

LITERATÚRA A SYSTÉM VZDELÁVANIA (NA PRÍKLADE SLOVENSKÝCH PEDAGOGICKÝCH DOKUMENTOV)¹

Literature and education system (on an example of Slovak pedagogical documents)

The paper is aimed at fiction as a content part of Slovak education system. Explication frame of the paper is not didactical, but literary: based on the constructivistic theory of S.J. Schmidt it reflects literature as a social system within another social system (education). Paying attention to secondary grammar schools, the author observes a basic principle of literary education planning in official documents. Nowadays the principle is literary theory and it has replaced the long lasting principle of literary history. The author discusses results of the change, which have not met reform authors expectations. The next area of the paper is connection between teaching literature and formative goals of educational system.

Keywords: literature, education, society

Príspevok je zameraný na umeleckú literatúru ako obsahovú súčasť vzdelávacieho systému. Základný výkladový rámec, ktorý uplatňujeme, nie je didaktický, ale literárnovedný. Pravda, môže sa položiť otázka, či patrí školská výučba literatúry do oblasti literárnovedného skúmania. Obvykle ju pokladáme za doménu odborovej didaktiky, ktorá s literárnou vedou úzko spolupracuje. Tentoraz nás však nezaujímá didaktický aspekt transformácie literárnovedných poznatkov do školského osnovania učiva, ale obraciame pozornosť na samotné koncipovania literárneho vzdelávania ako na špecifický objekt literárnovednej reflexie.

Aby sa naznačená optika dala uplatniť, je potrebné opísať výkladový rámec, v ktorom by sa dala súčasná podoba literárneho vzdelávania konceptualizovať. Literatúra v školských inštitúciách žije osobitným životom, dostáva sa do tesnej väzby s cieľmi štátnej vzdelávacej politiky, spájajú sa s ňou didaktické aktivity odlišné od bežného čítania, ktoré podliehajú kontrolným a hodnotiacim

¹ Príspevok vznikol v rámci riešenia grantu VEGA 1/0590/16 Literatúra ako literárne konanie a jej konceptualizácia v kľúčových metaforách vzdelávacieho systému.

procedúram. Ak chceme z literárneho vzdelávania urobiť objekt literárnovednej reflexie, musíme zaujať pozíciu zohľadňujúcu tento inštitucionálne normovaný ráz literárneho vzdelávania. Za primeraný pokladáme sociologicky orientovaný prístup umožňujúci zachytiť sociálnu povahu literatúry a jej interakcie s ďalšími – viac či menej podobnými – súčasťami spoločnosti. Inak povedané, pristúpime k literatúre ako k sociálnemu fenoménu fungujúcemu v rámci kľúčovej sociálnej inštitúcie: teda ako k jednému čiastkovému sociálnemu systému (literatúra) uprostred iného sociálneho systému (vzdelávanie). Ucelenú teóriu pre naznačený prístup vypracoval nemecký humanitný vedec Siegfried Schmidt: definuje literatúru ako sociálny systém, t. j. texty nepokladá za autonómne entity, ale vždy o nich uvažuje vo vzťahu ku konaniu aktérov, ktoré nutne prebieha v rámci literárneho systému. Takýmto prístupom získavame model literatúry ako systému sociálneho konania, ktorý môže byť definovaný prostredníctvom kauzálnych a časových vzťahov medzi štyrmi rolami konania – tvorba, sprostredkovanie, prijímanie a spracovanie tých konaní, objektov, udalostí, ktoré sú považované za literárne podľa poetických kódov osvojených účastníkmi. Schmidtova empirická literárna veda je nielen sociologizujúca, ale predovšetkým konštruktivistická, čo otvára nové dimenzie výskumu literatúry. Pre konštruktivistickú sémantiku predstavuje „realita“ sociálne sprostredkovaný, od subjektu závislý konštrukt, ktorý spracúva ontogenetickú a fylogenetickú skúsenosť z evolúcie živých systémov (Schmidt 2013, 42). Namiesto „reality“ Schmidt pokladá za prostredie operujúcich kognitívnych systémov to, čo je už výsledkom ich konštruujúcej činnosti; vyjadruje ho termínom „oikos“ (kultúrne konštruované prostredie, v ktorom žijeme) (Schmidt 2014, 14). Kognitívne systémy teda „realitu“ nepozorujú pasívne, ale aktívne sa podieľajú na jej sociálnej konštrukcii, pričom ich aktivita nie je arbitrárna. Zásadným konštrukčným prostriedkom je podľa Schmidta kultúra, t.j. zložitý „program“, ktorý utvára model sveta platný pre spoločnosť. Literatúra je integrálnou súčasťou tohto „programu“, a tak sa môžeme pýtať, ako a čím sa podieľa na „svetotvorbe“ nás, súčasníkov, aké funkcie plní pri konštruovaní nášho aktuálneho „oikos“, aj ako spolunažíva s vplyvným, štátne regulovaným a kontrolovaným systémom vzdelávania.

Literatúru a vzdelávanie si môžeme predstaviť ako dve kružnice, ktoré sú v prieniku, pričom literatúra sa dostáva do gravitačného pôsobenia silnejšieho poľa sociálneho konštruovania – do formatívneho zámeru celého vzdelávacieho systému, potvrdeného štátnymi inštitúciami. Ďalej nás bude zaujímať literatúra v dvoch rovinách:

1. Ako relatívne samostatný sociálny systém, ktorý plní niektoré jedinečné funkcie, pravda, v konkurencii s inými médiami, voči ktorým sa dnes pozícia literatúry podstatne zmenila. Už nežijeme v ére knihy, vedomie ľudí silnejšie ovplyvňujú iné súčasti kultúry a táto okolnosť by sa nemala prehliadať, ak nechceme ustrnúť v umelom projektovaní nesplniteľných očakávaní či nereálnych ambícií.

2. V prieniku so sociálnym systémom vzdelávanie: výučba literatúry je stále súčasťou vzdelávacieho obsahu v primárnom aj sekundárnom školstve. V prostredí školy je literatúra ako konanie zvlášť ostro viditeľná, pretože štátna pedagogická dokumentácia explicitne formuluje aktivity, ktoré majú žiaci a študenti v kontakte s literatúrou absolvovať, stanovuje výsledné štandardy, ku ktorým by mali tieto aktivity viesť, spolu s kritériami hodnotenia dosiahnutých výsledkov účastníkov literárneho vzdelávania. Celoštátne platné dokumenty pre jednotlivé stupne a druhy škôl *modelujú isté literárne konanie*, ktorým prechádzajú generácie detí a mladých ľudí. Z tohto hľadiska predstavuje začlenenie literatúry do vzdelávacieho systému zrejme *najrozsiahlejšie skúsenostné pole*, na ktorom dochádza k interakcii medzi literárnymi fenoménmi a ich recipientmi. Ak je literatúra v súčasných západných spoločnostiach v úzadí za silnejšími médiami, školská „literárna enkláva“, rezervujúca tomuto už „staromódnemu“ kultúrnemu javu nemalý priestor a pripisujúca mu značnú dôležitosť, sa môže javiť ako zvláštny kultúrny luxus vzbudzujúci sympatie. Nahliadnutie do konkrétnych podôb literatúry v „pedagogickom rúchu“ je preto viac ako potrebné. Literatúra sa totiž, samozrejme, nezmestí do spomenutého odevu v celej svojej rozľahlosti. Záleží na tom, čo z nej autori rámcových dokumentov do pedagogického procesu vybrali, a s akými zámermi. Inak povedané, aký invariant literárneho konania pripravili pre aktérov vzdelávacej praxe. Pritom funguje pochopiteľná okolnosť: štát svojou vzdelávacou politikou sleduje isté zámery, snaží sa formatívne pôsobiť na mladé generácie v súlade s predstavou o tom, akých občanov potrebuje.

Literatúra ako sociálny systém

Dnes má umelecká literatúra časy svojho najsilnejšieho spoločenského vplyvu pravdepodobne za sebou. Ocitla sa vo svete digitálnych technológií a nové médiá ju vytlačili z postavenia centrálného kultúrneho kódu. Konrad Liessmann pokladá literatúru za rozhodujúce médium vzdelávajúcej sa, osvietenej meštianskej spoločnosti, ktorá

Byla kultúrou písma, v níž – oproti téměř analfabetickému stredoveku – orálnosť i obraznosť ztratili silné na významu. Uprostred této kultury písma však zaujímala zvláštní místo poezie, krásná literatura, beletrie. Byla místem tužeb, obrazů přání a fikcí, médiem, jímž se komunikovaly emoce, vzory citů a chování. Literatura byla místem, kde se člověk dověděl něco o světě, i když se nacházel mimo, na jeho okraji (Liessmann 2008, 105-106).

Napriek zmenenej pozícii literatúra prežila, ostala naďalej súčasťou kultúrneho univerza v celosvetovom meradle: stačí sa pozrieť na preplnené kníhkupectvá, ktoré by bez odbytu proste nejestvovali, na medzinárodné knižné veľtrhy, festivaly knižnej kultúry, stále relatívne prestížne pozície uznaných spisovateľov a ich prominentných vykladačov, na hodnotovo vysoký status pri-

sudzovaný všetkému, čo spoločnosť spája s tradičným literárnym kánonom aj s novouznávanými dielami súčasnej produkcie. Naďalej spoľahlivo funguje schmidtovský systém literárneho konania rozložený do operácií tvorby, sprostredkúvania, prijímania a spracovania toho, čo pokladáme za literatúru, ďalej sa zúčastňujeme na dohodnutej hre, akú vysvetľuje Pierre Bourdieu prostredníctvom koncepcie literárneho poľa²:

Obecně rozšířenou vlastností všech polí je, že soupeření maskuje tajnou shodu o pravidlech hry. Střet o monopolní oprávnění posiluje samo oprávnění střetu... I když jsou zdánlivě nelitostné, přesto tyto spory zachovávají to nejpodstatnější: víru protagonistů. Sdílení zájmů tvořících základ příslušnosti k poli... zahrnuje nutnost přijmout soubor předpokladů a postulátů, které zůstávají z definice mimo diskusi, neboť představují nediskutovatelnou podmínku vzniku diskusí. Nejskrytější důsledek této neviditelné dohody je neustálé utváření a udržování kolektivního zájmu o hru – *illusio* – který je současně příčinou i následkem existence hry (Bourdieu 2010, 224).

Aby mohla literatúra – podobne ako ostatné sociálne polia – existovať a fungovať, musí spoločenstvo pristupovať na onen základ – *hru*, *illusio*, musí uznávať hru a jej užitočnosť, musí veriť v hodnotu hry aj v to, o čo v nej ide. Odtiaľ vychádza jej individuálny zmysel a zhodnocovanie.

Vďaka čomu literatúra naďalej udržuje záujem o hru, ktorý je súčasne príčinou aj následkom jej existencie? Podstata onoho stále účinného mechanizmu pôsobenia literatúry ostáva nezmenená, je rovnaká dnes ako bola v časoch minulých. Dá sa vyjadriť strohým konštruktivistickým slovníkom: konanie v systéme literatúra je sprevádzané tým, že poetické normy a hodnoty prevažujú nad normami referenčnej sémantiky k aktuálnemu svetu, hoci tieto normy úplne nepotláčajú; následne toto konanie spočíva v špecifickej kombinácii súčasne uskutočniteľných operácií v kognitívnej, emočnej aj normatívnej rovine konania (Schmidt 2013, 43). Alebo možno využiť esejistické vyjadrenie pôsobenia a účinku literatúry:

Čtenář je zvláštní jev: Je tu, a přece tu není. Ačkoli je tělesně přítomný, je v jiném světě. Svět v hlavě vyvolaný písmeny se nepodobá žádnému jinému světu. Je to síla imaginace, která čtenáři dovoluje univerzální vztah ke světu: Svět je tam, kde rozevře knihu. To činilo čtení a psaní přednostním médiem lidí na okraji. Literatura byla vlastním médiem provincie – v každém ohledu. Tam, kde život nabízel málo, byla literatura dlouho jedinou vážnou možností osvojování světa překračující obzory. Vždy se v dobrém úmyslu říkalo, že zabývání se literaturou uschopňuje žít. Je však především kompenzací za příliš málo života (Liessmann 2015, 106).

² Literárne pole charakterizuje nasledovne: „Je to svět relativně autonomní (to znamená i relativně závislý, zejména ve vztahu k ekonomickému a politickému poli) a řídí se jakousi ekonomikou naruby, podléhající svébytné logice, která vychází z podstaty symbolických statků“ (Bourdieu 2010, 190).

Liessmannovu pasáž môžeme transformovať opäť do konštruktivistického kódu: vyjadruje všetky tri spomenuté domény literárneho konania. Kognitívna doména spočíva v tom, že konštrukcia literárnych komunikátov umožňuje konajúcim oslobodiť sa epistemicky od záväzkov voči modelom „skutočného“ sveta. Emočná doména je založená na hedonistickom potešení, ktoré konanie v literárnom systéme prináša prostredníctvom úspešnej realizácie komunikátov – prostredníctvom, zaujatia, skúsenosti, vcítania sa a pod. A napokon normatívna doména zakladá možnosť, aby boli subjektívne konflikty verejne tematizované a zakúšané prostredníctvom identifikácie recipienta s literárnymi postavami a príbehmi. Uvedené možnosti konania sú realizované v rôznych situáciách v rôznej miere a môžu ich aktivovať rôzne „spúšťače“, pričom v histórii literárnych systémov možno identifikovať, ako sa jednotlivé možnosti konania konvencionalizovali v závislosti od sociálno-historických kontextov. Ich synergickú koexistenciu pokladáme za invariantnú podmienku účinnosti a spoločenskej relevantnosti literárneho systému. A teraz nás na tomto pozadí bude zaujímať synchronna sonda do nastavenia podmienok a „spúšťačov“ literárneho konania v prieniku dvoch sociálnych systémov – literatúry a vzdelávania. Sústreďme sa na koncipovanie literárneho vzdelávania na gymnáziách, pretože tento typ školy má najnáročnejšie postavený všeobecnovzdelávací základ, a tak aj výučba literatúry dostáva pri porovnaní s inými typmi škôl sekundárneho vzdelávania najväčší priestor.

Literatúra v prieniku so sociálnym systémom vzdelávania

Takmer celé 20. storočie bolo vyučovanie literatúry na slovenských školách postavené na báze literárnej histórie. Najmä gymnaziálne osnovy predstavovali stručnejšiu verziu akademického výkladu literárneho vývinu od počiatkov národného písomníctva po aktuálnu súčasnosť. Voči tomuto modelu zaznievalo viacero výhrad; azda najzávažnejšia konštatovala, že študenti si mechanicky osvojujú hotové poznatky bez hlbšieho osobného zainteresovania, čomu sa pripisoval útlm čitateľských návykov a celkovo malý záujem mladých ľudí o umeleckú literatúru. Ako vhodná alternatíva sa už pred r. 1989 ukazovala väčšia orientácia na interpretáciu textov. Pochopiteľne, interpretácia textu predpokladá jeho čítanie a predovšetkým poskytuje priestor pre vyjadrenie subjektívneho porozumenia významu textovej štruktúry a jej individualizovaného zmyslu. Teoreticky túto interpretačnú zameranosť vo výučbe literatúry rozpracoval hlavne Viliam Obert a hodne ju aj propagoval na metodických stretnutiach s učiteľmi. No literatúra na strednej škole ostala do r. 1989 naďalej osnovaná literárnohistoricky – zrejme nielen pre malú odvahu dobových reformátorov či nechotu kompetentných uskutočniť radikálne zmeny.

Hlbší dôvod na zachovanie historického – čiže „príbehového“ – výkladu národnej literatúry môžeme vidieť vo význame dvoch zásadných narácií, ktoré literatúre u nás zabezpečovali vysokú symbolickú hodnotu a spoločenskú závažnosť. Od čias národného obrodenia (koniec 18. storočia) až po rozhranie

19. a 20. storočia plnila literatúra viac než estetickú inú, národnoreprezentatívnu funkciu, pôsobila ako generátor národných, konfesionalných či triedno-identifikačných ideí. Príbeh rodiaceho sa slovenského jazyka a ním písanej literatúry sa do veľkej miery prekrýval s etnogenézou Slovákov, tieto nehmotné kultúrne fenomény sa javili ako hnacia sila národného pohybu a jeho najtransparentnejšie reprezentácie. Druhá silná narácia bola stvorená po r. 1948 ideologickou intervenciou do kultúry: literatúra popri ostatných druhoch umenia mala slúžiť potrebám socialistickej spoločnosti ako nástroj triedneho boja, revolučnej premeny sveta a ilustrovať „nevyhnutný“ pokrok ľudstva smerom k ideálom socialistickeho humanizmu.

Po novembrových udalostiach r. 1989 ani jeden z príbehových sťažňov, nesúcich výklad literatúry a dodávajúcich jej spoločenskú relevanciu, neostal na svojom mieste. Druhý bol demontovaný kompletne aj so základmi, prvý – národnoreprezentatívny – sa ponechal, ale už v akejsi menej výraznej, viac deklarovanej než vážne mienenej mutácii, ako sa patrí na čas, keď „veľké narácie“ padli, žiadna nie je záväzná a globalizovaný svet účinne rozrieduje nielen identity národné. V takejto situácii začala literatúra potichu, nenápadne strácať privilegované spoločenské postavenie, zbavená mimoestetických úbežníkov svojho fungovania bola odrazu „obyčajným“ kultúrnym médiom v silnej konkurencii iných médií, navyše „prevádzka“ aktuálneho literárneho systému sa v trhovej spoločnosti nutne komodifikovala. Čo však s jej minulosťou, s tým symbolickým kapitálom, ktorý akosi na žiadnej burze nenachádzal použiteľnú mernú hodnotu? Paradoxne, v školách ostala časová dotácia výučby literatúry približne rovnaká ako pred naznačenými zmenami: túto nemalú výmeru bolo potrebné obsahovo zaplniť, inak povedané, bolo potrebné nájsť pre literatúru funkcie, ktoré by opodstatnili jej zaradenie do súčasných vzdelávacích programov.

Odboroví didaktici našli jednoduchú staro-novú alternatívu:

Základným princípom osnovania obsahu je rozvoj čítania ako nástroja na všestranné osvojovanie umeleckého textu. Dôraz sa kladie na postupné rozvíjanie čitateľa od schopnosti analyzovať sémantiku umeleckého textu (analytické čítanie), porozumieť jej a prenikať do znakovkej podstaty textu, až po schopnosť pracovať s jeho významom na vyššej individuálnej úrovni spracovania, t. j. syntetizovať ho, interpretovať a hodnotiť zo všetkých jeho stránok (syntetické, hodnotiace čítanie) (IŠVP, 28)³.

Zámer je na prvý pohľad ušľachtilý, veď čo možno namietat' proti tomu, aby sa rozvíjalo čítanie, kultúrna technika vypracovaná v rámci sociálneho systému

³ V staršej verzii vzdelávacieho programu je podobná formulácia: „V literárnej zložke predmetu Slovenský jazyka a literatúra sa zmenilo tematické usporiadanie predmetu na stredných školách, v rámci ktorého sa opustila literárno-historická štruktúra. Namiesto faktografickej orientácie je obsah zameraný na analyticko-interpretáčne činnosti. Obsah literárnej výchovy sa v najvšeobecnejšom zmysle orientuje na dve činnosti: recepciu a tvorbu“ (ŠVP, 12).

literatúra, ktorej špecifikom je spomenutá súčinnosť kognitívnej, emočnej a normatívnej domény. Ako vyzerá konkretizácia deklarovaného zámeru v štátnom pedagogickom programe?

Literárnohistorický chronologický princíp osnovania učiva vystriedala teória literatúry⁴ ako kľúč, o ktorom sa predpokladá, že zabezpečí lepšie porozumenie literárnym textom, vyzbrojí študentov schopnosťou samostatne formulovať poznatky o výrazových aj významových kvalitách literatúry, aby ju kompetentne interpretovali a napokon aby dokázali rekonštruovať celostný proces vývoja národnej literatúry. „Príbeh“ literatúry (jej dejiny) je nahradený systematickou rozličných aspektov textovej štruktúry a literárneho procesu. Ide však o nerovnocennú zámenu, resp. zámenu generujúcu vskutku odlišný efekt organizácie učiva, pričom vôbec nie je zaručené, že pôjde o efekt primeranejší potrebám a dispozíciám študentov. Teoretická systematika je totiž v princípe atemporálna, čo o. i. znamená, že ju nemožno uplatniť pri „príbehovom“ scelení literárnych javov, hoci to má byť jedným z finálnych výsledkov celého vzdelávacieho cyklu. Parciálne teoretické aspekty pôsobia skôr rozbiehavo, divergentne, na rozdiel od literárnohistorickej chronológie a (re)konštruovanej kauzality vývinového procesu literatúry neponúkajú alternatívny integračný skelet. Je príznačné, že sumár literárnoteoretického obsahového štandardu má do konkrétnej učebnej realizácie rozvrhnúť učiteľ a on má takisto zabezpečiť, aby sa jednotlivé teoretické aspekty synteticky zlievali do celostného interpretačného porozumenia textom aj historickému vývinu literatúry (porov. pozn. 4). Zdanlivá sloboda udelená učiteľovi „rieši“ jeden z kardinálnych problémov celej novej koncepcie: to, čo nedokáže modelovo projektovať, deleguje ako priestor slobody učiteľom, presunúc na nich aj bremeno zodpovednosti za viac-menej nutné zlyhanie.

Dominancia literárnej teórie v osnovaní gymnaziálneho učiva prináša ešte ďalší – hoci len latentný – problém. „Literatura je... neúčinnější ve chvíli, kdy není jako taková rozpoznána. ... Teprve ve chvíli, kdy bude tematizována její formální stránka, může dojít k suspenzi čtenářství, neboť čtenář je tím, kdo konzumuje obsah sdělení, aniž by se příliš zatěžoval jeho formální stránkou...“ (Češka 2013, 138). K čítaniu patrí postoj dôvery, ono „sebazabudnutie“ čitateľa, oddávajúceho sa účinkom textu bez pátrania po podmienkach ich zrodu. Naopak, teoretický postoj je jeden zo spôsobov, ako naturalizačnému efektu literatúry čeliť, pretože vedie k identifikovaniu interpelatívnych mechanizmov literatúry, jej iluzívnych stratégií. Teoretická cesta je cestou úniku z paradoxnej „prirodzenosti“ literatúry, lebo jej účinky sú nahliadané ako výsledok arteficiálnych techník.

Otázka znie: chceme/máme stredoškóľakov formovať ako čitateľov (a podnecovať v nich hedonistický mód „bezúčelového“, výsostne subjektívne-

⁴ Obsahový štandard tvoria „... základné literárnovedné pojmy. Ich rozdelenie do tematických celkov spolu s jednotlivými výkonmi a kompetenciami závisí od rozhodnutia učiteľa a príslušnej predmetovej komisie.“ (IŠVP, 30)

ho, nemerateľného a ťažko hodnotiteľného oddania sa účinkom textu), alebo teoretického experta na denaturifikáciu iluzívnych efektov literatúry (čo prináša nutnú dávku skepsy, reflexívneho odstupu a kritickosti)? Iste, obe alternatívy možno spojiť v primeranom pomere. Pri jeho hľadaní je však zrejmé, že teoretický prístup nemôže nadobudnúť funkčnosť bez prvotného čitateľského zážitku, zatiaľ čo „obyčajné“ čítanie vynikajúco funguje bez následnej teoretickej nadstavby a predstavuje najčastejší režim prijímania a spracúvania textov pokladaných za literárne. Slovenský vzdelávací variant síce recepciu a interpretáciu literatúry vyhlasuje za kľúčové aktivity, ale už v zárodku ich blokuje presilou teoreticky zameraných úloh⁵.

Záver

Paradoxom je, že samotní autori novej koncepcie sú evidentne spriaznení s ustálenou, chronologickou literárnohistorickou predstavou o literatúre a k tomuto obrazu chcú napokon priviesť aj študentov. Lenže ich zámerom je urobiť z cesty k výslednému chápaniu literatúry problémové „objavovanie“ s aktívnou účasťou študentov. Hotovú „stavebnicu“ literárnej histórie preto dôkladne rozhádzali a chcú, aby ju študenti dokázali rekonštruovať do veľkej miery samostatne. Nástrojom má byť teória literatúry. Výsledkom je minimálny čitateľský kontakt s textom, presila teórie, neprímerane vysoké nároky na modelované schopnosti študentov, nadsadené očakávania v rovine výsledného efektu vyučovania literatúry. Má sa vlastne dospieť k tomu istému, čo bolo predtým kriticky odsunuté – k povedomiu o súvislom historickom vývine slovenskej literatúry v kontexte svetovej literatúry. Predpokladaná/deklarovaná pridaná hodnota zmenenej „trasy“ k tomuto cieľu však vedie k neželaným následkom:

1. Poskytuje povedomie o dejinách literatúry v rovnako formalistickej podobe ako kedysi, no menej účinne aspoň v elementárnej systematike a osvojení si konvenčných výkladov klasiky.
2. Presýtenie literárnou teóriou neprispieva k zamýšľanému hlbšiemu interpretačnému prieniku do literárnych textov; teória je skôr prostriedkom často neúčelného forsírovania náročného učebného obsahu a možnosťou zadávať pseudoinvenčné úlohy.
3. K rozvoju čítania nedáva súčasná koncepcia vyučovania literatúry reálne fungujúce stimuly.

⁵ O výučbe literatúry zrejme analogicky platí konštatovanie o výučbe filozofie: „Ještě nikdy se žádný člověk ve skutečném vzdělávacím procesu nezajímal třeba o určité filosofické pojetí života jen proto, aby si na něm cvičil svou argumentační kompetenci, nýbrž vždy to probíhá obráceně: Určitý obsah fascinuje, už vás nepustí a tím získá závaznost, na niž je člověk chtějící chápat téměř nucen odpovídat vytvořením určitých kompetencí, aby mohl být práv nárokům věci“ (Gaitsch, podľa: Liessmann 2015, 44).

4. Výučba literatúry je dnes spriahnutá s doktrínou kompetenčného vyučovania – literatúru sa autori reformy snažia využiť na rozvíjanie rozličných vágnych, niekedy až bizarných kompetencií.

Ak bola slovenská literatúra v škole 20. storočia v silovom poli dvoch ideových narácií, jej reformovaná podoba sa ocitá v silovom pôsobení neoliberalaľnej governmentality. Musela sa „spriatelit“ s ideou kompetenčného vyučovania, ktoré kolonizuje bez rozdielu všetky predmety ako novodobé – zdanlivo ideovo neutrálne – zaklínadlo⁶. Nemá význam zakrývať, že do vzdelávania aj teraz intervenuje ideológia, hoci o explicitnej ideologizácii školstva sa nehovorí, naopak, oficiálny spoločenský diskurz práve vzdelanie rád ukazuje ako deideologizované. Podstatu kompetenčne nastaveného vzdelávania dobre vystihol K. Liessmann:

Všetchno slouží řešení problémů, a proto to musí být možné popisovat jako jistou formu jednání; a všechno řešení problémů je smysluplné jen tehdy, když se úspěšně nasadí a využije, tedy může být použito na konkrétní situace nejružnějšího druhu. Neboť nyní se vše musí popisovat jako aktivita učícího se a vše, co se v procesu vyučování či učení může tematizovat, se musí dít s orientací na aplikaci a s prokázáním užitečnosti (Liessmann 2015, 40).

Ako s takouto predstavou zosúladiť ťažiskové idey klasického estetického myslenia, napríklad kantovské zaujatie krásou bez účelu? Bezradnosť pri premýšľaní, čo dnes s umeleckou literatúrou v štátnych vzdelávacích inštitúciách, je v reformovanom programe evidentná. Zakrýva sa proklamáciami o význame literatúry pri formovaní hodnôt, náročnosťou teoretického osnovania učiva, inovatívnymi metódami výučby, zdôrazňovaním rozvoja kreatívnosti, invenčností a kritického myslenia študentov, ale v plošnom primknutí sa k prakticistickému rozvoju kompetencií, v nezriedka absurdných pokusoch o preukazovanie praktickej využiteľnosti poznatkov z vyučovania literatúry, sa

⁶ „Základom literárnej zložky je postupné rozvíjanie čitateľských kompetencií od analytického čítania až po schopnosť pracovať s významom literárneho textu na vyššej individuálnej úrovni spracovania (syntetické a hodnotiace čítanie)“ (IŠVP, 2).

⁷ Pri vyučovaní literatúry je explicitne zdôraznená aplikácia poznatkov, spojená, pochopiteľne, s rozvíjaním kompetencií: „**Aplikačný kontext** vo vzdelávacom štandarde sa stal dominantným prvkom. Ide o **textovú zložku** vzdelávacieho štandardu, ktorú tvoria jednotlivé literárne žánre/literárne druhy stanovené v obsahovom štandarde. Kontext predstavuje priestor na rozvíjanie čitateľských a interpretačných kompetencií, ktoré sú spojené s vytváraním a osvojovaním základných teoretických poznatkov o literatúre“ (IŠVP, 29). Popri rozvíjaní „univerzálnych“ kľúčových kompetencií – natoľko všeobecných, vágnych a ťažko hodnotiteľných, až sa ich vytyčovanie javí redundantné (napr.: používať kognitívne operácie, kriticky myslieť, tvorivo myslieť, formulovať svoj názor) – stanovuje dokument v súvislosti s literatúrou štyri predmetové kompetencie: technika čítania a verejná prezentácia textu, pamäťové, klasifikačné a aplikačné kompetencie, analytické a interpretačné kompetencie, tvorivé kompetencie.

napokon ukazuje výmera, ktorá pre literatúru ostáva: čosi síce „ušľachtilé“, no osožné predovšetkým ako tréningový nástroj budúcich „ľudských zdrojov“.

LITERATÚRA

Bourdieu Pierre: *Pravidla umění : Geneze a struktura literárního pole*. Brno 2010.

Bourdieu Pierre: *Teorie jednání*. Praha 1998.

Češka Jakub: *Iluzivnost vyprávění*, Dějiny – teorie – kritika, 2013, 10 (1), s. 137-153.

Kaščák Ondrej, Pupala Branislav: *Školy v prúde reforiem*. Bratislava 2011.

Kaščák Ondrej, Pupala Branislav: *Škola zlatých golierov: Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha 2012.

Liessmann Konrad Paul: *Hodina duchů: Praxe nevzdělanosti. Polemický spis*. Praha 2015.

Schmidt Siegfried J.: *Literární věda na cestě od hermeneutiky k mediální kulturní vědě*, Česká literatura, 2009, č. 4, s. 542-554.

Schmidt Siegfried J.: *Přesahování literatury: Od literární vědy k mediální kulturní vědě*. Praha 2008.

Schmidt Siegfried J.: *Interpretace: posvátná kráva, nebo nutnost?* Aluze, 2013, 1, s. 38-50.

ŠVP: Štátny vzdelávací program pre gymnáziá v Slovenskej republike ISCED 3A – Vyššie sekundárne vzdelávanie. www.statpedu.sk/clanky/statny-vzdelavaci-program/

IŠVP: (inovovaný) Štátny vzdelávací program pre gymnáziá (úplné stredné všeobecné vzdelávanie). <https://www.minedu.sk/8387-sk/statne-vzdelavacie-programy/>