

# LITERÁRNY TEXT AKO NÁSTROJ SOCIÁLNEJ KOMUNIKÁCIE ALEBO PRIENIK BIBLIOPEDAGOGIKY A BIBLIOTERAPIE

Dana Kollárová

**Resumé:** Literárny text môže plniť nielen estetickú funkciu, ale aj edukačnú a socializačnú. Vhodne vybraný literárny text môže učiteľovi do istej miery pomôcť minimalizovať negatívne javy, s ktorými sa stretáva na vyučovaní. Rovnako ním môže učiteľ pôsobiť na hodnotový systém žiakov. Príspevok poukazuje na základné atribúty, ktoré treba brať do úvahy pri výbere textu s prihliadnutím na špecifiká detského čitateľa (vek, záujmy, potreby, s dôrazom na celkovú klímu triedy). Súčasne ponúka metodické kroky, ktorými môžeme vychovávať detského čitateľa a zároveň žiakov konfrontovať s problémami, ktoré prináša školské alebo sociálne prostredie.

**Kľúčové slová:** bibliopedagogika, biblioterapia, tvorivá dramatika, rolové hry, literárny text, poetoterapia, psychofyzické uvoľnenie.

**Abstract:** A literary text can perform not only an aesthetical function but also educative and socializing function. An appropriately chosen literary text may, to some extent, help a teacher to minimize negative phenomena encountered during the classes. Similarly, a teacher may affect pupils' system of values by it. The contribution shows basic attributes which should be taken into consideration when choosing the text, considering specifics of a child reader (age, interests, needs, with emphasis on the whole climate of class) and offers methodical steps, by which we can educate a child reader and in the same time we can confront pupils with problems which are brought by school or social environment.

**Key words:** bibliopedagogy, bibilotherapy, creative drama, role plays, literary text, poetotherapy, psychophysical relax.

## Úvod

Slovo – hovorené, čítané, písané, počúvané – každé nás dokáže rovnako pohľadiť, alebo rozladiť. Už od predškolského veku by sme mali viesť deti k objavovaniu a poznávaniu jeho rozličných podôb v komunikácii. V našom príspevku pôjde skôr o slová, ktoré by nás mali povzbudiť, potešiť, posmeliť, pomôcť uvoľniť sa. Jeden zo spôsobov, ktorým môžeme nachádzať v slovách potešenie a uvoľnenie, je *biblioterapia*. V školskom kontexte nám nejde o liečbu, ale skôr o podpornú terapiu – čítaním, počúvaním, vlastnou literárnou tvorbou. Hodnotu tohto procesu môžeme zvýšiť tým, ak pri práci s textom využijeme prvky alebo metódy tvorivej dramatiky, ktorá je súčasťou zážitkového učenia. Takéto zoznámenie s knihou môže deti motivovať k tomu, že zatúžia samy siahnúť po knihe a čítaní. Od biblioterapie je teda len kúsok k výchove detského čitateľa – bibliopedagogike.

## Bibliopedagogika alebo výchova detského čitateľa

Bibliopedagogika je podľa L. Vášovej (1995) knižničná práca s čitateľom, pričom využívame poznatky pedagogiky, psychológie, sociológie a literárnovedných disciplín. Pôsobíme ňou na formovanie čitateľských záujmov, informačných potrieb a čitateľskej kultúry v celkovom kontexte výchovy a vzdelávania človeka. Jej obsahom je psychológia čitateľa.

V rámci bibliopedagogiky nás zaujíma smerovanie k vnútornej motivácii čitateľa, jeho čítania a využívania knižničných a informačných služieb. P. Gavora (1998, s. 146) uvádza, že „motivácia čítať, je silne spojená s kognitívnou úrovňou žiaka, teda jeho schopnosťou spracovávať text“. Podľa autora sú dobrými motivátormi *zvedavosť žiaka* (vôľa dozvedieť sa viac), *estetický*

*záujem* (poznať krásu vyjadrenú textom), *interakcia* s rovesníkmi a dospelými o prečítanom, *prekonávanie optimálne ťažkých prekážok a pozitívne sebapoňatie*. Treba však pripomenúť, že k týmto atribútom treba najskôr žiakovi ukázať cestu a nástroje, ktorými odhalíme ich význam pre náš kognitívny a emocionálny rozvoj, a tie má v rukách učiteľ. Je to jeho rozhodnutím pri výbere metód, ktorými pristúpi k práci s literárnym textom. To je zároveň podmienené jeho osobnosťou, teda aj jeho čitateľskou výbavou a celkovou individuálnou koncepciou vyučovania, v ktorej by mala byť podčiarknutá *tvorivosť*.

Naše vlastné uskutočnené projekty k výchove detského čitateľa (1997 – 1999, 2005), ako aj vlastné výskumy z oblasti čitateľských záujmov (2009) alebo estetického prednesu (1991, 2008) ukazujú, že tvorivý prístup prostredníctvom aktivizačných metód k literárnemu textu má významný vplyv na rozvoj čitateľskej kultúry. Čitateľskú kultúru podľa V. Sakálovej (1995) môžeme charakterizovať podľa týchto znakov:

- **motivačné dispozície** – okrem zvládnutia techniky čítania rozvíjame u detí potrebu a obľubu čítať, rozvíjame u nich čitateľské záujmy,
- **inštrumentálne (činnostné) dispozície** – ide v nich o schopnosti vyhľadávať a vyberať si literatúru na čítanie, napr. pre potreby recepcie alebo pri uspokojovaní individuálnych záujmov,
- **čitateľské správanie** – prejavuje sa vo variabilite reakcií a vzťahu čitateľa v práci s textom a postupne prerastá do návykov - každodenné čítanie, používania služieb knižnice, budovania vlastnej knižnice, tvorba osobnej dokumentácie o prečítanom a pod.

Ak hovoríme v súvislosti s bibilopedagogikou o knižničnej práci, môžeme hovoriť aj o práci v školskej knižnici, alebo priamo na hodinách literárnej výchovy. Formy knižničnej práce môžu byť aj prostredníctvom rozličných organizačných foriem v školských zariadeniach (napr. v školských kluboch detí - príprava na vyučovanie, relaxačná činnosť, záujmová činnosť). Uvedieme príklad vlastného projektu, ktorý sme realizovali v spolupráci materských škôl, 1. ročníka žiakov ZŠ a knižnicou. Išlo o trojročný výchovno-vzdelávací projekt *Hrajme sa s knihou* (viac D. Kollárová, 2005) so zameraním na literárnu, výtvarnú, hudobnú, dramatickú a etickú výchovu pre deti vo veku 5 – 7 rokov. Projekt vznikol práve na podnet viacerých pedagógov materských a základných škôl, pretože vo svojej pedagogickej praxi postrehli učitelia nezáujem detí o knihu. Cieľom projektu bolo uplatňovaním metód tvorivej dramatiky viesť deti v predčítankovom období k vzťahu a komunikácii s knihou ako s estetickou a etickou hodnotou, vychovávať tak detského čitateľa, prostredníctvom knihy ho naučiť citlivo vnímať okolitú skutočnosť. Za významný moment pokladáme práve miesto realizácie takéhoto projektu, ktorým je mestská knižnica. Som presvedčená, že práve toto je priestor, ktorý môže ponúknuť dieťaťu ozajstný dotyk s knihou, s ľuďmi, ktorí mu pomôžu, aby sa dieťa vedelo v literatúre orientovať z hľadiska veku, záujmu, žánru. Ponúkli sme deťom hru s novšími titulmi kníh, ktoré sú svojou témou, obsahom pre detského čitateľa pútavé, zamerala som sa na modernejší typ poézie a prózy pre deti od autorov ako sú D. Hevier, T. Janovic, L. Feldek, J. Navrátil, J. Pavlovič, I. Gálová, V. Klimáček a pod. Našou úlohou bolo sledovať knižné novinky pre detského čitateľa tejto vekovej kategórie a nájsť hravú cestu, aby sa deti naučili pozorovať, nachádzať podobnosť vzťahov rozprávkových hrdinov so vzťahmi s realitou, učiť sa orientovať porozumieť týmto vzťahom. Neskôr sme siahli i po klasickom type poézie a prózy, po dielach M. R. Martákovvej, L. Podjavorinskej, K. Bendovej a pod., pretože aj touto literatúrou musí každé dieťa prejsť. V nej sa rovnako dá pohrať s veršom, s jeho zvukovou stránkou. Podobne sme pracovali aj so *Šlabikárom*, aby žiak získal vzťah nielen k tejto knihe, ale aj k zvukom a hláskam, ktoré sú základným stavebným prvkom slabík, slov, veršov, viet a rozprávok. Spoločne, prostredníctvom metód tvorivej dramatiky sme sa učili hľadať v nich rým, rytmus, hru so slovom, hru s obrazom, ktoré nás inšpirovali k dramatickým, výtvarným, hudobným činnostiam. Výtvarná časť bola vždy v závere stretnutia. Tá sa tematicky viazala k preberanému literárnemu motívu. Vždy inými výtvarnými technikami si deti mohli z každého stretnutia odnieť okrem sociálno-estetického zážitku i vlastnú tvorivú prácu, ktorá im pripomínala, s akou knihou sa stretli. Kniha, s ktorou sme pracovali, zostala vždy v knižničnom fonde knižnice, aby mali deti kedykoľvek

k nej prístup v detskom oddelení. Potešujúcim zistením v procese projektu bol fakt, že často to boli práve detskí čitatelia, ktorí priviedli do knižnice i svojich rodičov, súrodencov, starých rodičov. Mali sme možnosť presvedčiť sa, že zážitok, ktorý si deti odniesli z knižnice a z kníh, mal za následok návraty malých i veľkých čitateľov.

### **Biblioterapia alebo len pohladenie čítaním a radosť z vlastnej tvorby**

Biblioterapia, jej cieľom v školskom kontexte by malo byť psychofyzické uvoľnenie, zbavenie sa zábran, napätia, pričom by malo prísť k pozitívnej zmene v prežívaní, konaní a správaní jednotlivca. Ide o relaxáciu čítaním, počúvaním, písaním. Ak sa oprieme o odbornú literatúru, stretne sa u S. Pilarčíkovej – Hýblovej (1997) s nasledujúcou definíciou: Biblioterapia je terapeutická disciplína, ktorá využíva hovorené slovo a písané slovo k terapeutickým účelom. Termín biblioterapia vznikol zložením slov gréckeho pôvodu. *Biblion* – kniha a *therapeia* – výchova a vzdelávanie, liečba. A v pôvodnom slova zmysle *therapeia* – znamenala liečba tancom, spevom, básňami, drámou a ďalšími expresívnymi formami umenia. Prvý, kto prepojil slová *biblion* – *therapeia*, a vytvoril tak nový termín biblioterapia, bol však až americký farmár Samuel McCord Crothers v roku 1919. Podľa B. Janczka (2004) je nástrojom biblioterapie kniha, ale ako autor upozorňuje, iba vhodne vybraná kniha môže prospešne pôsobiť na psychický život a zabrániť chvíľam znechutenia a pochybností. Na to, aby kniha splnila svoju pozitívnu úlohu, v našej pedagogickej praxi, musí byť prispôsobená potrebám a okolnostiam, v ktorých sa v určitom momente žiak ocitol, a to pri hodnotení vplyvu knihy musíme zohľadniť. Uvedieme príklad pre 2. stupeň ZŠ: V triede sa nám môže vyskytnúť negatívny jav – *posmievanie spolužiakovi pre jeho fyzický vzhľad*. Vzhľad a značkové oblečenie sú niekedy pre žiakov dôležitejšie, ako kamarátstvo, spolupatričnosť, ústretovosť a pod. Úlohou je štruktúrovaním aktivít nasmerovať myslenie detí, že:

- každý z nás v niečom vyniká, každý z nás je v niečom jedinečný,
- mám sa akceptovať taký aký som,
- niekedy sa vnímam inak ako ma vnímajú ostatní,
- vzhľad človeka nie je najdôležitejší.

Uvedieme príklady z možného metodického postupu:

#### **Čítanie a počúvanie príbehu**

Deti sedia v kruhu, učiteľ im prečíta príbeh z knihy *Príbeh Tracy Beakerovej* (J. Wilsonová, 2005, s. 24 – 25).

*Ak ste veľmi dobré a veľmi krásne dievča a máte dlhé zlaté kučery, tak keď vymetiete trochu popola alebo dlho spíte v paláci obrastenom šíповými ružami, príde si po vás princ a budete spolu žiť šťastne až do smrti. To je fajn, pokiaľ ste vzor dokonalosti a krásy. Lenže keď ste neposlušná a škaredá, nemáte vôbec nijakú šancu. Dajú Vám hlúpe meno ako napríklad Oslia koža a nikto vás nepozýva na večierky a nikto vám za nič nie je vďačný, ani keď mu urobíte ohromnú láskavosť. Takže Vás pochopiteľne také správanie nasrdí. Začnete dupať od jedu, hodíte sa na dlážku alebo vriekate ako šialená, až kým vás nezatvoria do veže a kľúč od nej nezhodia.*

#### **Moje meno**

Každý hráč si na lístok napíše svoje krstné meno tak, aby písmená boli zoradené pod sebou. Lístok bude kolovať v kruhu, pričom sa budú hráči snažiť vymyslieť k jednotlivým písmenám pojmy. Pojmy by mali predstavovať schopnosti, dobré vlastnosti, úspechy nositeľa mena. Aj keď sa to nepodarí k všetkým písmenám, keď lístok príde k majiteľovi mena, ten prečíta pred všetkými, čo k jeho menu pripísali jeho spolužiaci. Uvedieme príklad:

*M - milý*

*I - inteligentný*

*L - láskavý*

*A - aktívny*

*N - nenáročný*

Po tomto kole bude nasledovať rozhovor o tom, ako sa deti cítili, keď o sebe čítali pozitívne informácie. Povieme deťom, aby sa zamysleli a porozmýšľali o otázkach, na ktoré môžu, ale aj nemusia odpovedať:

- Čo vás z toho, čo ste sa o sebe dozvedeli, prekvapilo?
- Aké to je čítať a počúvať na seba chvály?
- Od koho počúvate najčastejšie chvály?
- Od koho by ste ich chceli počuť častejšie a prečo?

Obmenou môže byť, že k prívlastkom môžu žiaci vymýšľať prirovnania. Prípadne môžu rozohrať etudy, v ktorých využijú pozitívne vlastnosti.

### **Pantomíma – telo rozpráva**

Učiteľ sa postaví do kruhu a neverbálne vyjadruje situáciu, kedy je *nahnevaný, zamračený, prípadne mrzutý*. Po ukážke deti hovoria o tom, podľa čoho zistili, že aj keď učiteľ nepovedal ani slovo, uhádli, že nemá dobrú náladu, je nahnevaný. Pri odpovediach deťom zdôrazňujeme, že naše telo rozpráva rovnako ako naše slová - *výrazom tváre, postojom tela, gestikuláciou rúk, príjemným, či nepríjemným dotykom, očami, vieme sa dorozumieť zvukmi a podobne*.

Deti vytvoria opäť dvojice, učiteľ im dá limit na prípravu simulovanej situácie, v ktorej prostredníctvom pantomímy využijú rôznych ľudí a ich rôzne nálady a stavy. Po zahratí situácie ostatným spoluhráčom, sa snažia ostatní uhádnuť, akú situáciu chceli pantomímou vyjadriť.

Po pohybovej etude deťom pripomenieme, že treba v sebe neustále objavovať vlastné možnosti, pretože jeden sa lepšie vyjadrí slovom, iný pohybom, ďalší kresbou, prípadne piesňou. Deťom treba pripomínať, že je dôležité v sebe hľadať, nachádzať a rozvíjať to, čo nás zaujíma, čomu sa chceme venovať, pretože to má zmysel a pretože sme každý iný. Potom si môžeme veriť, získať istotu v tom, čo budeme robiť a čím môžeme obohacovať iných.

K literárnemu textu, ktorý nám slúži ako východisko pre biblioterapiu môžeme z literárnej predlohy vyberať len určitú časť v texte alebo protagonistu, prípadne situáciu, či prostredie. Literárnu predlohu si upravíme podľa potreby skupiny, čo potrebujeme práve riešiť. Nemusíme predlohu vnímať ako niečo záväzné, ale nemusíme sa báť text škrtiť, dopĺňať (o postavu, zmenu prostredia), začať koncom, alebo necháme otvorený koniec, prípadne použijeme literárnu predlohu tak, ako je napísaná. Uvedieme, že veľký pozitívny ohlas vyvolalo u žiakov, napríklad to, keď mali možnosť horeuvedený literárny úryvok čítať tak, že zamieňali negatívne znaky a vlastnosti za pozitívne. Biblioterapia je proces tvorivý.

Biblioterapia podľa S. Pilarčíkovej - Hýblovej (1997) zahŕňa tieto formy:

- **receptívna biblioterapia** (čítanie literatúry),
- **expresívna biblioterapia** (literárna tvorba).

Čítaný text je skôr zameraný na citlivosť vnímania, teda receptívnu stránku človeka a vo vlastnom písomnom prejave ide skôr o expresívnu, teda skôr o rozvíjanie vlastnej tvorivosti a objavovanie schopností tvorivo pracovať so slovom. Treba však povedať, že aj pri vlastnom čítaní môžeme pracovať s expresívnou rovinou, skúšať a objavovať variabilitu jazykového významu zmenou suprasegmentálnych javov reči. Dovolíme si tvrdiť, že pre obidva rozmery by mal mať učiteľ *literárno-jazykovo-umeleckú* výbavu.

Naše výskumy, ktoré sme uskutočnili z oblasti techniky hlasu a reči učiteľa ukazujú, že učitelia majú zábrany nahlas čítať. Ako príčinu uvádzajú nedostatočnú prípravu z tejto oblasti na učiteľskú profesiu a zároveň nedostatok príležitostí hlasného, resp. výrazného čítania adresátovi. Ukázalo sa, že naposledy pred niekým hlasno čítali, keď mali 10 rokov (!). Tu naozaj vidíme problém v tom, že pedagógovia nemajú dostatočné skúsenosti - výcvik, ako správne využívať suprasegmentálne javy reči, aby čítanému literárnemu textu dali život, dokázali vytvoriť atmosféru a vykresliť vzťahy medzi protagonistami, resp. technikou hlasu a reči zachytiť ich rozhodovanie, konanie, zmeny v správaní a rozlíšenie charakterov postáv. Skúsenosti z niekoľkoročnej praxe tiež ukazujú, že študenti a učitelia sa obávajú vlastnej literárnej tvorby, čo vychádza z nedostatočnej skúsenosti s takýmto tvorivým procesom. Môžeme však na základe vlastnej praxe potvrdiť, že ak pocítia úspech z vlastnej tvorivej práce, majú z toho nesmiernu radosť a postupne nadobúdajú istotu. Dovolíme si tvrdiť, že na tvorivý proces s prácou s literárnym textom by sa malo vo väčšej miere prihliadať v príprave na učiteľskú profesiu, pretože základným pracovným nástrojom každého učiteľa je ľudský slovo a hlas, mal by mať teda aspoň v týchto oblastiach istotu. Vychádzajme však z predpokladu, že kvalitne pripravený učiteľ má záujem funkčne využívať prácu

s hlasom a má záujem pracovať s literárnymi textami v rovine receptívnej aj expresívnej. Takýto učiteľ môže mať predpoklady aj pre uplatňovanie *prvkov podpornej biblioterapie*. Treba pripomenúť, že nemáme na mysli *biblioterapiu ako vedu*, ktorá by mala byť pod dohľadom lekára, ale *biblioterapiou ako umenie*, teda podpornú terapiu, ktorá pomáha zvládať, alebo predchádzať problémom. Takáto tvorivá práca s literárnym textom môže byť prospešná nielen pre dieťa, ale rovnako pre toho, kto ho biblioterapiou „sprevádza“.

Učiteľ, vychovávateľ, knihovník by sa mal v každom prípade pri práci s literárnou predlohou držať takých zásad, ako sú dokázať navodiť, vytvoriť a udržať *príjemnú atmosféru*, spolu si stanoviť *pravidlá*, dokázať *štruktúrovať* stretnutie z hľadiska organizácie, dokázať dať *presné pokyny* k aktivitám, dokázať deti nepriamo (otvorenými otázkami) *priviesť k možnému riešeniu problému* (nedávať návod), vystavať stretnutie na *princípe kontrastu*.

Pri práci s literárnym textom v rámci biblioterapie sa odporúča nasledovný postup:

- **dešifrovanie a identifikácia problému dieťaťa** – učiteľ by si mal poznať svoju triedu a svojou vnímavosťou postrehnúť problém už v jeho začiatkoch,
- **výber literárnej predlohy** - učiteľ by mal dokázať na základe identifikácie problému vybrať primeraný literárny text, v ktorom by mali žiaci problém spoznať,
- **zvoliť si vhodnú metódu** (v rámci individuálnej alebo skupinovej formy) – text môže čítať učiteľka, alebo deti samy, môžeme zvoliť varianty spoločného čítania (skôr tichého), alebo hlasného reťazením po vetách, po odsekoch, rozdelením úloh a pod. Jedna skupina môže čítať, druhá skupina môže na základe nadpisu, prípadne podnadpisu porozprávať alebo napísať krátky príbeh;
- **štruktúrovanie aktivít** – otvorené otázky, prerozprávanie príbehu, naratívna pantomíma, stvárnenie príbehu zástupnými predmetmi, prípadne bábkami, robenie si poznámok, využívanie umelecko-výchovných činností, čo je dôležité, mali by byť vystavané na kontraste;
- **nájdenie riešenia** - dieťa si za pomoci učiteľa a spoluhráčov (spolužiakov) uvedomuje, že jeho problémy môžu byť vyriešené. Riešenie problémov môže a nemusí byť identické s udalosťami v príbehu.

Podobný pohľad na metodiku môžeme zachytiť aj u J. T. Pardecka (1993), keď tvrdí, že biblioterapeutický proces prechádza štyrmi základnými stupňami, ktorými sú: **registrácia, výber, uvedenie a skúmanie**. *Registráciou* v uvedenom postupe môže byť zaznamenanie, objavenie dešifrovanie a interpretácia možného problému. *Výber* treba vidieť práve v dešifrovaní problému a vybrať k nemu vhodnú knihu, literárny text, alebo len časť literárneho útvaru. *Uvedenie* – môžeme tu zahrnúť fázu, kedy participant, alebo aktér postihol prepojenie a akési zvnútornenie s literárnym textom, resp. spoznal tam svoj problém a jeho *riešenie* – spoločné prekonávanie problému aktivitami a kroky k jeho spracovaniu.

### Len na krok k poetoterapii

Samostatnou oblasťou biblioterapie je *poetoterapia*. Treba povedať, že sa vyskytuje ojedinele. Jadrom alebo princípom poetoterapie je slovesná poetika, ktorá nám otvára možnosti spomínanej hry - hrať sa so slovom, veršom, rýmom a zároveň nám dovoľuje lyrické experimenty. Opäť treba pripomenúť, že v školskom kontexte nemáme na mysli liečebnú terapiu, ale skôr špeciálnopedagogickú, presnejšie expresívnu terapiu. V práci s básňou nám nejde o hĺbkovú vnútornú interpretáciu umeleckého diela. Ide nám o hľadanie, objavovanie a nachádzanie známych i nových momentov v podobe slovných spojení – metafor, personifikácií, opozít a ďalších básnických figúr, ktoré nemusia byť nositeľom logického významu. Tie by mali byť skôr impulzom k vytváraniu našich predstáv v podobe obrazov na základe zvukových podnetov, ktoré rozvíjajú našu fantáziu, a v neposlednom rade nás dokážu prekvapiť a preniesť do iného priestoru. A zároveň by bolo dobré, aby dokázali vyvolať aj emócie radosti.

Autori, ktorí sa venujú biblioterapii, ju nerozdeľujú na poéziu a prózu, ako to vidíme v literatúre. Hovoria o biblioterapii, ktorej nástrojom liečenia je kniha (čítaná a písaná reč). Metodika práce s prozaickými a poetickými literárnymi útvarmi je pomerne dosť rozdielna. Možno

aj to bol dôvod, prečo sa z biblioterapie vyvinula postupne poetoterapia. Biblioterapia kladie akcent skôr na prácu s dejom a jeho významom literárnemu textu. Práve dej nám dáva viac možností k rolovým hrám v podobe improvizácií alebo dramatickej hry, kde literárny text pretvoríme do priestoru, pričom pracovným nástrojom je ľudské telo. Súčasne rolovými hrami, prežitím príbehu, máme možnosť vytvárať časovú následnosť, prípadne prerozprávať príbeh. V *poetoterapii* nejde o dejovú líniu, ale skôr o hru alebo ako to nazýva P. Sloboda (2007, s. 16) „*intuitívnu prácu s rýmom, rytmom, zvukomalbou a ďalšími básnickými atribútmi*“.

Cieľom obidvoch by malo byť v prvom rade psychofyzické uvoľnenie, zbavenie sa zábran, napätia, pričom by malo prísť k pozitívnej zmene v prežívaní, konaní a v správaní jednotlivca. Ako uvádza P. Svoboda (2007), pri úspešnej poetoterapii by malo dochádzať k stavu zmeneného prežívania človeka, a pri opakovaní by sme mali zmeniť k lepšiemu konanie, aj svoje osobnostné rysy v zmysle celkovej harmonizácie.

### **Od bibliopedagogiky dotykmi tvorivou dramatikou k biblioterapii**

V našej pedagogickej praxi, ako sme už naznačili, vo veľkej miere pri výchove detského čitateľa (v škole, v knižnici) alebo v biblioterapii (kurzy pre budúcich učiteľov a vychovávateľov) využívame postupy tvorivej dramatiky. V nich sú ťažiskové *hry v role, hry v situácii, interpretácie* – zvukom, slovom, pohybom, pantomímou, písmom, kresbou, predmetmi a priestorom, a to všetko uskutočňujeme cez *improvizáciu* alebo *dramatickú hru*. Práca s literárnym textom dáva dieťaťu možnosť prostredníctvom umeleckého zážitku ventilovať subjektívne prežívanie emócií, strachu, pocitov menejcennosti, neúspechu, ktoré majú v príbehu konkrétnu podobu. E. Machková (1998) uvádza, že práve tvorivá dramatika dáva príležitosť preniknúť do obsahu i formy literárneho diela (príbehu) prostredníctvom osobnej skúsenosti. Na rozdiel od divadla, v tvorivej dramatike nie je dôležitý výsledný tvar, ale proces tvorby a poznávania.

V mnohých príbehoch detí ľahko nájdú samy seba, svoje vlastné príbehy a problémy. Vstupom do príbehu a imaginárnej roly (v role protagonistu) majú žiaci možnosť objaviť sporné otázky, vzťahy, udalosti z prostredia, ktoré nachádzajú vo svojej dennej sociálnej komunikácii. Dôležitú úlohu v tomto procese má učiteľ, ktorý musí vybrať taký literárny text, aby korešpondoval s momentmi, ktoré sa žiaka v jeho sociálnej komunikácii dotýkajú, alebo môže sa s nimi stretnúť. Sú to rozličné udalosti z rodinného, školského alebo sociálneho prostredia, v ktorých sa žiak ocitne a potrebuje sa rýchlo rozhodnúť, ako bude konať.

Vstupom do komunikačných situácií (i simulovaných) rozvíjame u dieťaťa sociálne učenie, lebo tu ide o neustále premeny a zmeny kvality sociálnej stránky jeho osobnosti. Ako základné formy sociálneho učenia sa vyčleňujú (L. Ďurič, V. Kačáni et. al., 1992):

- **napodobňovanie** - preberanie určitých spôsobov správania iných ľudí,
- **stotožňovanie** - výrazná forma preberania vzorov správania, keď dochádza k úplnej vedomej a nevedomej identifikácii s inou uznávanou osobou,
- **preberanie úloh** - racionálne osvojenie si určitých tvrdení, zásad, spôsobov riešenia od iných osôb.

Tu nachádzame podobnosť s hlavnou metódou tvorivej dramatiky – s *hrou v role*, ktorá tiež vychádza z námetovej hry, dokonca tu môžeme zaznamenať jej všetky tri stupne – simuláciu, alteráciu, charakterizáciu.

*Sociologický slovník* (B. Geist, 1992) definuje rolu ako očakávané správanie, ktorého nositeľ sa správa:

- **ako musí** – nutné (nevyhnutné) správanie,
- **ako má** – žiaduce správanie,
- **ako môže** – prístupné správanie,
- **ako nesmie** – neprístupné správanie.

Často vychádzame v praxi zo všetkých týchto možností správania v improvizáciách, aby žiaci porovnaním konania zistili a uvedomili si *jeho možné dôsledky*. Podmienkou však je, aby podobné aktivity s literárnym textom mali charakter hry, teda aby menovateľom bola vnútorná motivácia a dobrovoľnosť. Ak má ísť naozaj o hrový proces, musí v sebe obsahovať *napätie*,

*uvoľnenie a zážitok.* Tento proces si vyžaduje rovnako myšlienkové operácie, aj emocionálnu stránku osobnosti. Pracujeme v ňom s konkrétnym priestorom, s konkrétnou témou, ale zároveň využívame predstavivosť, ktorá nám pomáha so zvládnutím simulovaných situácií v imaginárnom priestore. A ako upozorňuje K. Bláhová (1996), naše kontakty a konania budú prirodzené, ak z nás vychádzajú dobrovoľne. Tomu však predchádza - naučiť sa zvládať dva priestory: *skutočný, vymyslený.* Aby sme si dokázali priestor predstaviť, k tomu nám pomáhajú úryvky literárnych textov. Tie nás dokážu preniesť do rozličného priestoru, v ktorom môžeme cítiť, istotu, nebezpečenstvo alebo vnútornú pohodu, či bezpečie až lásku.

Kľúčom k vhodnému výberu literárneho textu je snaha porozumieť detskému mysleniu, jeho optike a záujmom. Vhodne vybraný literárny text môže učiteľovi do istej miery pomôcť minimalizovať negatívne javy, s ktorými sa stretáva na vyučovaní. Vôbec nemusí ísť o (pre nás dospelých) vážne problémy dieťaťa/žiaka, triedy. Ale pre dieťa, keďže sa s nimi stretáva v živote prvýkrát, ich právom treba za vážne pokladať a venovať im náležitú pozornosť. Môže ísť o tieto **(ne)riešené problémy školáka:**

- odmietanie spolužiakmi,
- predbiehanie na obede,
- absencia značkového oblečenia,
- klamstvo zo strachu,
- vyhováranie sa,
- nedodržanie pravidiel,
- strach zo sólo hlasného čítania,
- rozmazaný spolužiak,
- krádež v triede,
- neistota vo vlastné schopnosti,
- strach z pomýlenia sa v diktáte,
- vysmievanie spolužiakmi,
- lakomstvo,
- šikana.

Učiteľ by mal mať prehľad v literatúre pre deti a mládež, aby vedel, po akej knihe, literárnom texte siahnuť. Navyše by mal poznať čitateľské záujmy žiakov, aj z hľadiska ich vekových osobitostí. E. Machová (1998) aj v súvislosti s prístupom tvorivej dramatiky k literárnemu textu upozorňuje na výhody a nevýhody práce s literárnym textom. Tieto výhody a nevýhody sa pokúsime priblížiť smerom k biblioterapii. Za **výhody** môžeme považovať:

- **výber literatúry** – dieťa rozumie myšlienke, dej má dynamiku a dieťa v ňom nájde protagonistou, ktorého trápi rovnaký problém, dej sa odohráva v prostredí, ktoré si dokáže dieťa predstaviť, ak má dej spád, výhodu môžeme vidieť aj v čase;
- **rozvoj osobnosti** – literárny motív ponúka deťom pohľad z viacerých uhlov na riešený problém, a to prispieva k ich kultivovanosti a sociálnej vnímavosti, majú možnosť sa vcítiť aj do iných postáv, ktoré sú v deji do riešenia problému zaangažované, vyskúšať si ich spôsoby vyjadrovania (slovom, neverbálne), ich spôsoby konania,
- **riešenie problémov** – literárny obraz autorka nazýva „duševnou maskou“ aktuálneho problému, túto výhodu možno vidieť ako podstatu biblioterapie v prístupe tvorivou dramatikou,
- **rozvoj poznania** – prostredníctvom vstupu do simulovaných sociálnych situácií, má žiak možnosť vnímať, pozorovať, hodnotiť rozhodovanie, správanie, konanie iných účastníkov hry, pričom si uvedomuje nutnú podmienku komunikácie – odlišnosť charakterov ľudí a teda aj odlišnosť riešenia situácií,
- **sebapoznávanie** – konfrontáciou s inými účastníkmi v hre, alebo s literárnym hrdinom žiaci zistia, že sa riešený problém sa možno pozrieť aj z inej strany, čo obohacuje našu duševnú stránku,
- **rozvoj fantázie** – pri rozhodovaní v simulovaných alebo reálnych situáciách si dokáže žiak skôr predstaviť, aké môžu byť dôsledky nevhodného konania, prípadne môžeme hovoriť

o výhode, ako o upokojení alebo navodení príjemných predstáv na základe čítania literárneho textu, alebo o rozvíjaní kladných emócií prostredníctvom vlastnej literárnej (lyrickej, epickej) tvorby, ktorá vznikla napríklad hrou so slovom.

Ako **nevýhody** sa môžu objaviť:

- **náročnosť výberu** – ako sme uviedli, učiteľ musí byť zorientovaný v literatúre pre deti a mládež, aby dokázal pružne reagovať na rozličné situácie výberom primeranej literárnej predlohy,
- **sústavnú prácu** – permanentne treba sledovať literatúru a systematicky využívať aktivity, aby bol učiteľ pripravený na možné úskalía, ktoré môže priniesť literárny text, alebo zloženie skupiny, prípadne jej (ne)záujem,
- **náročnosť prípravy** – náročnosť treba vidieť v dramaturgickej príprave s literárnym textom, nielen v jeho výbere, ale aj vo výbere a štruktúrovaní aktivít vzhľadom na riešený problém a zloženie skupiny, jej klímu,
- **možnosť omylu** – omylu sa dá predísť, ak nebudeme vidieť problém našimi očami, ale pokúsime sa naň pozrieť, aj očami detí, môže to spôsobiť jeho skreslenie, zľahčenie problému, vzdialenie.

Skôr, ako si siahneme po literárnej predlohe, ktorú využijeme na čítanie žiakom, aby sme uvoľnili napr. napätie v triede, alebo zvolíme aktivity na vlastné tvorivé rozprávanie, čítanie a písanie, musíme vychádzať z edukačného cieľa. Rovnako treba brať do úvahy záujmy a vek žiakov. Kritériom pôsobivosti literatúry je životnosť hrdinov. Nie sú vzormi pre bezchybné správanie, ale odrážajú vlastnosti normálnych detí s ich prednosťami, ale aj s detským omylom, zvedavosťou a nezbednosťami. Literárne diela deťom pomáhajú všímať si, vidieť dobro a krásu v živote a byť, podľa svojich schopností, aktívnym účastníkom ich utvárania.

### **Biblioterapia môže byť prospešná rovnako pre žiaka, aj pre učiteľa**

Naše skúsenosti s expresívnou oblasťou biblioterapie už niekoľko rokov ukazujú, že spontánnosť a radosť z vlastnej tvorivej činnosti dodáva nielen žiakom, ale rovnako učiteľovi chuť a odvahu pustiť sa do nových experimentálnych postupov v hre so slovom, veršom, témou, dejom, postavami. Žiaci a študenti objavia nielen seba samých, ale nové možnosti, ako sa dá pozeráť na literárny text, aké ďalšie rozmery môže mať jeho výpovedná hodnota, a ako oni môžu vlastnou tvorivou činnosťou túto hodnotu navýšiť tak, aby to im aj iným prinieslo uvoľnenie, spokojnosť, príjemný zážitok.

Ako príklad uvedieme našu *hru s rytmom a rýmom*. Úlohou detí bolo vystúpiť na stoličku „akože na rozhladňu“, pozeráť sa do diaľky a tvoriť rýmy na slová: *Vidím čo ako čo...* Deti sa postupne pri jednotlivých rýmoch menili, podľa toho, kedy komu čo napadlo. Vytvorili báseň:

#### ***Hra s rýmom***

*Vidím školu ako colu,  
vidím dom ako strom,  
vidím skriňu ako sviňu,  
vidím kvet ako svet,  
cítim dym ako rým.*

Ďalším príkladom je báseň ktorú mali vytvoriť študenti, ak mali k dispozícii štyri slová – tie si vybrali náhodne pexesom:

#### ***Dúha, komín, lienka, slnko***

*Za slnkom sa objavila dúha,  
ale bola krásna! Fú-ha!  
Lienka rýchlo odletela z komína  
a zostala tam dúha, sama, jediná.*

Pri hre so slovom si treba uvedomiť, že hra s nonsensom, s rýmom, rytmom je proces, ktorý nám prináša radosť a uvoľnenie a odhalí nám mnohé naše nepoznané kvality. V škole vôbec nemusí ísť o biblioterapiu, ale len o tvorivý proces, príkladom je tiché, hlasné, výrazné, estetické alebo umelecké čítanie, ktorým chceme vychovávať nielen aktívneho čitateľa, ale odkryť mu, čo môže



priniesť čítanie. Treba využívať rozličné formy: *číta učiteľ, číta dieťa (hlasno, ticho), ticho si číta alebo počúva celú trieda, žiaci čítajú postupne, na pokračovanie, žiaci dopĺňajú text, žiaci sa hrajú s literárnym motívom, veršom, vymýšľajú literárne figúry, hrajú sa so slovom (individuálne, v skupinách), využívajú rolové hry na vyjadrenie situácií, priestoru* a pod. V takejto tvorivej práci môže dieťa objaviť seba, svoje schopnosti a môže ňou získať odvahu a istotu v komunikácii, lebo nepodporujeme v ňom *obavy*, že niečo pokazí.

Už na dieťa predškolského veku pôsobí upokojujúco, keď si ho vezmeme na kolená a spoločne čítame a ukazujeme si práve čítané riadky a spoločne čítame z ilustrácií tzv. metóda lona. Rovnako je inšpiratívne a upokojujúce pre dieťa, keď vidí rodiča v tichosti si čítať vo svojom priestore knihu a dieťa sa môže pri ňom pokojne hrať, pretože mu rodič svojou činnosťou vytvára priestor bezpečia. Literatúra a biblioterapia sú teda navzájom úzko prepojené. V tomto zmysle B. Kováčová (2006) hovorí o interaktívnom procese, v ktorom vybraný literárny text (alebo kniha) umožňuje dieťaťu získať obraz reálne sa vyvíjajúcej osobnosti, t.j. dieťa má možnosť identifikovať sa alebo sa stotožňovať s niekým, niečím. Prostredníctvom uvedeného procesu umelecký text prispieva k morálno-osobnostnému rastu v zmysle chápania reality, eliminovania strachu, prehlbovania sociálneho cítenia a empatie.

Už od predškolského veku treba deťom čítaním odhaľovať, že v knihe môžu nájsť podobných kamarátov, ako majú ony, že aj z nich niektorí riešia podobné problémy, s ktorými sa stretávajú aj ony v materskej škole – *neoblubujú nejaké jedlo, nechce sa im spať, špárjú sa v nose, nechce sa im umývať, obliekať, vymýšľajú prezývky, niekto je lenivý, vysmieávajú sa mu, stratia sa prezuvky, alebo pani učiteľka je nahnevá* a pod. Aj toto môžu byť pre dieťa problémy, o ktorých sa dospelí s ním nerozprávajú, z časových alebo iných dôvodov. Ale v literatúre môže nájsť dieťa za po moci učiteľky cesty k riešeniam, ktorými môže nadobudnúť istotu a odvahu sám si s problémom pomôcť, vynásť sa.

## **Záver**

Kontakt a komunikácia s knihou rozvíja celú našu osobnosť. Do určitej miery nás môže pripraviť na sociálnu komunikáciu, pretože sa v budúcnosti môžeme ocitnúť v podobnej situácii ako literárny hrdina. Literárni hrdinovia nás svojim charakterom a konaním priam provokujú k zaujatiu vlastných postojov. Aj na hodinách literárnej výchovy odporúčame venovať pozornosť tomu, aby žiaci dokázali porovnať a zhodnotiť svoje reálne alebo čitateľské skúsenosti so situáciami a konaním literárnych hrdinov práve čítaného literárneho textu. Môžeme im tak ukázať, že v knihe sa dajú nájsť rozličné „návody“ a pomoc, ako sa dostať z pre nich komplikovaných situácií. A ak budeme na hodinách literatúry využívať expresívnu stránku biblioterapie, môžu sa naučiť pristupovať k slovám, veršom s ľahkosťou a radosťou a nebrať ich ako nie záväzné a nemenné. Musíme im ukázať, že proces experimentovania so slovom, veršom, príbehom je niečo zábavné a napínavé zároveň.

## **Literatúra**

BLÁHOVÁ, K. 1996. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha : IPOS, 1996. 83 s. ISBN 80-7068-070-9.

ĎURÍČ, L., KAČÁNI, V. et. al. 1992. *Učiteľská psychológia*. Bratislava : SPN, 1992. 374 s. isbn 80-08-00433-9.

GAVORA, P. Školská gramotnosť verus funkčná gramotnosť. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 1998/1999, č. 5 – 6, s. 143 – 147. ISSN 1335-2040.

GEIST, B. 1992. Sociologický slovník. In. KOLLÁROVÁ, D., BENEŠOVÁ, M. *Tvorivá dramatika pre stredné školy*. Bratislava : SPN, 2002. s. 10. ISBN 80-08-03307-X.

HÝBLOVÁ-PILARČÍKOVÁ, S. 1997. *Biblioterapia*. Liptovský Mikuláš : vlastným nákladom, 1997, 60 s. ISBN 80-97875-4-3.

- JANCZAK, B. 2004. Biblioterapia – teória i praktyka. In *Biuletyn EBIB*. 2004, č. 1. [cit. 2005-12-21]. Dostupné na <http://ebib.oss.wroc.pl/2004/52/janczak.php>
- KOLLÁROVÁ, D. 2005. Metóda tvorivej dramatiky a výchova detského čitateľa. Bratislava : Renesans. 2005, 90 s. ISBN 80-968427-6-5.
- KOVÁČOVÁ, B. 2006. Biblioterapia. In *Pán učiteľ*, 2006, roč. 1, č.5, s.28-29. ISSN 1336-1996.
- MACHKOVÁ, E. 1998. Úvod do studia dramatické výchovy. Praha : IPOS, 1998. 199 s. isbn 80-7068-103-9.
- PARDECK, J. T. 1993. Literature and adoptive children with disabilities. In *Early Child Development and Care*. č. 91, 1993, 33-39 s.
- SAKÁLOVÁ, E. 1995. Súčasný trendy knižničnej práce s deťmi a mládežou. In: *Knižnice a informácie*. roč. 29, 1997, č. 5, s. 185-198. ISSN 1210-096X.
- SVOBODA, P. 2007. *Poetoterapie*. Olomouc : UPOL, 2007. 187 s. ISBN 978-80-244-1682-3.
- VÁŠOVÁ, L. 1995. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha : ISV. 1995. 132 s. ISBN 80-85 866-07-2.
- WILSONOVÁ, J. 2005. *Pribeh Tracy Beakerovej*. Bratislava : Slovart. 2005, 158 s. ISBN 80-80850-43-7.

**Meno, adresa pracoviska**

PaedDr. Dana Kollárová, PhD.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta UKF v Nitre

Dražovská cesta 4

949 74 Nitra

e-mail: [dkollarova@ukf.sk](mailto:dkollarova@ukf.sk)