DIDACTICS OF LITERATURE IN THE CONTEXT OF CURRENT INNOVATIVE CHALLENGES

(Synergy of theory and educational practice)

[DIDAKTIKA LITERATURY V KONTEXTE AKTUALNYCH VYZIEV K INOVATIVNOSTI]

(Synergia teórie a pedagogickej praxe)

Marta Germuskova

doi: 10.18355/PG.2018.7.1.7

Abstract

In the paper, the author aims at chronical and current issues in the school literary communication, outlines priorities, innovative trends and methods in the didactics of literature with the aim to improve the quality of educational practice of future teachers of native language and literature. The literature education synergy with the innovative trend intention and their real implementation into educational practice creates better conditions for the professional development of students of the Slovak language and literature, affects the level of quality of the interpretation process methodological managing when working with literary texts of different kinds and genre provenience. The innovative trends will result in the better preparation of students in the chosen subject field and its creative methodological transformation.

Key words

didactics of literature, educational practice, methodological management, innovative methods, creativity, interpretation management

Anotácia

Autorka sa vo svojom príspevku zameriava na chronické i aktuálne problémy v školskej literárnej komunikácii, naznačuje priority, inovatívne trendy i metódy v didaktike literatúry s cieľom zlepšiť kvalitu pedagogickej praxe budúcich učiteľov materinského jazyka a literatúry. Synergia teórie vyučovania literatúry s intenciou na inovatívne trendy a ich reálne „ukotvenie“ v pedagogickej praxi vytvára lepšie podmienky na odborný rast študentov slovenského jazyka a literatúry, vplýva na mieru kvality metodického manažovania interpretačných procesov pri práci s literárnymi textami rôznodruhovej a rôznožánrovej proveniencie. Výsledkom inovatívnych trendov bude lepšia pripravenosť študentov v zvolenom odbore i jeho tvorivej metodologickej transformácii.

Kľúčové slová

didaktika literatúry, pedagogická prax, metodický manažment, inovatívne metódy, tvorivosť, interpretačný manažment

Úvod

Je evidentné, že postavenie didaktiky (v rámci spektra vysokoškolských disciplín) je nezávideniahodné, pričom toto konštatovanie predstavuje zároveň chronickú „diagnózu“, pretože predmetové didaktiky sú -- v porovnaní s odbornými disciplínami -- dlhodobo a vo všeobecnosti vnímané ako predmety nižšej „kategórie“. Naznačená hodnotová a predmetová asymetria vyplýva z nerešpektovania zásady dialektickej jednoty teórie a praxe, na čo už roky upozorňujú nielen didaktici, ale čoraz viac aj študenti pedagogických a filozofických fakúlt. Ich volanie po vyššej dotácii hodín s praktickou (metodickou) intenciou však ešte stále nenašlo adekvátny „odraz“ v študijných programoch, preto sa tento stav agonizuje. Reflektovaná pedagogická prax je len potvrdzovaním kritickej situácie a slabo fungujúcej „súhry“ teórie a praxe.

Vo všeobecnosti je didaktika vnímaná ako umenie učiť, ale vždy „bojovala“ o svoje plnohodnotné fungovanie v systéme vysokoškolského vzdelávania. Zatiaľ však zaznamenávame iba paradoxnú situáciu, pretože sa na jednej strane -- v spojitosti s novými reformami -- množia verbálne deklarácie o dôležitosti didaktiky ako vysokoškolskej disciplíny v portfóliu pregraduálnej prípravy študentov na učiteľské povolanie, na strane druhej -- v praktickej realizácii -- uvedené deklarácie zvyčajne v značnej miere "sublimujú", čo sa potom odráža v zníženej kvalite pedagogickej praxe. Zistenia reflektovanej pedagogickej praxe sa preto musia stať východiskom koncepčného riešenia a kvalitatívneho zlepšenia daného stavu. Z uvedeného dôvodu by mohlo vzniknúť na stránke ***minedu.sk*** portfólium REFLEKTOVANÁ PRAX, kde by učitelia z rôznych stupňov škôl mohli pridávať svoje postrehy a návrhy na optimalizáciu pedagogickej praxe.

Na základe nášho dlhoročného monitorovania a reflektovania uvedeného stavu, chceme zvýrazniť fakt, že prevalencia disciplín teoretického charakteru je na všetkých vysokých školách zjavná, no metodická transformácia získanej teoretickej kognície v podobe tvorivej realizácie metodických scenárov literárnych hodín (štruktúrovanie jednotlivých fáz hodiny, metodické modelovanie a manažovanie plnohodnotných interpretačných procedúr s akcentom na „rozvejárove“ interpretačnej reflexivity žiakov, kompozične funkčné zakomponovávanie teorém a kognitívneho portfólia do štruktúry hodín, uplatňovanie princípov komunikačnej estetiky a zážitkových dimenzií, či esteticko-výchovných a hodnotiacich aktivít) sa javí ako značne problematická. Deficity vykazujú metodické scenáre študentov pripravujúcich sa na vstup do pedagogickej "zóny" nielen vo fáze motivácie, ktorú študenti vyslovene podceňujú (aplikácia frazém bez šancí pritiahnuť žiakov k čítaniu múzického textu), nehovoriac už o veľkom zanedbávaní, prípadne až o absencii fázy aktualizácie literárneho textu, čo je tiež mimoriadne dôležité. Značné nedostatky sa objavujú v metodických scenároch vyučovacích hodín aj v spojitosti s fázou fixácie, pretože študenti v nej formulujú iba otázky zisťovacieho charakteru, pričom reprodukčná aktivita nie je kombinovaná aj s otázkami reflexívneho charakteru, čo žiakov nevedie k súvzťažnostnému vnímaniu problematiky a k formulovaniu finálnych hodnotiacich postojov (múzickosť textu, jeho axiologickosť, eticko-estetické súvzťažnosti,

posolstvo textu, celkový dojem z neho a osobná prínosnosť literárneho textu pre recipienta).

Študenti, ktorí si pripravujú metodické scenáre hodín, majú občas problémy aj s pregnantným formulovaním jednotlivých cieľov hodiny (kognitívny -- najmenej problematický, psychomotorický -- väčšie problémy, afektívny -- najväčšie problémy). Najväčšie rezervy pociťujú a počas realizácie de facto aj majú študenti pri modelovaní a manažovaní interpretačnej časti hodiny. Práve preto sa často vyhýbajú interpretácii ťažšieho školského literárneho segmentu a supľujú interpretáciu esteticko-výchovnými aktivitami, čo je závažná metodická chyba. Na hodine literatúry je potrebné klásť najväčší akcent na textocentrizmus a s ním jednoznačne súvisí interpretocentrizmus. Ostatné aktivity majú v štruktúre hodiny komplementárny charakter.

V architektonike vyučovacej hodiny musí mať plnohodnotná interpretácia literárneho textu kľúčové miesto, pretože inak žiaci nenadobudnú a ani si nerozvinú interpretačné (literárne) kompetencie, cit pre umelecký text a identifikovanie jeho hodnototvorných komponentov atď.). Preto v rámci pregraduálnej prípravy študentov je potrebné zoznámiť ich nielen s teóriou interpretácie umeleckého textu (Eco, Ricoeur, Dolezel, Bilik a iní), ale dôležité je prepájať ju aj s interpretačnou empiriou (pregraduálny interpretačný tréning). Iba naznačená dvojzložková synergia zabezpečí adekvátne východisko a úspech pre adeptov na učiteľské povolanie. Ak je totiž interpretačná skúsenosť plytká a teoretické poznatky o interpretácii bohaté, vzniká diskrepancia, vyplývajúca zo slabého interpretačného čítania (entropia v texte a jej riešenie: potreba repetičného čítania, tvorba recepčných poznámok, kritika textu, identifikovanie interpretačných „kotiev“, axiologických parametrov textu atď.) a ešte slabšej metodickej imaginatívnosti študenta (aplikácia takpovediac „intuitívnej“ metodiky ako výsledok neujasnených sémantických a semiologických dimenzií textu). Prítom cieľom pregraduálnej prípravy na literárnu a aplikovanú (didaktickú) komunikáciu je nabádať študentov, aby nezostávali v pozícii sémantického recipienta, ale aby sa vo vyučovacej praxi stali sémiologickými (kritickými) čitateľmi a interpretmi. (Bilik, 2009)

Vo všeobecnosti máme v didaktike do činenia s dlhodobou tenziou medzi tými, ktorí vo vyučovacom procese forsírujú obsah vzdelávania (tzv. „ČOISTI“ -- ČO učiť -- kurikulum), a tými, ktorí preferujú iba to, AKO učiť -- tzv. „AKOISTI“), pritom nesporným faktom je, že iba v synergii oboch fenoménov možno dospieť k optimálnym výsledkom vo sfére vzdelávania a edukácie. Presýtenosť teóriou a slabá interpretačná prax sa podľa nášho názoru, ktorý sme získali na základe prieskumu vo vysokoškolskom prostredí na vzorke 128 respondentov, sa potom zvyčajne viaže na aplikáciu klasických vyučovacích metód, hlavne na metódu explikácie a staromilské diktovanie poznámok zo strany učiteľa, hoci si žiaci môžu písať poznámky simultánne s prebiehajúcim vyučovacím procesom alebo v závere hodiny aj sami (Cornellova metóda usporiadania poznámok: pravá strana -- priestor na bežné poznámky písané počas hodiny alebo v jej závere: kľúčové slová, myšlienky, krátke vety, fakty, tvorba vlastných otázok; ľavá strana -- priestor na reflektovanie materiálu, odpovede na vytvorené otázky; dolný priestor strany -- záverečné zhrnutie informácií, syntéza).

Je viac než isté, že bez súhry obsahu a jeho adekvátneho metodického manažovania sa vytýčené ciele literárnych hodín nenaplnia. Študenti pripravujúci sa na pedagogickú prax musia veľmi dobre ovládať nielen obsah predmetu a jeho terminológiu, ale musia sledovať a študovať aj stále sa rozširujúcu ponuku tvorivých inovatívnych metód. Bez poznania „katalógu“ inovatívnych metód zostáva literárne vyučovanie iba v zajatí klasickej metodickéj schémy, suchopárnosti, takže nemá šance pritiahnuť žiakov ani k predmetu, ba ani k literárnemu umeniu. Preto každý študent, ktorý sa pripravuje na učiteľské povolanie, by sa mal pokúsiť -- na základe štúdia odborných predmetov a predmetových didaktík -- kreovať postupne vlastnú, t. j. implicitnú didaktiku a prezentovať ju počas modelových (experimentálnych) hodín najprv na vysokej škole a neskôr na priebežnej i súvislej pedagogickej praxi. Cieľom tvorivého metodického modelovania jednotlivých literárnych tém by mala byť vyváženosť poznatkovosti a zážitkovosti. R. Bilík (2009) hovorí o „zážitkovom generovaní zmyslu textu“. Oživujúce, teda zážitkové parametre dodáva hodine literatúry najmä zážitkové čítanie múzického textu, tvorivé, funkčné a hlavne metodicky reflexívne modelované interpretačné procedúry a esteticko-výchovné činnosti s textom (dialogizácia, dramatizácia, kultivovaný prednes, aplikácia metód a techník tvorivej dramatiky – role play, hlasy v hlave, kabát experta, horúca stolička, obrátené roly, alter ego, naratívna pantomíma, pantomimický dabing, štronz, dráma na papieri atď. – Valenta, 1998).

Inovatívne metódy musia byť funkčne zakomponované aj do interpretačného manažmentu (práca s rozmanitými druhmi literárnych textov -- lyrické, epické, dramatické), teda musia „ladať“ s „duchom“ múzického textu, pretože niekedy aplikácia atraktívnych, no neadekvátnych metód môže devalvovať umelecký text (ironizácia textu, spontánne metamorfózy vážneho textu na komický atď.). Všetky inovatívne metódy majú prehľbovať a hlavne gradovať intrizívnu (vnútornú) motiváciu, zážitkovosť, hodnotiacu a kritickú reflexivitu žiackych komunikantov (Kosturkova, 2013). Nedostatočnú mieru rozvíjania reflexivity žiakov pri interpretačných procedúrach sme v rámci nášho prieskumu zaevidovali vo fakte, že študenti pripravujúci sa na učiteľské povolanie väčšinou využívajú pri tvorbe metodického scenára literárnych hodín iba otázky zisťovacieho a len minimálne otázky reflexívneho charakteru. To vedie k absencii toho, čo je podstatné pri štarte komunikácie o literárnom texte a čo označujeme pojmom intrakomunikácia (metóda ticha – najprv vnútorné kladenie si otázok pre seba na základe myšlienkových stimulov múzického čítankového segmentu -- písomne sformulovaný "katalóg" autotázok: Čím ma text obohatil, nadchol, prípadne sklamal? Prečo mi autor (ne) imponuje svojou poetikou? K akému poznaniu (o sebe samej) ma priviedol spisovateľ prostredníctvom svojho textu?), potom prichádza fáza extrakomunikácie (písomná otázkotvorba do poznámok – otázkové interpretačné portfólium a postupné kladenie diskurzívnych otázok školským spolukomunikantom). Tieto dve fázy majú byť organickou súčasťou školských interpretačných procedúr, pretože iba intrizívne motivovaný a inovatívnymi metódami aktivizovaný žiak dokáže rozmýšľať o myšlienkovej kvalite a múzickosti textu, o autorskej poetike, axiologických parametroch textu, jeho motivických "trsoch", kompozičnej výstavbe i

singulárnych jazykovo-štylistických dimenziách. V tejto spojitosti treba dodať, že celoplošne by prospelo všetkým učiteľom na Slovensku, keby sa na stránke *minedu.sk*, prípadne *spu.sk* zriadilo portfólium s názvom KATALÓG METÓD, ktorý by sa postupne rozširoval o nové metódy, pretože práve tie vznikajú často situačne a ich autori by sa s nimi mohli podeliť v e-forme s ostatnými pedagógmi. Tento návrh súvisí so zistením v rámci nášho prieskumu, že mnohí praktizujúci učelia nevyhľadávajú a ani nečítajú metodické publikácie priebežne (65%), ale len kampaňovite (napr. pri písaní atestačných prác).

Súčasná situácia, týkajúca sa kvality procesu vzdelávania, zvlášť kvality výchovy slovesným umením na Slovensku, vykazuje na všetkých stupňoch škôl značné deficity. Nie je to však iba záležitosť posledných rokov. Trend postupného výkonového poklesu sa „etabloval“ vo sfére školstva -- paradoxne -- už po novembri 1989, pretože reformy, ktoré sa začali zavádzať do škôl, boli málo koncepčné. Dôkazom tohto tvrdenia je fakt, že k porevolučnej školskej reforme sa pridružovali ďalšie reformy a metareformy, čo trvá až do dnešného dňa. Žalostné je najmä sumárne zistenie, že po reformách je naše školstvo v ešte horšom stave, pretože pri hodnotení kognície, schopností, zručností, tvorivého a kritického myslenia, no predovšetkým pri hodnotení čítania s porozumením sa objavujú u našich žiakov výrazné nedostatky. Dôkazom toho je dlhoročné umiestňovanie našich žiakov -- v rámci medzinárodnej konfrontácie žiackych výkonov PIRS a PISA -- na čoraz horších miestach v rebríčku hodnotených krajín OECD. Ukazuje sa, že nespokojnosť učiteľov s koncepciou vyučovania (nielen) predmetov estetického charakteru je značná a terapia na uvedenú školskú "diagnózu", ktorá mala prísť v podobe dokumentu Učiaceho sa Slovenska, je zatiaľ odsunutá.

Čo sa týka didaktiky literatúry, možno konštatovať, že prepájanie teórie a praxeologickej dimenzie zlyhávalo už v minulosti a dnes zlyháva ešte viac, pretože postavenie umeleckej literatúry (nielen) v školskej literárnej komunikácii sa dlhodobo oslabovalo a v súčasnosti je na historickom minime (chronické čitateľské krízy), a to najmä v spojitosti s postmodernou relativizáciou hodnôt, konkurenčným vplyvom masovokomunikačných prostriedkov i s konzumistickým spôsobom života, ktorý odsunul morálne, umelecké a duchovné hodnoty na spoločenskú perifériu. Tým sa výrazne znížila miera estetickej citlivosti, zmysel pre estetickú, kultivovanú a reflexívne orientovanú komunikáciu, pričom ju nahradila vulgarizácia a agresivizácia prehovorov nielen v biologicko-pudovo orientovaných reality show, ale aj v bežnej medziľudskej komunikácii (barbarizácia, ba až dehumanizácia medziľudských vzťahov i vzťahov v škole -- škana). Zminimalizovalo sa estetické vedomie človeka, teda „*subjektívna, resp. individuálna schopnosť prežívať estetické emócie, t. j. vnímať hodnoty (platnosť a hierarchiu) civilizačných, kultúrnych a spoločenských princípov a vzťahov prostredníctvom predmetov estetickej činnosti (napr. literárnych diel), vrátane estetickej hodnoty prírodných, kultúrnych a civilizačných objektov spoločenského prostredia*“ (Valcek, 2006, s. 93). To je prvý dôvod odsunu múzickej literatúry na okraj. Práve preto by mala generácia budúcich učiteľov disponovať takým profesiogramom, ktorý by počítal nielen s

pedagogicko-psychologickou prípravou a adekvátnou zorientovanosťou v odbore slovenský jazyk a literatúra, ale simultánne aj s procesom výraznejšieho rozvíjania metodickéj kreativity, pretože všetky 3 zložky pregraduálnej prípravy musia byť v synergii a v centre pozornosti didaktiky literatúry. Osobitne dôležitým aspektom pri príprave študentov musí byť empatia, pretože učiteľ sa musí vžívať nielen do literárneho textu, ale aj do psychiky svojich žiakov, čo je mimoriadne náročné, no zároveň aj nevyhnutné. Z uvedeného dôvodu možno označiť didaktiku literatúry aj funkčným pojmom empatodidaktika.

Marginalizácia myšlienkového a estetického pôsobenia umeleckej literatúry je za posledné takmer 3 decénia zjavná, osobitne sa to týka lyriky, čo je však spojené aj s druhým dôvodom, a to s kvalitou lyrickej tvorby a stavom jej aktuálnej recepcie. Na túto tému napísal skvelé eseje poľský kultový spisovateľ W. Gombrowitz, ktoré vyšli pod názvom *Proti poézii* (1995). Prekvapil svojim odvážnym útokom proti poézii najmä preto, lebo pomenoval pravé príčiny poklesu záujmu recipientov o estetické „informácie“ zakódované do básnických diel: *„Básnici nielenže píšú pre básnikov, ale sa aj navzájom vychvaľujú a navzájom si vzdávajú česť. Tento svet, či skôr svetík sa skoro vôbec neodlišuje od iných hermetických a úzko špecializovaných svetíkov. Nazdávam sa, že som viac-menej vysvetlil, prečo ma veršovaná poézia necháva chladným. A prečo sa básnici, ktorí sa úplne odovzdali Poézii a podriadili tejto Inštitúcii bezo zvyšku svoje vlastné bytosti, ktorí zabudli na existenciu konkrétneho človeka a zatvorili oči pred skutočnosťou – ocitli (odpradáva) v katastrofálnej situácii. Napriek zdanlivému triumfu, napriek pompéznosti tohto ceremoniálu.“* (Gombrowitz, 2005, s. 49 - 50)

Súčasní školskí recipienti poézie sú inštitucionálne nútení k čítaniu a interpretácii lyrických básní, prípadne lyrických segmentov (didaktická komunikácia ako synekdochický typ literárnej komunikácie). Lyrika je jedným z troch literárnych druhov, ktoré ponúkajú učebnice literatúry v základných, stredných i na vysokých školách. Manažovanie práce s lyrickým textom však na všetkých stupňoch škôl trpí príznakmi nezdravého klasického metodického dirigizmu a rigoróznosti, čo potláča vlastné kritické a hodnotiace myslenie žiakov o texte. Rezistencia žiaka sa potom odráža v neosobnej žiackej reprodukcii názorov učiteľa i v jeho ľahostajnosti k umeleckej literatúre. Ak bude chcieť učiteľ výrazným spôsobom ovplyvniť kvalitu práce s lyrickým textom, bude musieť oslabiť svoj interpretačný vplyv na žiaka a časť interpretačných aktivít bude musieť presunúť na žiakov, aby sa interpretačne a postojovo „spriehľadnili“ (kreovanie interpretačnej identity žiaka). Jednou z takýchto interpretačne sebaodhaľujúcich inovatívnych metód je metóda autodialógu, ktorú roky testujeme nielen na hodinách didaktiky literatúry, ale aj v iných disciplínach. Pri autodialógu si učiteľ môže vybrať 2 – 3 žiakov, teda samostatných, nikým neovplyvnených interpretov. To je základ interpretačného monitoringu, teda školského monitorovania individuálneho, metodicky učiteľom neriadeného interpretačného správania žiaka. AUTODIALÓG odhalí tak spolužiakom, ako aj učiteľovi jeho interpretačné prednosti, nedostatky, neistoty, chyby (dezinterpretácie). Kým jeden žiak prezentuje vlastné interpretačné

ponímanie básnického textu, ďalší dvaja žiaci čakajú za dverami učebne, aby neboli interpretačne ovplyvnení ich predinterpretom. V rámci autodialógu, teda rozhovoru so sebou samým prostredníctvom lyrického textu, interpreti prezentujú pred žiackym auditóriom svoju predstavu a priebeh interpretačného procesu (odkrývajú vlastný „príbeh čítania“ lyrického textu – ťažkosti pri interpretačnom čítaní textu, nadšenie z textu atď.). Ide o to, aby si žiak ako autonómny interpretujúci subjekt postupne kládol kľúčové otázky, týkajúce sa básne ako estetického objektu v rámci jeho intrakomunikácie a zároveň, aby si na položené otázky odpovedal (persuazívne reflexívne argumentárium). Žiacke auditórium môže vystupovať v dvoch rolách: v role poslucháčov a zapisovateľov myšlienok autodialogického interpreta alebo v prípade jeho neschopnosti uspokojivo generovať odpoveď na autootázku, môžu zareagovať aj žiaci z pléna. Lepšie je však využiť prvú možnosť, pretože zasahovanie auditória do autodialógu môže ovplyvniť myslenie a interpretáciu žiaka. Po skončení autodialógu sa môžu ostatní žiaci vyjadrovať k interpretačnému autodialógu (súhlasnosť, odmietanie istých názorov a postojov, dopovedanie nedotiahnutej interpretácie; na druhej strane -- obrana svojho interpretačného postoja alebo akceptovanie pripomienok). Táto fáza interpretácie vtahuje aj ostatných žiakov do interpretačných procedúr a môžeme ju označiť slovným spojením reflektovaná, prípadne korigovaná interpretácia. Týmto spôsobom sa výrazne prehĺbi literárny diskurz, čo je v súčasnej didaktickej komunikácii nevyhnutné, ak chceme revitalizovať hlbší vzťah žiakov kumeleckej literatúre, k lyrike zvlášť. Študenti pripravujúci sa na učiteľské povolanie totiž trpia syndrómom pragmatofóbie, teda strachu z interpretácie najmä lyrických textov (podľa nášho prieskumu až 71%), pretože tie sú pre svoj znakový charakter interpretačne omnoho náročnejšie v porovnaní s epikou, ktorá je založená na príbehovosti a narácii.

V spojitosti s lyrikou sa nám osvedčila aj metóda, ktorú sme nazvali interpretačná aleja. Vybraný interpret prechádza alejou a interpretuje báseň ako estetickú totalitu, a to na základe reflexívnych i zisťovacích otázok, ktoré formulujú spolužiaci tvoriaci aleju (napr. 10 žiaci vytvoria aleju -- 5 a 5 žiakov vytvoria dva oproti sebe stojace rady). Zadávanie otázok trvá dovtedy, kým všetci nezískajú pocit, že interpretačne už viac z textu „nevyťažia“. Je vhodné vytvoriť aj alternatívnu aleju, aby auditórium videlo iný prístup k textu, prípadne inú optiku jeho vnímania (afirmatívna, odmietavá, nejednoznačná, simulovaná, kontroverzná recepcia textu atď. – Germuskova, 2007).

Zaujímavou metódou, a to nielen pri interpretácii lyrických textov, je pyramída. Po zážitkovom čítaní začnú pred auditóriom triedy dvaja žiaci interpretovať text. Keď ich interpretácia „viazne“, prichádza k nim ďalšia dvojica, ktorá myšlienково "rozvetvuje" a prehĺbuje interpretačné procesy. Interpretačné procedúry kreuje maximálne 8 žiakov, ktorí prichádzajú vo dvojiciach a nesmú už opakovať to, čo pred nimi interpretovali predchádzajúce dvojice. Odvolávať sa na predchádzajúcich interpretov môžu iba v tom prípade, keď chcú reagovať na ich evidentné interpretačné chyby (interpretačné korekcie sú stimulované výlučne návratmi k prototextu kvôli validácii interpretácie).

Inovatívnu interpretačnou metódou, ktorú aplikujeme nielen na didaktike literatúry, je reťazový dialóg. Reťaz možu vytvoriť napríklad 6 žiaci, ktorí si postupne -- v niekoľkých kolách -- kladú reflexívne interpretačné otázky, kým nenadobudnú pocit, že ich interpretácia sa už "dotkla" všetkého podstatného (motívov, kompozície, autorského štýlu, estetiky textu, jeho hodnotových parametrov, posolstva textu, starnutia či aktuálnosti textu atď.). Na prehlbenie interpretačných procedúr je vhodná aj inovatívna metóda trialógu. Traja žiaci vedú dialóg, pričom sa najskôr dohodnú na tom, akému textovému elementu sa bude každý z nich venovať (elementy významu, výrazu a výstavby textu). Súčasťou trialógu môže byť kreovanie interpretačnej mapy, kde každý zo žiackych reflektorov istého elementu literárneho textu zaznačí svoje syntetizujúce hodnotenie, prípadne aj zobrazenie -- mapa kompozície, postavogramy, mapa funkčnosti štylistických figúr a trópov atď.).

V rámci didaktiky má nesporne významné miesto problematika osobnosti učiteľa (Pasternakova, 2009), učiteľa literatúry zvlášť, pretože osobnosť učiteľa literatúry má mať aj isté špecifiká v porovnaní s učiteľmi náučných predmetov. V rámci nášho prieskumu sa ukázalo, že učiteľ literatúry, ktorý je flegmatický a až príliš racionálny, nekreuje so žiakmi tvorivé interpretácie, ale de facto iba simplifikujúce „správy“, či didaktické informácie o texte. Učiteľ literatúry by mal však disponovať aj múzickosťou (Rakus, 1988), istými emóciami, zároveň by mal mať aj cit pre text a jeho múzickosť, čo sa má odraziť v interpretačnej praxi i v hľadaní jazyka interpretácie (prozaických, lyrických i dramatických textov -- Bilek, 2003), pretože jedinečný jazyk (interpretolekt) učiteľa by sa mal podľa nášho názoru „derivovať“ od myšlienkovkej pôsobivosti a múzickej kvality singulárneho literárneho textu. Učiteľ literatúry má byť nielen aj homo esteticus, ale aj homo eticus, homo sociales, no predovšetkým má byť človekom humánnym, pretože umelecká literatúra má pôsobiť na osobnosť žiaka komplexne, teda na jeho rozum, cit, vôľu a konanie, pričom má zo žiaka vyformovať humánneho človeka, ktorý bude prínosom pre svet. V tom spočíva veľké poslanie a prínos umeleckej literatúry a budúci učitelia literatúry by mali mať estetické a formatívne pôsobenie literatúry na zreteli.

Učitelia väčšinou predstavujú osobnostné individuality, disponujú istými vedomosťami, schopnosťami, vlastnosťami, temperamentom, skúsenosťami a prezentujú sa pred žiakmi určitým osobným vyučovacím (interakčným) štýlom. N. Flanders (In: Zelina, 2011, s. 67 -- 68) rozlišuje štýl direktívny a nedirektívny štýl. Direktivita sa prejavuje v supresívnom (potlačujúcom) dialógu učiteľa so žiakmi (rozkazovačnosť, dirigizmus, moralizovanie, kritika, inštruovanie atď.). Nedirektívne typy učiteľov sa prejavujú stimulovaním žiakov, vyslovovaním dôvery, aktivizáciou hodnotiaceho a kritického myslenia, zadávaním divergentných úloh, všimajú si potreby a prežívanie žiakov, rešpektujú a rozvíjajú ich. Z nášho prieskumu vyplynulo, že žiaci na hodinách literatúry neoblubujú direktívne typy (87% -- pre interpretačné šablóny a jednoznačné forsírovanie názorov učiteľov), pretože literatúra je predmet diskusného charakteru. Vyučovaniu literatúry robia oveľa lepšiu službu nedirektívne typy pedagógov, pretože umožňujú žiakom vstupovať do otvoreného a tvorivého literárneho dialógu, na rozdiel od

direktívnych (neempatických) typov učiteľov literatúry; taký typ učiteľa literatúry totiž pôsobí ako blokátor žiackych interpretačných procesov (spontánnej interpretačnej apetencie) a rozvíjania interpretačnej identity žiakov. V danej spojitosti treba uviesť výsledky výskumov od autorov Aspyho a Roebucka (In: Zelina, 2011, s. 73), ktorí na základe analýz vysokého počtu vyučovacích hodín (3700) a vzorky 550 učiteľov dospeli k zisteniu, že žiaci, ktorí mali učiteľov empatikov a akceptantov, dosahovali v učení výborné výsledky, na rozdiel od žiakov, ktorí boli manažovaní učiteľmi – neempatikmi. Organickou súčasťou vyučovacieho štýlu v druhom prípade bolo nielen viac školofóbie, tenzií i kolízií medzi neempatickými učiteľmi a žiakmi, ale aj viac absencií a porušovania disciplíny. A to je cesta k agonizácii klasického manažovania vyučovacích procesov a k výraznej demotivácii žiakov. Preto je potrebné, aby sa žiaci s pomocou učiteľa vyrovnávali v škole s náročnými situáciami, a to adaptívnymi formami ich zvládania, pretože v opačnom prípade vznikajú konfliktotvorné situácie, čo môže vnášať do procesu vyučovania aj agresívne (maladaptívne) mechanizmy správania zo strany žiaka (Zatkova, 2011).

Možno konštatovať, že len tvorivá a neustále sa vzdelávajúca osobnosť učiteľa tým činiteľom vo výchovno-vzdelávacom procese, ktorý môže zabezpečovať kontinuálny progres v oblasti metodických inovácií a synergie teórie a pedagogickej praxe. Potvrdzuje to aj výrok literárneho vedca Valéra Mikulu: „*Ak sa v školskom systéme objaví osobnosť, je to vždy napriek systému, nie vďaka nemu. Treba urobiť takú systémovú premenu, prestavbu, aby systém nútil učiteľa stať sa osobnosťou, aby bez toho neobstál. Dnes je situácia opačná, všetko je znivelizované...*“ (Slovenské pohľady, 1988). Ide o výrok spred 30-tich rokov a je paradoxné, že dnes sa nachádzame takisto v zlej situácii a z hľadiska medzinárodného porovnávania sú naše výsledky v oblasti školského vzdelávania ešte horšie. Ak teda chcú učitelia učiť moderne, motivačne, pritom nevyhorieť a „*nezbláznit sa*“ (Petty, 2004), musia usilovať o to, aby kreovali tvorivý metodický manažment, ktorý bude stimulovať nové a výraznejšie aktivity aj na strane žiaka (žiaci ako digitálni nomádi; žiak – po príprave – ako aktér frontálneho skúšania namiesto učiteľa, prípadne ako tvorca interpretačných otázok pre spolužiakov, či generátor centrálnych poznámok alebo v závere hodiny formulátor otázok, na ktoré nedostal odpovede atď.).

V školstve je potrebné konečne si v plnej miere uvedomiť závažnosť myšlienky spisovateľa a mystika Ch. Džibrana (1993), spojenej s učiteľom a vyučovaním: „*Učiteľ kráčajúci v tieni chrámovej klenby so svojimi žiakmi nedáva im zo svojej múdrosti, ale skôr zo svojej viery a lásky. Ak je však skutočne múdry, nevolá vás do domu svojej múdrosti, ale radšej vás vedie k prahu vašej vlastnej mysle.*“ V tomto výroku spočíva osnova každej úspešnej školskej reformy. Viest' žiakov k prahu ich vlastného myslenia musí byť založené na súvzťažnostnom myslení a konaní. A to si vyžaduje prepájanie funkčného množstva teórie s jej stimulatívnym metodickým ukotvením v praxi. Od každého učiteľa si to bude vyžadovať zvýšenú apetenciu na osobnostnú, odbornú i metodickú autokreáciu. Nemožno však zabudnúť ani štát, aby si náročnú službu učiteľov pre dobro spoločnosti konečne aj výraznejšie -- finančne a statusovo -- ocenil. Iba tak budú

pedagógovia viac motivovaní, aby mohli v duchu svojho dôležitého poslania pripravovať – inovatívne, tvorivo a humánne -- na život nové generácie mladých ľudí, ktorí budú plniť mimoriadne náročné úlohy v globalizovanej znalostnej spoločnosti 21. storočia.

Bibliographic references

- BILEK, P., A. 2003. Hledani jazyka interpretace. Praha: Edice Teoretická knihovna, 360 s. ISBN 80-7294-080-5.
- BILIK, R.2009. Interpretacia umeleckého textu. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis,
- DOLEZEL, L. 2004. Identita literarneho diela. Brno – Praha: UCL AV CR, DZIBRAN, CH.: Prorok. Prorokova zahrada. Bratislava: Gardenia Publishers, 1993, s. 61. ISBN 80-85662-02-7.
- ECO, U. 1995. Interpretacia a nadinterpretacia. Bratislava: Archa, 146 s. ISBN 80-71150-80-0.
- RICOEUR, P.1997. Teoria interpretacie: diskurz a prebytok významu. Bratislava: Archa, ISBN 80-7115-101-7.
- GERMUSKOVA, M. 2007. Literarny text v didaktickej komunikácii (na 2. stupni ZS). Presov: FHPV PU, 2007. 120 s. ISBN 978-80-8068-594-2.
- GOMBROWITZ, W. 2005. Proti poezii. Levoca: Modry Peter, s. 49 -- 50. 80-85515-27-X.
- SITNA, D. 2013. Metody aktivního vyučování. Praha: Portal, 150 s. ISBN978-80-262-04046.
- KOSTURKOVA, M. 2013. Stav kritického myslenia žiakov stredných škôl. In: Didaktika, c. 2, s. 11 -- 15. ISSN 1335-2854.
- MIKULA, V.: Literatura a škola. In: Slovenske pohľady, roc. 104, 1988, c. 9, s. 63.
- PASTERNAKOVA, L.2009. Rola učiteľa v súčasnej škole. In: Priprava učiteľov v procese školských reforiem. Zborník z medzinarodnej vedeckej konferencie. Presov: PF PU, ISBN 978-80-555-0024-9.
- PASTERNAKOVA, L. 2006. Súčasny pohľad učiteľov na dnešnú školu. In: Technológia vzdelávania. Nitra: Slovidiac, roc. 14, c. 3. ISSN 1335-003X.
- PETTY, G. 2004. Moderní vyučování. 1. vyd. Praha: Portal, 380 s. ISBN 80-7178-978-X.
- RAKUS, S. 1988. Literatura a škola. In: Slovenske pohľady, roc. 104, c. 9, s. 64.
- VALCEK, P. 2006. Slovník literární teorie. Bratislava: Literarne informacne centrum. 352 s. ISBN 80-89222-09-9.
- VALENTA, J. 1998. Metody a techniky tvorive dramatiky. Praha: Agentura Strom, 1998. 279 s. ISBN 80-86106-02-0.
- ZATKOVA, T. 2011. Vyučovací styl učitele -- jeden z činitelů vplývající na prevenci, vznik a řešení nestandardních pedagogických situací ve výchově. In: Pedagogické situace v středních odborných školách a možnosti ich řešení. Zborník z vedeckej konferencie s medzinarodnou účasťou. Nitra: SPU, s. 68 -- 78. ISBN 978-80-552-0663-9.
- ZELINA, M. 1993. Humanizácia školstva. Bratislava: Psychodiagnostika, 1993. ISBN 80-88714-00-1.

ZELINA,M. 2011. Strategie a metody rozvoja osobnosti dietata. Bratislava:
IRIS, 2011. ISBN 978-80-89256-60-0.

doc. PhDr.Marta Germušková, CSc.
Institute of Slovak and Media Studies
Prešov University
17. novembra 1
080 01 Prešov
Slovakia
marta.germuskova@unipo.sk