

## 7 DIDAKTICKÁ INTERPRETÁCIA UMELECKÉHO TEXTU – LIMITY A OTÁZNIKY

Základom porozumenia významu a obsahu umeleckého textu v školskom prostredí je jeho interpretácia. Tej však býva často (a v primárnom vzdelávaní obzvlášť často) vytýkaný formalizmus, popisnosť a snaha transformovať umeleckú hodnotu textu na zdroj exaktných poznatkov. „Estetická potencia textu sa (za takýchto okolností – pozn. L. S.) hrubo neguje a za zmysluplné metódy abstrahovania hodnôt z textu sa potom mylne vydávajú skôr metódy blízke kvantitatívnemu vedeckému výskumu.“ (Rusňák, 2009 s. 68) Jednotlivé funkcie umeleckého textu by sme však nemali vnímať ako konkurenčné, práve naopak. Ucelená interpretácia vzniká tam, kde sa v prístupe učiteľa dokážu dopĺňať a navzájom vyvažovať. Napriek tomu je interpretácia textu v školskom prostredí spravidla redukovaná na základné prvky jeho štruktúry. Úlohy sú preto väčšinou zamerané na:

- a) **stručnú reprodukciu deja,**
- b) **základnú charakteristiku postáv,**
- c) **hodnotovú diferenciaciu postáv na pozitívne/negatívne,**
- d) **základnú charakteristiku prostredia.**

Je zrejmé, že takáto oklieštená práca s textom nie je ani dostačujúca, ani tvorivá. Čítanie umeleckých textov v rámci literárnej výchovy týmto spôsobom čitateľský zážitok skôr utlmuje, než aby ho znásobovala (k tomu bližšie napr.: Lederbuchová, 2004 cit. podľa Rusňák, 2009). Lederbuchová (tamže, s. 80) zároveň uvádza aj základné bariéry v prístupe k textu, s ktorými sa pri jeho interpretácii v školskom prostredí stretávame. Práca s literárnym textom v tomto prostredí podľa nej:

- **Racionalizuje prístup k textu:** Takáto práca s textom je zameraná na vyhľadávanie exaktných poznatkov a informácií, často ide po povrchu a text ako taký len popisuje, bez hlbšej analýzy jeho štruktúrnych prvkov. Učitelia tento prístup k textu často obhajujú nedostatkom času na hodinách a množstvom látky, ktorú musia prebrať.
- **Zovšeobecňuje a abstrahuje významovosť textu:** Táto vlastnosť súvisí s prístupom uvedeným vyššie. Často nie úplne zámerne sa na hodinách literárnej výchovy k textom pristupuje generalizujúco, umiestňujú sa do zjednodušujúcich žánrových a typologických „škatuliek“, bez nutnosti odkrývania ich jednotlivých významových vrstiev (pritom je nesporné, že aj pri textoch žánru literatúry pre deti a mládež by sme ich našli viacero).
- **Nerešpektuje dieťa ako individuálneho čitateľa:** Skúsenosť s textom sa v didaktickej literárnej praxi objektivizuje a zovšeobecňuje, a to aj v interpretačnej rovine. Je pritom preukázateľné, že recepcia textu dieťaťom je veľmi individualizovaným a subjektívnym zážitkom. Inak povedané, každý (a nielen detský) čitateľ „číta“ text inak a po svojom a individuálne sú aj mentálne reprezentácie, teda predstavy o obraze, ktoré text vo

vedomí evokuje. V školskej praxi sa však text často predkladá ako hotový „produkt“, ktorý má (učiteľom) vopred danú interpretačnú líniu. Tento postup potláča schopnosť individualizovaného čítania a prispôsobovania si textu, ktorá je za iných okolností prirodzená.

- **Paralyzuje pôsobenie estetickej funkcie textu:** Ako sme už spomenuli vyššie, estetická funkcia textu, hoci je pri umeleckých textoch kľúčová, sa pri „školskom čítaní“ dostáva do úzadia a pri čítaní dominuje jeho prezentácia v rovine „učiva“, teda je chápaný predovšetkým ako zdroj poznatkov. Tento prístup je do veľkej miery pochopiteľný, napriek tomu je však nevyhnutné u žiakov neustále posilňovať citlivosť voči jeho estetickým kategóriám. Je potrebné naučiť ich vnímať literatúru ako súčasť umenia a umenie ako zdroj krásy obohacujúcej životnú realitu. V didaktickej praxi, pokiaľ sa zameriame na hodnotové hľadisko literatúry, sa pred estetickou hodnotou navyše často uprednostňuje okrem poznávacieho aj výchovné pôsobenie textu, alebo inak povedané, jeho mravné pôsobenie na čitateľa. Bez toho, žeby sme chceli relativizovať toto pôsobenie, sme presvedčení, že estetická funkcia textu by mala mať v hierarchii jeho pôsobenia na žiaka výsadné postavenie.
- **Tlmí rozvoj detských emócií a obrazotvornosti:** Upozadovanie estetickej funkcie textu má za následok aj to, že žiak v pozícii čitateľa nemá v rámci literárnej výchovy priestor a čas na to, aby dielo v plnej miere „prežil“ a precítil. Je pritom všeobecne známym faktom, že literatúra učí človeka nenásilným spôsobom (teda prostredníctvom príbehov) empatii, citlivosti voči vlastnému životu aj životom iných. Rovnako tak obrazotvornosť a vytváranie mentálnych reprezentácií textu je nielen veľmi náročným, ale aj veľmi subjektívne prežívaným procesom, na ktorý však pri „redukcii“ umenia na učivo nezostáva čas.
- **Nezodpovedá poznatkom o čitateľskej potrebe a kompetencii dieťaťa:** Literárna výchova ako predmet istým spôsobom čitateľskú osobnosť dieťaťa unifikuje, a to tak z hľadiska čitateľských preferencií, ako aj čitateľských kompetencií a čitateľských skúseností. Každý detský čitateľ je však individualitou so svojbytným vnútorným svetom a prežívaním, na čo sa v praxi často zabúda. Nezriedka sa tak môže stať, že texty čítané na vyučovaní môžu jednej skupine žiakov pripadať nezaujímavé a statické, zatiaľ čo pre iných budú príliš náročné a nezrozumiteľné. Nie je samozrejme v silách učiteľa, aby výberom textov zohľadňoval preferenciu a skúsenosť každého dieťaťa jednotlivo (na to sú určené špecifické čitateľské aktivity pre menšie skupiny žiakov, ktoré možno realizovať napr. v ŠKD). Čo ale učiteľ urobiť môže a v konečnom dôsledku by to malo byť aj jedným z cieľov literárnej výchovy, je podnecovať žiakov k premýšľaniu nad textom a o texte, a to na rôznych úrovniach a rôznymi spôsobmi, podľa čitateľskej úrovne jednotlivých žiakov. Takýmto spôsobom u nich rozvinie zmysel pre variabilitu interpretácií a vyhne sa tomu, aby na text nazerali „šablónovito“, jedným, vopred daným smerom.

Čitateľská kompetencia a čitateľská zrelosť dieťaťa nie sú jedinými kritériami, ktoré ovplyvňujú, akým spôsobom bude žiak interpretovať text. Ďalším zásadným faktorom je typ čitateľa. Ten určuje, akým spôsobom dielo vníma a interpretuje na základe vlastného uvažovania, teda bez interpretácie sprostredkovanej napríklad učiteľom.

Števček (1977) rozlišuje nasledovné typy čitateľov:

### **Naivný čitateľ**

Je typom čitateľa, ktorý si nedokáže zachovať od textu odstup a nechá sa ním pohltiť. K týmto typom čitateľa patrí spravidla aj čitateľ v detskom veku (teda aj v primárnom vzdelávaní) u ktorého nemožno očakávať kritický pohľad na text, naopak má tendenciu doň emocionálne preniknúť. Nevníma literárny text ako umelecké dielo, verí, že to, čo sa v ňom odohráva, je prirodzená súčasť životnej (empirickej) reality.

### **Sentimentálny čitateľ**

K tomuto typu čitateľstva sa dieťa prepracováva obyčajne na začiatku puberty. V tomto období mu literatúra slúži na saturáciu emocionálnych potrieb (väčšinou ide o potrebu prežívania romantických citov alebo dobrodružstva). Na inej ako emocionálnej úrovni nemá potrebu s dielom komunikovať.

### **Diskurzívny čitateľ**

Tento typ čitateľa si v plnej miere uvedomuje, že literárny text je fikciou (výmyslom) a s týmto predpokladom k nemu aj pristupuje. V literatúre hľadá predovšetkým estetický zážitok (krásu, ktorá tkvie v umení) a jeho estetická funkcia je preňho prvoradá. Nemusí ísť pritom nevyhnutne o čitateľa s literárnovedným vzdelaním, je však uňho nevyhnutná veľká miera čitateľskej citlivosti a súčasne prítomnosť kritického myslenia.

Otázku, ako vlastne charakterizovať interpretáciu textu, sa pokúsil rozriešiť Popovič (1981, s. 33—35, In Rusňák, 2009, s. 84—85), nemožno ju však zhrnúť do jednej vety. Definícií interpretácie je viacero:

- Interpretácia je **sformulované čítanie diela** – interpretátor je rozprávač o prečítanom texte.
- Interpretácia je **výberovým vzťahom k literatúre** – interpretované texty, ktoré si vyberieme, si „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 zámeru 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 diela** – môže byť afirmatívna (súhlasná) i kontroverzná (parodická).

V prostredí školskej praxe sa realizuje špecifický typ interpretácie – **didaktická interpretácia**. Lederbuchová (2004a, s. 10). Pod didaktickou alebo literárno-výchovnou interpretáciou umeleckého textu rozumie 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. Limity didaktickej interpretácie voči textu samotnému sme spomenuli vyššie. Nechceme nimi však popierať jej zmysel a význam, pretože v školskom prostredí zastáva špecifické funkcie, ktoré nemožno inými typmi interpretácie nahradiť. Medzi tie najdôležitejšie patria (Lederbuchová, 2004b, s. 149).

## 7.1 Funkcie interpretácie textu

- **Motivačná funkcia** – vhodne podaná didaktická interpretácia textu motivuje žiakov k čítaniu. Rovnako ako vhodný a čitateľsky primeraný text, je však aj prístup učiteľa, ktorý by mal pri interpretácii prihliadať na detský aspekt textu, zároveň však nepodceňovať čitateľské kompetencie svojich žiakov.
- **Funkcia zvyšovania čitateľskej kompetencie dieťaťa** – od diela – veci k dielu – znaku. V tomto význame možno zvyšovanie čitateľskej kompetencie u žiaka chápať ako postupné poznávanie skutočnosti, že text nie je len „fyzickým“ objektom („popísanou“ stranou v knihe), ale najmä „zástupnou“ semiotickou štruktúrou znakov, teda príbehom, ktorý vytvára (a nie kopíruje) životnú realitu.
- **Funkcia podporovania rozvoja čitateľskej kreativity v rovine intelektu, citov a fantázie** – správne vedená didaktická interpretácia textu podporuje tvorivé premýšľanie o texte, hľadanie alternatív vývoja deja alebo ukončenia deja, ale napríklad aj pretvorenia príbehu perspektívou viacerých postáv (nielen hlavnej postavy). Čitateľskú kreativitu žiakov možno rozvíjať viacerými technikami, jednou z najčastejšie používaných je tvorivé písanie.
- **Vzdelávacia funkcia** – literatúra, ako sme spomenuli už niekoľkokrát je v procese didaktickej interpretácie aj zdrojom exaktných poznatkov, má aj komunikačný potenciál a sprostredkúva kultúrne hodnoty a vzorce.

## 7.2 Možnosti uplatnenia didaktickej interpretácie vo vyučovacom procese

Podľa rôznych zdrojov z odbornej literatúry, zaoberajúcej sa čitateľstvom, ale aj literárnou teóriou (napr. Machytka, 1971/72, s. 343—345, podľa Obert, 2002, s. 107; Hoffmann, 1985,

s. 20—21, podľa Lederbuchová, 2004b, s. 114) existuje niekoľko základných prístupov, ktoré môže učiteľ počas didaktickej interpretácie textu využiť. Nie všetky sú však vhodné pre primárne vzdelávanie, a to najmä s prihliadnutím na vek a kognitívne kompetencie žiakov.

Medzi najčastejšie využívané prístupy patria:

- **Literárnovedný prístup:**

Vychádza z literárnovedných poznatkov učiteľa o texte a zdôrazňuje predovšetkým estetickú funkciu textu. Do interpretácie učiteľ integruje aj žánrové a poetologické poznatky a zaraďuje text do literárnohistorického vývoja literatúry. Je teda zrejmé, že tento prístup pre žiakov primárneho vzdelávania nie je vhodný, a to predovšetkým pre množstvo faktov a poznatkov, ktoré ich od podstaty textu a zážitku z čítania vzdľujú a nie sú na ne kognitívne disponovaní. Literárnovedný prístup sa využíva pri vyššom sekundárnom a špecializovanom terciárnom vzdelávaní, najmä vo výučbe vysokoškolských odborov s filologickým zameraním.

- **Pedagogicko-psychologický prístup:**

Pri tomto prístupe učiteľ využíva poznatky z vývinovej a pedagogickej psychológie, z psychológie komunikácie, ale aj poznatky z teórie detského čítateľstva. V epicentre tohto prístupu teda nestojí text ani autor, ale čitateľ a jeho čitateľské zručnosti a schopnosti. Na základe nich potom učiteľ vyberá text vhodný na interpretáciu tak, aby čitateľa zaujal, zabavil, ale súčasne zodpovedal jeho individuálnym dispozíciám, nepodceňoval ich, ale ani nepreceňoval. V primárnom vzdelávaní sa tento prístup (v súčinnosti s didaktickým prístupom) využíva najčastejšie. Pri jeho uplatňovaní učiteľ dôsledne dbá na to, aby bol text pre čitateľa prístupný a zrozumiteľný. Ak by tomu tak nebolo, mohlo by to dieťa od čítania odradiť či mu ho dokonca znechutiť a vo vyšších ročníkoch by sa tento postoj korigoval a menil len veľmi ťažko.

- **Didaktický prístup:**

Pri tomto prístupe učiteľ stavia do popredia vzdelávaciu funkciu textu, chápe ho predovšetkým ako zdroj poznatkov, ako učivo. Zamiera sa pri ňom na základné kognitívne aspekty, ktoré prostredníctvom textu môže u žiakov rozvíjať – myslenie, poznanie, porozumenie, menej už na to, aké emócie a zážitok si žiak z jeho čítania odnesie. Didaktický prístup sa v primárnom vzdelávaní kombinuje s pedagogicko-psychologickým prístupom, ktorý viac prihliada na individualitu čitateľa a jeho potreby. Dôsledne uplatnený didaktický prístup si však vyžaduje dôslednú prípravu zo strany učiteľa, najmä pokiaľ ide o literárnovedné a žánrové vlastnosti interpretovaných textov.

Za predpokladu, že učiteľ vyberie na interpretáciu pre žiakov vhodný text a skombinuje vhodné prístupy, aj didaktická práca s textom sa môže stať pre žiakov podnetným, zaujímavým či vzrušujúcim zážitkom. Nevyhnutným predpokladom pre to, aby sa akýkoľvek text stal pri čítaní pre žiakov „textom radosti“ je však aj vášň a zánietenie učiteľa pre literatúru a neustále objavovanie jej interpretačných možností. V súčinnosti všetkých týchto faktorov tak literárna výchova v primárnom vzdelávaní splňa svoj cieľ.

### **Otázky na zopakovanie kapitoly**

1. Čo rozumieme pod pojmom didaktická interpretácia textu?
2. Aké sú základné limity didaktickej interpretácie?
3. Čo znamená „unifikácia“ čitateľa pri práci s literárnym textom?
4. Aké sú dôsledky „upozaďovania“ estetickej funkcie textu vo vyučovacom procese?
5. Čo zahŕňa motivačná funkcia interpretácie textu?
6. Ktoré z interpretačných prístupov možno uplatniť v primárnom vzdelávaní?
7. Ktorý z uvedených prístupov najviac zohľadňuje kognitívnu úroveň čitateľa?
8. Je žiak primárneho vzdelávania podľa Števkovej kategorizácie naivným čitateľom?
9. Môžeme považovať základnú charakteristiku deja a postáv za tvorivú interpretačnú stratégiu?
10. Prečo sa v procese didaktickej interpretácie prezentuje umelecký text predovšetkým ako učivo?