš sa hanbiť, že to nevieš?“

„To je možné,“ prikývla Pippi. „Možno večer nebudem môcť zaspáť a budem si lámať hlavu: Aké len tam v tom Portugalsku majú hlavné mesto? Človek sa predsa nemôže stále iba zabávať a žiť bez premýšľania,“ povedala Pippi a urobila stojku. „Mimochodom, v Lisabone som bola s ockom,“ pokračovala, ako tam stála na rukách, pretože vedela rozprávať aj s hlavou dolu.

Vtedy sa však jeden z policajtov rozkričal. Nech si vraj Pippi nemyslí, že si môže robiť, čo chce. Musí s nimi ísť do detského domova, a to hneď. Prikročil k nej a zdrapil ju za ruku.

No Pippi sa mu rýchlo vytrhla, zľahka ho capla a povedala: „Chytaj!“

A skôr ako sa spamätal, vyskočila na zábradlie a o chvíľku už bola na balkóne nad verandou.

Policajtom sa nechcelo za ňou liezť, a tak vbegli do domu a utekali na poschodie. No keď vyšli na balkón, Pippi už bola na streche. Liezla po škridlách ako opička. Na hrebeni strechy sa na chvíľu postavila a potom šikovne vyskočila na komín.

Obaja policajti stáli na balkóne a škriabali sa za ušami. Dolu na trávniku stáli Tomi a Annika a pozerali na Pippi.

„Strašne rada sa hrám na chytačku,“ kričala Pippi. „Ste zlatí, že ste prišli. Dnes mám naozaj šťastný deň.“

Po chvíli uvažovania policajti priniesli rebrík, opreli ho o štít strechy a jeden po druhom vyliezli nahor, aby Pippi zniesli dolu. Keď sa vydriapali na strechu a balansovali na hrebeni, vyzerali trochu vystrašene.

„Nebojte sa,“ kričala Pippi. „Nie je to nebezpečné. Je to zábava.“

Keď boli policajti dva kroky od Pippi, rýchlo zoskočila z komína a so smiechom prebehla po hrebeni na opačnú stranu strechy. Zo dva metre od domu stál strom.

„Idem skočiť,“ zakričala Pippi a skočila rovno dolu do zelenej koruny stromu. Zachytila sa o konár, chvíľu sa hompálala a spustila sa na zem. Vzápätí rýchlo obehla dom a odtiahla rebrík.

Policajti vyzerali trochu zarazení, už keď Pippi zoskočila. No boli priam ohúrení, keď sa opatrne balansujúc vrátili po hrebeni strechy späť a chceli zliezť po rebríku. Rozzúrili sa a vykrikovali na Pippi, ktorá ich zdola so záujmom pozorovala, aby ihneď postavila rebrík späť, inak s ňou vraj bude zle.

„Prečo sa tak zlostíte?“ povedala Pippi vyčítavo. „Veď sa hráme na chytačku! Hádám sa nebudeme vadiť!“

Policajti sa dostali do pomykova, na chvíľku sa zamysleli a nakoniec jeden z nich povedal: „Počuj, buď taká láskavá a dones nám rebrík, aby sme mohli zísť dolu, dobre?“

„Pravdaže,“ prisvedčila Pippi a hneď oprela rebrík o strechu.

„A potom si môžeme vypiť spolu kávu a príjemne si posediť.“

No policajti boli zjavne zákerní. Len čo sa dostali na zem, rozbehli sa k Pippi a kričali:

„Teraz ti to spočítame, ty potvora!“

No vtedy Pippi vyhlásila:

„Nie, naozaj už na hranie nemám čas. Aj keď uznávam, že to bola zábava.“

Schmatla oboch policajtov za opasky a odniesla ich po záhradnom chodníku k bráničke a von na ulicu. Tam ich zložila na zem. Trvalo poriadnu chvíľu, kým sa spamätali a vládali sa pohnúť.

„Počkajte chvíľku,“ zakričala Pippi a rozbehla sa do kuchyne. Vyšla s dvoma medovníkovými srdiečkami a milo povedala: „Môžem vás ponúknuť? Hádám vám nebude prekážať, že sú trošku pripálené.“

Potom sa vrátila k Tomimu a Annike, ktorí tam stáli s vypleštenými očami a nemohli sa vynačudovať.

A policajti sa rýchlo vrátili do mestečka a povedali všetkým ujom a tetám, že Pippi sa naozaj do detského domova nehodí. O tom, že liezli hore na strechu, sa nezmienili.

A tety a ujovia si pomysleli, že najlepšie bude, keď Pippi nechajú bývať vo vile Vilôčke. A ak by sa predsa len rozhodla chodiť do školy, musí si to vybaviť sama.

Pippi, Tomi a Annika strávili zatiaľ spolu veľmi príjemné popoludnie. Vrátili sa na verandu a pokračovali v prerušenom posezení pri káve. Keď Pippi zošrotovala štrnásť medovníkov, vyhlásila:

„Podľa mňa to neboli správni policajti. Kdeže! Priveľa rozprávali o detskom domove, o aritmetike a Lisabone.“

Potom vyložila koňa na trávnu a všetci traja si na ňom zajazdili. Annika sa najprv bála, ale keď videla, ako je Tomimu a Pippi dobre, Pippi aj ju musela

zdvihnúť do sedla. A kôň klusal po záhrade krásne do kruhu a Tomi vyspevoval: „Šíky Švédov vpred sa hrnú, krajina sa trasie strachom!“ Keď sa v ten večer Tomi a Annika uložili do postele, Tomi povedal:

„Annika, však je dobre, že sa sem Pippi prisťahovala?“

„Pravdaže,“ povedala Annika.

„Už si ani neviem spomenúť, ako sme sa hrávali, kým tu nebola. Ty hej?“

„Hrávali sme kroket a tak podobne,“ povedala Annika. „Ale aj tak si myslím, že s Pippi je to oveľa lepšie. Aj s koňom a vôbec!“

PRÍLOHA 8

Roald Dahl – Niečo o čarodejníkoch (z knihy *Čarodejnice*)

Čarodejnice z rozprávok nosia smiešne čierne klobúky, čierne plášte a lietajú na metle.

Toto ale nie je rozprávka. Tento príbeh je o naozajstných čarodejníkoch.

Poviem vám to najdôležitejšie, čo by ste mali vedieť o naozajstných čarodejníkoch. Pozorne počúvajte a navždy si zapamätajte to, čo nasleduje.

Naozajstné čarodejnice *sa obliekajú do normálnych šiat a vyzerajú celkom ako ostatné ženy. Bývajú v normálnych domoch a mávajú úplne normálne zamestnanie.*

Preto je také ťažké ich rozoznať.

Naozajstné čarodejnice nenávidia deti zúrivou neprekonateľnou nenávisťou, ktorá je zúrivejšia a neprekonateľnejšia ako tá najzúrivejšia a najneprekonateľnejšia nenávisť, akú si viete predstaviť.

Naozajstná čarodejnica sa chce za každú cenu zbaviť detí vo vlastnom okolí. Trávi všetok svoj čas vymýšľaním všakovakých úkladov a nástrah proti nim. Jej vášňou je odstraňovať ich pekne jedno po druhom. Celý deň len na to myslí. Dokonca i vtedy, keď pracuje ako pokladníčka v obchodnom dome, ako korešpondentka u podnikateľa alebo sa rozváža v nádherných autách (môže robiť ktorúkoľvek z týchto vecí), jej myseľ sa zaoberá vymýšľaním, plánovaním, spriadaním, snovaním, chystaním, kutením a kuchtením tých najkrvilačnejších vražedných úkladov.

„Ktoré dieťa,“ víri jej ustavične hlavou, „ktoré dieťa si tentoraz vyhlídnem a odpracem?“

Z odpratávania detí má naozajstná čarodejnica taký pôžitok, ako keď vy spratávate misu jahôd so šľahačkou.

Uspokojí sa s odpratáním jedného decka týždenne. Ak sa jej to nepodarí, je mrzutá.

Jedno decko týždenne je päťdesiatdva za rok.

Nech zmizne rýchlo každý detský nepodarok.

Také je heslo všetkých čarodejníč.

Svoju obeť si čarodejnica vyberá veľmi starostlivo. Potom ju sleduje ako dravec vtáčatko v lese. Postupuje pomaly. Približuje sa potichúčky. Vždy bližšie a bližšie. A potom, keď je všetko pripravené... švissst!... vrhne sa na ňu! Iskry lietajú. Ohne plápolajú. Olej vrie. Potkany pištia. Koža sa šúverí. A dieťa zmizne.

Jedno musí byť jasné. Čarodejnica neudrie dieťa po hlave, nevrázi mu nôž do chrbta a nezastrelí ho pištoľou. Ľudí, ktorí robia toto, chytí polícia.

Čarodejnicu nikdy nikto nechytí. Pamätajte, že čarodejnica má kúzlo v prstoch a v žilách jej prúdi čarodejná krv. Môže rukou mávnuť a kamene začnú poskakovať ako žaby alebo ohnivé plamene sa rozprskajú po hladine jazera.

Takéto čarovanie vzbudzuje hrôzu.

Našťastie NAOZAJSTNÝCH ČARODEJNÍČ nie je dnes na svete veľa. Je ich však dosť na to, aby sme z nich boli nervózni. V Anglicku ich je teraz spolu asi sto. Sú krajiny, kde ich je viac, inde zase menej. Neexistuje ale taká krajina na svete, v ktorej nežijú vôbec žiadne ČARODEJNICE.

Čarodejnica je vždy žena.

Nechcem byť nespravodlivý k ženám. Väčšinou sú milé. Faktom však zostáva, že všetky čarodejnice sú ženy.

Na druhej strane zasa vlkodlak je vždy muž. Rovnako i mrkúň. Oba ja sú nebezpeční. Ale ani jeden z nich nie je zďaleka taký nebezpečný ako NAOZAJSTNÁ ČARODEJNICA.

Pre deti je NAOZAJSTNÁ ČARODEJNICA tým najnebezpečnejším živým tvorom na svete. O to nebezpečnejším, že *nevyzerá* nebezpečne. Ešte ani vtedy, keď poznáte všetky tajné poznávacie znamenia (hneď sa o nich dozviete), nemáte úplnú istotu, či tá milá teta, na ktorú sa práve pozeráte, je čarodejnica alebo nie. Keby sa tiger vedel zamaskovať za veľkého psa, ktorý vrtí chvostom, asi by ste šli k nemu a potľapkali ho po hlave. A to by bol váš koniec. S čarodejnicami je to rovnako. Všetky vyzerajú ako milé tety.

Pozorne si prezrite obrázok. Ktorá z týchto dvoch žien je čarodejnica? Je to ťažká otázka, ale každé dieťa si na ňu musí nájsť odpoveď.



(il. Quentin Blake)

Aby ste vedeli, čarodejnica môže byť aj tá teta, ktorá práve teraz býva v susednom byte.

Alebo by to mohla byť tá žena s rozžiarenými očami, ktorá dnes ráno sedela oproti vám v autobuse.

Mohla by to byť i slečna s očarujúcim úsmevom, ktorá vám dnes na ulici ponúkla cukrík z bieleho papierového vrecúška.

Mohla by to byť dokonca – a toto vás prinúti vyskočiť zo stoličky – vaša milá triedna učiteľka, ktorá vám práve teraz číta tieto slová. Prezrite si ju pozorne. Azda sa i pousmiala nad tým nezmyselným nápadom. Ale pozor, nedajte sa zmiast! Môže to byť len jej prešibanosť.

Samozrejme sa vám tu nesnažím nahovoriť za jednu sekundu, že vaša triedna je naozaj čarodejnica. Hovorím len to, že by ňou *mohla byť*. Pravdaže, je to veľmi nepravdepodobné, ale – a tu prichádza to dôležité „ale“ – nie *nemožné*.

Ach, kiežby existoval spôsob, ako naisto rozoznať, ktorá žena je čarodejnica a ktorá nie je! Čarodejnice by sme potom pekne-krásne zhromaždili na kope a poslali do horúcich pekiel! Nanešťastie sa to nedá. Existujú ale určité drobné poznávacie znamenia, ktoré si možno všimnúť, aj isté čudáctva, ktoré majú čarodejnice spoločné. Ak o nich viete a ak si ich navždy zapamätáte, tak sa vám potom asi podarí uniknúť pred nebezpečenstvom a môžete sa dožiť aj vyššieho veku.

Z POSUDKOV RECENZENTIEK

Přednostmi učebnice jsou její stylistická úroveň a exaktní, přitom však sdělný jazyk dokládající autorovu schopnost tvořivě propojovat teoretické aspekty zvoleného tématu s konkrétními potřebami vysokoškolské výuky a pedagogické praxe.

Vysokoškolskou učebnici Mgr. Radoslava Rusňáka, PhD., *Svetová literatúra pre deti a mládež v didaktickej komunikácii*, hodnotím jako velmi potřebný a zdařilý impuls k dalšímu rozvoji studia světové literatury pro děti a mládež. Svou koncepcí akcentující komunikativní pojetí literární výchovy práce reflektuje nejnovější trendy teorie literární výchovy i potřeby pedagogické praxe. Nepochybně se proto stane vyhledávaným studijním textem, který bude poskytovat cenné poznatky a podněty jak studentům pedagogických fakult, tak i mnohým učitelům primární školy, kteří usilují o tvořivý přístup k literární výchově.

*doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.,
Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta*

Koncepčně je táto publikácia vyriešená optimálne, s jasným vedomím cieľa, aký má ambíciu naplniť, a cieľovej skupiny percipientov, ktorým má slúžiť. V tomto zmysle ide o modernú didaktiku literárnej výchovy, pričom zameranie na fenomén „svetová literatúra pre deti a mládež“, avizovaný v titule práce, vonkoncom nie je obmedzujúci ani smerom k didakticko-pragmatickým aspektom, ani smerom k národnému literárnemu kontextu, dokonca ani smerom k stupňu školského literárneho vzdelávania – Rusňáková didaktická koncepcia platí vo vzťahu k akémukoľvek literárnemu dielu (teda aj k dielu slovenskej detskej literatúry) a predstavuje solídny základ didaktickej literárnej komunikácie od základnej po vysokú školu. To, na čo upozorňuje titul avizujúci prácu so svetovou detskou literatúrou, je skutočnosť, že sa tu bude autor venovať oblasti, ktorej sa od čias Z. Klátika na Slovensku systematicky nevenoval nikto.

*prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc.,
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta*

Vysokoškolská učebnica je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA 3/7270/09 *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*.

Svetová literatúra pre deti a mládež v didaktickej komunikácii vysokoškolská učebnica

Autor: Mgr. Radoslav Rusňák, PhD., 2009
Recenzentky: doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.
prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc.
Výtvarná spolupráca: Mgr. Tatiana Bachurová, PhD.
Obálka: Mgr. Martin Dzurilla
Vydavateľ: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta,
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
Vydanie: prvé, 2009
Počet strán: 203
Náklad: 500 ks
Technický redaktor: Ing. Ladislav Nagy
Tlač: Alldata, v. o. s., Prešov

ISBN 978-80-555-0071-3