

MOŽNOSTI A LIMITY VYUČOVANIA SÚČASNEJ POÉZIE NA SLOVENSKÝCH GYMNÁZIÁCH

Opportunities and Limits of Teaching of Contemporary Poetry at Slovak Gymnasiums

The paper focuses on the connection between reading and interpretation crisis and the way of teaching literature at Slovak schools. It concentrates on the Slovak Gymnasiums and aims at pointing out the opportunities for improvement of the obligatory pedagogical documentation at the schools. In addition, it puts emphasis on the importance of evaluating and interpreting texts which, actually, are frequently neglected because of an inadequate and outdated stress put at memorizing and reproduction of encyclopedic information. Consequently, from this broader perspective, it deals with the issue of teaching contemporary Slovak poetry at Gymnasiums and analyzes the possibilities and advantages of its presentation to the students.

Keywords: teaching of literature, contemporary poetry, interpretation, National Program of Education

Krída spoločnosti a kultúry ako predobraz krízy (vyučovania) literatúry

Kto sa dnes zamýšľa nad postavením knihy, literárneho diela, literatúry a vedy o nej, narazí s veľkou pravdepodobnosťou na tézu o kríze slovesného umenia, ktorá súvisí s devalváciou písaného textu a celkovým stavom kultúry. V stati budeme uvažovať o podrobnostiach tohto fenoménu, pričom sa pokúsime poukázať na špecifiká čítania poézie, ktorá podľa nás disponuje jedinečnou kvalitou netextových priestorov, bezkonkurenčne pôsobiacich na recipientov. Keďže prvá vážnejšia skúsenosť s čítaním a interpretáciou literárnych textov sa odohráva v školskom prostredí, zameriame sa na čitateľskú a interpretačnú krízu na stredných školách a budeme sledovať jej možnú súvislosť s filozofiou inovovaného štátneho pedagogického programu a jeho aplikáciou v pedagogickej praxi. Pokúsime sa tiež obhájiť stanovisko za odstránenie povinnej literatúry a poukázať na výhody a spôsoby oboznámenia žiakov so slovenskou poéziou posledných dvoch dekád.

Problém, ako vyučovať poéziu na školách, je veľmi komplexný a súvisí s ťažkosťami, ktorými literatúra ako špecifické médium čelí v súčasnej spoločnosti. Princíp neustáleho vývinu predmetného javu, v našom prípade literatúry a jej vyučovania, sa v súvislosti s nepretržitým vývinom okolia javí ako všeobecná zákonitosť. Ak si podobne ako evoluční vedci¹ požičiame metaforu Červenej kráľovnej, možno sa súčasná, toľko diskutovaná kríza (čítania) literatúry a vedy o nej ukáže v trochu inom svetle. V známom príbehu o Alici sa o jej behu za zrkadlom dočítame:

Najčudnejšie na tom bolo, že stromy a všetky ostatné veci naokolo sa vôbec nehýbali z miesta; nech bežali, ako bežali, nezdalo sa, že by boli popri niečom prebehli. „Či sa azda všetko pohybuje s nami?“ pomyslela si chudera Alica celkom zmätená. A Kráľovná, akoby uhádla jej myšlienky, zakričala: „Pridaj! Nepokúšaj sa hovoriť“ (...) Alica sa prekvapene obzerala. „Čo je to?! Veď sa mi zdá, že sme stále pod tým istým stromom! Všetko je tak, ako bolo!“ „Isteže,“ povedala Kráľovná. „A čo by si chcela?“ (...) „Tu u nás, ako vidíš, ak sa chceš len udržať na tom istom mieste, musíš bežať, čo ti sily stačia. Ak sa chceš dostať niekde inde, musíš bežať aspoň dvakrát tak rýchlo“ (Carroll 1981, 132).

Hypotéza Červenej kráľovnej vyjadruje relativitu pokroku, čo v biológii znamená, že každý evolučný pokrok je relatívny, lebo aj „protihráči“ sú živé tvory. Teda ak dva organizmy spolu súperia, ich evolúcia sa vzájomne poháňa: ak sa objaví evolučná novinka v rámci jedného druhu, získava pomyselný náskok, reakciou je vývin inej vlastnosti konkurentov, čím sa sily opäť vyrovnajú. Je teda potrebné neustále sa vyvíjať, aby všetko navonok zostalo „na mieste“. Ak si túto metaforu požičiame a v jej svetle sa pozrieme na literatúru, vidíme, že je takisto v konkurenčnom vzťahu voči iným médiám a snaží sa (aj) prostredníctvom inovácií (či už samotného literárneho systému alebo systému vyučovania literatúry) uspieť v konkurenčnom boji hektickej súčasnosti.

Keďže v súčasnosti sa kultúra zmenila na mediálnu kultúru (Schmidt 2008, 9-12), písané slovo je ohrozované obrazmi v tzv. ére dominancie vizuálneho, ktoré potláča renesančno-osvietenskú kultúru knihy (Reifová 2004, 169-170), môžeme sa na literatúru dívať ako na jednu z mediálnych ponúk, konkurujúcu iným mediálnym ponukám alebo jednoducho ako na fenomén, ktorý sa snaží zachovať si čo najviac svojich pôvodných rôznorodých funkcií od relaxu k vzdelávaniu, ba priberať stále nové úlohy. S premenou spoločnosti, preferencií a požiadaviek jej členov vzrastajú technologické možnosti na poli umenia i vedy, literatúra sa celkom prirodzene snaží držať ruky Červenej kráľovnej a bežať aspoň tak rýchlo ako všetko okolo nej. Vďaka posunom nielen v literatúre, ale aj v literárnej vede, ktorá ide v tesnom závесе literárnej produkcie, sa mení aj koncept vyučovania literatúry na školách.

¹ Motív náhliacej sa kráľovnej z *Krajiny za zrkadlom* sa stal predobrazom teórie evolučnej biológie, ktorú v súčasnosti uznáva viacero významných bádateľov. Porov. Ridley M.: *Červená kráľovna. Sexualita a vývoj ľudskej prírodenosti*. Praha 2007.

Súčasný stav čítania kvalitnej literatúry môžeme nazvať aj krízou interpretačnou, ako to robí M. Milčák (Milčák 2013, 8), ktorý tento jav odvodzuje od krízy čitateľskej, podporovanej módnou, dobovo podmienenou (ne)atraktivitou čítania v konkurencii s masovým a komerčným umením a v súperení s médiami, medzi ktoré zaraďuje primárne televíziu, hudobne zamerané rozhlasové stanice a virtuálnu existenciu na internete a sociálnych sieťach. Autor interpretačnú krízu situuje práve na stredné školy a odvodzuje ju z prevládajúceho školského prístupu, založeného na neprípustných stereotypoch, akým je aj „zámena zmysluplnej interpretácie za deštruujúcu a bezkontextovú demontáž obrazov či veršov, neustále lipnutie na (...) explikáciách z učebníc a metodických príručiek“ (Milčák 2013, 6). V nasledujúcich odstavcoch nahliadneme do záväznej školskej pedagogickej dokumentácie, inovovanej okrem iného na základe vnútorných zmien v literárnej vede, aby sme posúdili, nakoľko tieto kritické hodnotenia kvality výučby literatúry na stredných školách korešpondujú s platnými teoretickými didaktickými zásadami.

Filozofia Štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP) a úskalia vyučovania poézie

V nedávnej minulosti prevládal vo vyučovaní literatúry transmisívny model, ktorého jadro tvorili historizujúce a sociologizujúce tendencie a, ako zdôrazňuje I. Hajdučeková (Hajdučeková 2014, 61), „aj tzv. obsahizmus budujúci na reprodukování faktov“, pričom tento model mal podľa autorky svoj estetický kulmináčny bod v recitovaní úryvkov z diel známych autorov, navyše v rámci preferovaného selektívneho prístupu k dejinám literatúry (Hajdučeková 2014, 61). Autorka (Hajdučeková 2014, 61-62) ďalej upozorňuje na semiotický obrat v literárnej vede, vďaka ktorému sa pozornosť presunula od osoby autora k samotným literárnym dielam a v školskej praxi sa začalo pracovať s umeleckým textom ako s estetickým komunikátom, s cieľom kreovať múzického (tvorivého) čitateľa, ktorý by bol zároveň kultúrne rozhladeným príjemcom so schopnosťou selekcie v rozmanitých mediálnych ponukách. Prakticky však aj podľa autorky v súčasnom vyučovaní literatúry pretrvávajú stereotypy predchádzajúceho modelu. Milčák opäť (Milčák 2013, 9) poukazuje na súvislosť s neschopnosťou prispôbiť sa meniacim podmienkam doby, keďže čítanie a nadväzná interpretácia textov podľa neho na väčšine škôl nezmenila strnulú podobu a nedokáže sa dosť rýchlo adaptovať podmienkam informačného veku. V nasledujúcej časti textu sa preto bližšie pozrieme, ako sa s týmto problémom vyrovnáva inovovaný ŠVP ako všeobecný záväzný a východiskový pedagogický dokument.

Kurikulárna reforma vzdelávania na Slovensku sa v súčasnosti realizuje podľa zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov schválenom NR SR 22. 5. 2008. Nedostatky štátneho vzdelávacieho programu z roku 2008, ktorý bol súčasťou obsahovej reformy školstva na Slovensku, boli reflektované odbornou verej-

nosťou². Pokiaľ ide o aktuálnu, inovovanú verziu³, viacerí odborníci ocenili možnosť učiteľa vyučovať literatúru opäť chronologicky vďaka uvoľneniu osnovania literárneho učiva v inovovanom ŠVP. M. Vojtech (Vojtech 2016, 42) napríklad považuje tento model vyučovania za osvedčený pre gymnaziálny typ vyučovania a za štandard vzdelávania literatúry v európskom kultúrnom priestore, no zdôrazňuje, že to neznamená mechanický návrat k pozitivistickému encyklopedizmu, memorovaniu obsahov literárnych diel zoradených chronologicky, bez čitateľskej skúsenosti, ani prehnané historizovanie. Toto presvedčenie autor ilustruje a podopiera výsledkami maturantov, vzdelávaných podľa ŠVP z roku 2008⁴.

Neodstráneným problémom je vymedzenie literárnej zložky predmetu. Pokiaľ ide o súčasný inovovaný ŠVP, v dokumente je predmet slovenský jazyk a literatúra tradične rozdelený na tzv. „jazykovú“ a „literárnu zložku“. V úvodnej časti literárnej zložky namiesto jej jasného definovania v rámci predmetu a v podmienkach gymnaziálneho vzdelávania sa nachádza všeobecná charakteristika cieľa „literárnej výchovy“:

Cieľom literárnej výchovy je sústavne rozvíjať čitateľské a interpretačné zručnosti žiakov zamerané na špecifické poznávanie sveta, porozumenie medziľudských vzťahov a rozvíjanie estetického citenia (ŠVP).

Zhodne s Vojtechom v tejto súvislosti ako problémovú vnímame hybridizáciu pojmov „zložka“ a „výchova“ bez ich jasného vymedzenia a udržateľnosť pojmu „literárna výchova“ na gymnaziálnej úrovni (Vojtech, 2016, 43). V tabuľke predmetových kompetencií sa v ŠVP (28-29) vymedzujú pamäťové, klasifikačné, aplikačné, analytické, interpretačné a tvorivé kompetencie a informačné zručnosti, pričom výchovná zložka vyplýva azda len

² Podrob. napríklad Vojtech (2009), Papuga (2009). Výhrady boli najmä voči modifikácii tematického usporiadania v literárnej zložke predmetu na stredných školách, keďže sa opustila literárno-historická štruktúra.

³ K inovácii ŠVP došlo v priebehu školského roku 2014/2015, ale jeho kontúry sa pripravovali skôr (napr. formou verejného pripomienkovania ŠVP pre ISCED 2).

⁴ „V akademickom roku 2012/2013 sa do prvých ročníkov slovakistických študijných programov Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave zapísali prví maturanti, ktorí prešli novým systémom vzdelávania, ktorý zdefinoval vtedy nový štátny vzdelávací program. Zmeny v literárnej zložke vyučovania, najmä programové odbúranie literárno-historickej línie vzdelávania a akcentovanie tzv. poetologického (či skôr literárno-teoretického) princípu v „literárnohistorickom vákuu“ sa výrazne podpísali pod kvalitu študentov vtedajších prvých ročníkov. Naplno sa začali prejavovať dôsledky deficitu systematického prístupu k literatúre na strednej škole, najmä absencia procesuálneho vnímania literatúry, značne formalistický prístup k interpretácii literárneho textu, ahistorické vnímanie literatúry a jej kontextových väzieb a akontextovosť vnímania slovenskej literatúry a jej širších medziliterárnych súvislostí. No paradoxne sa nepotvrdil ani očakávaný kvalitatívny nárast literárnoteoretických poznatkov, či už išlo o genologickú či verzologickú problematiku, ktoré vtedajší štátny vzdelávací program výrazne akcentoval“ (Vojtech 2016, 42).

z kompetencie hodnotenia diela z vlastného stanoviska, ostatné vyplývajú skôr zo scientistickeho modelu literárnej vedy a literárnej komunikácie. Ďalším rizikom takto formulovaného predmetu je jednostrannosť vnímania literatúry, pojem „literárna výchova“, ako upozorňuje Vojtech, zahrnuje jednostranné akcentovanie výchovnej funkcie literatúry a literárneho textu, ktorá je však typická len pre niektoré literárne obdobia, na úkor jej primárne estetického vnímania (Vojtech 2016, 43). Pre žiakov stredných škôl navyše môže byť výchovnosť literatúry vnímaná ako moralizátorstvo, teda odrádzajúcim prvok.

Pokiaľ ide o vymedzenie žánru poézie, výkonový štandard, ktorý podľa ŠVP (s. 29) vymedzuje učebný výkon žiaka a je kritériom na hodnotenie jeho úrovne, tvoria aplikačný kontext, kľúčové kompetencie, predmetové kompetencie a optimálny a minimálny výkon. Aplikačný kontext je rozdelený na lyrický, epický, dramatický a vecný text. Takéto uchopenie genologickej problematiky v dokumente sa považuje za problematické, literárne druhy a žánre sú na jeho podklade vnímané ako statické a izolované. Učiteľ môže mať na základe takejto schémy problém zaradiť aj lyricko-epické diela, ktoré sa nachádzajú v zozname „štandardizovaných literárnych diel“, ku ktorým sa ešte vrátíme.

Napriek spomínanému uvoľneniu osnovania literárneho učiva, ktoré už nevnucuje učiteľovi problematický žánrovo-druhový model, v inovovanom štátnom vzdelávacom programe zostalo pomerne veľké množstvo reliktov z predchádzajúcej koncepcie. Ak si podrobne pozrieme tabuľkové časti dokumentu venované jednotlivým predmetovým kompetenciám a výkonovým štandardom, tak spolu s Vojtechom (2016, 46) môžeme identifikovať prevládajúci formalistický prístup k literárnemu textu, založený na vonkajškovskej deskripcii, akcente na literárnu formu a formálnu štruktúru⁵. Najväčší priestor je teda venovaný literárnoteoretickým aspektom literárneho textu z oblasti deskriptívnej poetiky, ktoré sú súčasťou výkonového štandardu v časti II. Pamäťové, klasifikačné a aplikačné kompetencie (najmä bod 3. Aplikovať literárnovedné vedomosti na literárne texty) a časti III. Analytické a interpretačné kompetencie (bod. 2. Analyzovať literárny text z hľadiska štylistických, tematických a kompozičných prostriedkov a určiť ich funkčné využitie v diele). Ide najmä o mechanické činnosti založené na princípe „vyhľadať“, „identifikuj“, „urči“, „definuj“, primárne reflektujúce formálnu štruktúru literárneho textu. V prípade poézie môžeme uvažovať aj o pojmovej preťažnosti. Formálnu rovinu literárneho textu a jeho poetiku je aj podľa Vojtecha potrebné reflektovať kontextovo, vo vzťahu k dobovým literárnym normám, pričom v interakcii s literárnosmerovým pozadím literárneho textu je potrebné uvažovať o podobách obraznosti, o charaktere lyrického subjektu a verša v poézii, o štylistických a kompozičných postupoch, ale aj o podobách literárneho jazyka (Voj-

⁵ Konkrétne príklady z ŠVP: žiaci majú vyhľadať štylistické prostriedky, určiť prostriedky rytmickej organizácie, identifikovať časti klasickej vnútornej kompozície, identifikovať kompozičný postup, určiť literárnodruhovou príslušnosť textu, odlíšiť pásmo postáv a rozprávača, určiť typ rozprávača, vyhľadať umelecké jazykové prostriedky a pod.

tech 2016, 47). Nazdávame sa, že vo vyučovaní poézie by mala mať prednostné miesto práve interpretácia, pričom spomínané mechanické analýzy by mali slúžiť ako jej oporné body.

Miesto interpretácie v inovovanom ŠVP

Podmienkou existencie literatúry sú jej čitatelia. Toto banálne tvrdenie predpokladá, že objekt záujmu (text) bude natoľko ozvláštnený, aby konkuroval iným mediálnym ponukám, no zároveň neprestal byť zrozumiteľný. Ako zdôrazňuje v súvislosti s vyučovaním literatúry Milčák, kľúčové vlastnosti poetického textu, ako mnohoznačnosť, nepriamosť a nemimetickosť zobrazenia a ozvlášťňovacie mechanizmy sú založené na tzv. recepcnej neukončenosti, čakajúce na čitateľa. Naopak informácia predstavuje údaj založený na jednoznačnosti, ukončenosti a okamžitom použití, pričom táto definitívna podoba ju predurčuje na vysielanie, prijímanie, ďalšie spracovanie a uchovávanie v pamäťových médiách (Milčák 2013, 10). Dôsledkom celkovej filozofickej koncepcie ŠVP s ohľadom na spomenuté priority výkonového štandardu v našom školstve prevláda nastavenie systému na pamäťový mechanizmus, v literatúre dokonca často redukovaný na dejiny či na schopnosť zaradiť autora a jeho dielo do dobového kontextu, pričom sa za úspech považuje, ak žiak reprodukuje biografické údaje autora a dokáže vymenovať aspoň časť názvov jeho vydaných textov (Milčák 2013, 8). Tento prístup nutne prináša ochudobnenie čitateľského zážitku a zároveň v ňom môžeme hľadať korene čitateľskej a interpretačnej krízy súčasnej doby. Práve schopnosť interpretovať javy sa pritom v živote ukazuje ako kľúčová kompetencia, bez ktorej človek nie je schopný adekvátne reagovať na situácie (interpretovať nielen písané a nepísané texty, ale aj príznaky choroby, dopravnú situáciu, psychologické črty človeka a podobne). Aj prostredníctvom literatúry a interpretácie textov sa formujúci sa človek stáva pripravenejším. Vyučovanie literatúry ako umenia by malo teda viesť ku kritickému a hodnotiacemu interpretačnému čítaniu.

V predmetových kompetenciách ŠVP je kompetencia interpretácie definovaná ako schopnosť „samostatne napísať interpretáciu obsahujúcu opis, analýzu, syntézu elementov, prípadne hodnotenie) literárneho diela“ (ŠVP, 39). Táto kompetencia je však uvedená iba v rámci optimálneho výkonu žiaka, pri minimálnom výkone sa neuvádza. Toto riešenie naznačuje, že schopnosť (tvorivo) interpretovať literárny text nie je nevyhnutnou súčasťou zvládnutia minimálnych požiadaviek na výkon žiaka, ale nadstavbovým výkonom. Dôsledkom tohto postoja je, že vo výkonovom štandarde dominuje analýza formálnej roviny textu a v predmetových kompetenciách sú najmenej prepracované práve zložky literárnej interpretácie akcentujúce hodnotové vnímanie literatúry, autorovu koncepciu človeka, vnímanie literárneho textu na pozadí širších procesných literárnohistorických súvislostí, diskurzívne vnímanie literárneho textu ako estetického komunikátu (Vojtech 2016, 47). Hodnoty, postoje

a emócie, celé bohatstvo netextových priestorov poézie, sa tak dostávajú do úzadia a uprednostňujú sa automatizované zručnosti.

Ako učiť literatúru – prekonanie čitateľskej krízy, formovanie múzického čitateľa

Existujú aj extrémnejšie názory na fenomén osnov v školskom vyučovaní: podľa Rogera Shanka, kognitívneho vedca, ktorý sa zaoberá procesmi učenia a pamätania si, by žiadne osnovy nemali existovať (Shank 2008, 168). Vedomosti, ktoré si človek, teda aj žiak, má osvojiť, nie sú súborom faktov, ale integrovaným fenoménom, preto by v školách nemal fungovať systém učenia sa naspamäť. Shank (Shank 2008, 167) prirovnáva proces učenia sa literatúry a iných predmetov k učeniu sa o jedle a víne: dnešné školy podľa neho pristupujú k výučbe tak, že poskytnú fakty na memorovanie, prípadne si žiaci pozrú náučný film a následne sú z vedomostí testovaní. Problémom je, že takto by sa nič o jedle a víne nenaučili, „protože to, čo musíte urobiť, aby ste sa o jedle a víne niečo naučili, je jíst a pít“ (Shank 2008, 167). Rovnako žiakov môžeme naučiť vychutnávať si a poznať poéziu len tak, že ju s nimi budeme čítať a vždy nanovo interpretovať, spolu hľadať to, čo je za textovým priestorom.

Umeniu čítať súčasný školský vzdelávací systém podľa S. Rakúsa nevenuje takú pozornosť, aká zodpovedá konštatovaniu, že predmetom literatúry je práve umelecký text. Príčiny autor označuje za známe a diskutované, no nezmenené, a zhrňuje ich do konštatovania, že v škole sa neučí *literatúra*, ale o literatúre, pričom prevláda ľahko overiteľný encyklopedický verbálny model, potrebný na nasycovanie hospitačných a inšpekčných kontrol, maturít či skúšok (Rakús). Premena vyučovania literatúry v škole by mala zahŕňať veľmi pomalý proces zhodnocovania každého slova textu, čo by v konečnom dôsledku učilo umeniu čítať a interpretovať nielen literárny, ale každý text a znak.

Súčasťou výučby je aj poskytnutie možnosti slobodného hodnotenia textov. Podľa V. Dvořáka môže učiteľ svet umeleckej literatúry žiakom sprístupniť iba tak, že im umožní vyjadrovať a obhajovať vlastné názory na texty. Bez argumentov, polemík a dialógov sa proces výučby totiž mení v nútený pasívny príjem literárnych diel ako uzavretých a bezproblémových schém, čo v konečnom dôsledku vedie k formovaniu žiakov na ľudí neschopných a neochotných meniť zaužívané myšlienkové postupy, prijímajúcich nekriticky názory tzv. autorít. Ako typický príklad uvádza vyučovaciu hodinu, počas ktorej učiteľ diktuje žiakom obsah literárneho diela. Absurdnosť tejto „antikomunikačnej metodiky“ podľa neho podčiarkuje skutočnosť, že za výchovno-vzdelávací úspech sa považuje schopnosť študenta reprodukovat obsah (Dvořák, 2006, 6–9). Takýto prístup môže deštruovať nielen vzťah k čítaniu a literatúre, ale aj potenciálnu flexibilitu žiakovho vnímania a vzťah k učiteľovi ako vzorovému nositeľovi čitateľskej kultúry.

K problematike štandardizovaných diel a vyučovaniu súčasnej poézie

Jednou zo súčastí pedagogickej dokumentácie, ktorá môže byť vnímaná ako prekážka výučby literatúry v naznačených smerovaniach, je otázka povinného čítania alebo slovami dokumentu ŠVP „štandardizovaných literárnych diel“⁶. Podľa Vojtecha je potrebné prehodnotiť samotnú koncepciu povinného čítania, pretože základný pedagogický dokument by mal iba stanoviť hlavné texty slovenskej literatúry, ktoré by sa povinne museli zaradiť do vyučovania, no nemuseli by byť určené na detailné čítanie. Vhodné by podľa neho bolo určiť iba autorov a výber diel ponechať v kompetencii učiteľa. V prípade textov súčasnej slovenskej a svetovej literatúry navrhuje ponechať úplnú slobodu v rukách učiteľov (Vojtech 2016, 48). Takisto J. Papuga kritizuje fenomén povinnej literatúry a upozorňuje, že jeho odstránenie je napriek protestom učiteľov zatiaľ v nedohľadne. Pokiaľ ide o súčasnú literatúru, sám učiteľ vie podľa autora posúdiť, či žiakom predloží na vyučovaní súčasný literárny text a dokáže tiež rozhodnúť, ktoré dielo zmysluplne naplní ciele vyučovania (Papuga 2016, 50)⁷. V prípade poézie sa už teraz zdá, že ŠVP naznačuje toto smerovanie, keďže vo väčšine prípadov je uvedené iba meno básnika (I. Krasko, J. Smrek, R. Dilong, M. Válek, M. Rúfus, J. Urban) bez konkrétnej zbierky či básnického textu, s poznámkou „vlastný výber“.

Keďže súčasná poézia špecifickým spôsobom reflektuje súčasnú dobu, aktuálne problémy, môže byť pre žiakov zaujímavým podnetom na uvažovanie o aktuálnych ohrozeniach človeka ako subjektu v rýchlo sa meniacich podmien-

⁶ Autori a literárne diela: Slovenská literatúra – Poézia: H. Gavlovič: Valaská škola - mravúv stodola (vlastný výber), J. Kollár: Předzpěv zo Slávy dcery, S. Chalupka: Mor ho!, A. Sládkovič: Marina (vlastný výber), J. Botto: Smrt Jánošíkova, I. Krasko (vlastný výber), J. Smrek (vlastný výber), R. Dilong (vlastný výber), M. Válek: (vlastný výber), M. Rúfus (vlastný výber), J. Urban (vlastný výber). Ďalej podľa tematických celkov: Lyrická poézia – automatický text: Povinní autori: R. Dilong – vlastný výber. Odporúčani autori: R. Fabry, P. Bunčák, J. Stacho, Š. Moravčík – vlastný výber; G. Apollinaire: Pásmo; V. Chlebnikov: Deň modrých medvedov; J. Suchý – texty piesní, vlastný výber; Lyrická poézia – čistá lyrika; Povinní autori: I. Krasko, R. Dilong – vlastný výber. Odporúčani autori: J. Kostra, V. Beniak, Š. Moravčík, P. Verlaine, S. Jesenin, Ch. Morgenstern – podľa vlastného výberu; Súčasná lyrická poézia: Povinní autori a diela: M. Válek: Dotyky (báseň); M. Rúfus – vlastný výber. Odporúčani autori a diela: P. Bunčák: Prostá reč; J. Stacho: Dvojamenné čisté telo; V. Turčány, J. Urban, D. Hevier – vlastný výber (ŠVP, 45).

⁷ Z vyjadrenia Slovenskej asociácie učiteľov je tiež zrejme, že vnímajú požiadavku aktualizovať a modernizovať zoznam preberaných diel: „Súhlasíme s dlhodobou požiadavkou slovenčinárov, aby sa medzi povinnú literatúru zaradili aktuálnejšie literárne diela (teda, ak naďalej rátame s centrálnym určovaním literatúry), ktoré by motivovali žiakov k čítaniu a vyvážili by presilu povinných starších literárnych textov. Avšak rovnako naliehavo a dlhodobo požadujeme, aby za zrušila tzv. povinná literatúra, ktorá by odstránila zbytočné kontroverzie až averzie k určovaniu povinných diel“ (Papuga za SAUS 2016, 58).

kach, môže sa mu priblížiť vekovo – mladí autori môžu byť gymnazistom svojim vnímaním bližší. Zároveň by sa literatúra mohla predstaviť ako živé, pulzujúce umenie, bez mýtizovaných a ideologizovaných záťaží, ktoré sa viažu k literatúre minulých období. Veľkou výhodou je aj možnosť osobnej interakcie so spisovateľmi. Príkladom je projekt Živý bič občianskeho združenia ars_litera, ktorého cieľom je predstaviť tvorbu súčasných autorov, ktorá podľa iniciátorov v učebniciach chýba⁸.

Predpokladom vyučovania literatúry ako umenia je nielen dôraz na interpretáciu, hodnotenie a tvorivosť, ale aj zvýšenie dotácie hodín slovenského jazyka a literatúry, čím by sa vytvoril priestor aj pre súčasnú poéziu (v ŠVP výber povinných autorov končí D. Hevierom). Prikláňame sa k vyššie uvedeným argumentom za zrušenie povinnej literatúry, ponechanie voľnosti učiteľom, ktorí sami zväžia, s čím zo súčasnej poézie by bolo vhodné zoznámiť žiakov. Zároveň je potrebné v súčasnej ére ľahko prístupných informácií na internete upustiť od memorovania encyklopedických vedomostí, neučiť obsahy diel, ale čítať úryvky i celé texty a viesť k vlastnému názoru a k interpretácii. K literatúre by sa učiteľ mal snažiť pristupovať ako k jednému zo živých médií: pozývať autorov na diskusie, konfrontovať texty s ukážkami z filmov, rozhlasových hier, úryvkom zo scenára, fotografiou obálok a podobne. Vďaka podpore takéhoto prístupu aj zo strany pedagogických dokumentov by sa mohla literatúra v súčasnosti udržať ruky Červenej kráľovnej a bežať aspoň tak rýchlo, ako konkurenčné médiá.

Beh Alice a Kráľovnej sa totiž iba navonok javí ako niečo statické. Už od čias Platóna⁹ sa písaný text chápe ako hra, ktorá má čitateľa zaujať. Má v ňom iniciovať proces vnútorného uvedomenia prostredníctvom toho, čo nie je explicitne vyslovené, ale nachádza sa za textom, na pomyselnom ostrove mlčania, obývanom raz jedným „bežcom“ (autorom, ktorý sa stále vo väčšej miere snaží ozvlášťňovať a tým aj odcudzovať texty), raz druhým, ktorý je ťahaný autorom za ruku (čitateľom, ktorý sa snaží dešifrovať stále nové pravidlá hry, pretože ho obohacuje). (A) čítaním poézie môže žiak získať o príležitosť viac pri pokuse udržať krok.

LITERATÚRA

Carroll Lewis: *Alica v krajine zázrakov*. Bratislava 1981.

Dvořák Karel: *Poznámky k filozofii literárnej výchovy na stredných školách, v: K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry II. Zborník príspevkov z odborného seminára venovaného aktuálnym otázkam slovenského jazyka a literatúry*. Bratislava 2007, s. 10-12.

⁸ V roku 2012 odštartoval projekt pre stredné školy a miestne knižnice Živý bič (Živá literatúra útočí na čítanky!), ktorý do konca novembra predstavil dvanásť slovenských spisovateľov v 24 mestách. Kompletný program je na www.anasoftlitera.sk/sk/zivy_bic.

⁹ Porov. Novotný (2013, 273).

- Hajdučeková Ivica: *Reformy a inovácie vo vyučovaní literatúry vo svetle literárnej vedy a odborovej didaktiky*. „Slovenčinár“ 2014, č. 3, s. 61-62.
- Milčák Peter, Milčák Marián: *Ako sa číta báseň. Dvadsaťsedem autorských interpretácií*. Levoča 2013.
- Novotný František: *O Platonovi. Díl první. Život*. Praha 2013.
- Papuga Ján: *Bariéry v „reforme“ slovenského jazyka a literatúry, v: K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry IV*. Bratislava 2009, s. 16-23.
- Papuga Ján: *Inovovaný štátny vzdelávací program zo slovenského jazyka a literatúry*. „Slovenčinár“ 2016, č. 1, s. 50-60.
- Rakús Stanislav: *Umenie čítať*. 2013. [online]. Dostupné na: <https://kultura.sme.sk/c/6881622/umenie-citat.html> [Citované:10. 11. 2017].
- Reifová Irena: *Slovník mediální komunikace*. Praha 2004.
- Riddley Matt: *Červená královna. Sexualita a vývoj lidské přirozenosti*. Praha 2007.
- Shank Roger: *Informace tkví v překvapení. Třetí kultura*. Praha 2008, s. 163-177.
- Schmidt Siegfried Johannes: *Přesahování literatury*. Praha 2008.
- Vojtech Miloslav: *Štátny vzdelávací program z literatúry pre 1. a 2. ročník stredných škôl. Analýza koncepcie a nedostatkov, v: K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry IV*. Bratislava 2009, s. 57-63.
- Vojtech Miloslav: *Podoba literárnej zložky v inovovanom štátnom vzdelávacom programe zo slovenského jazyka a literatúry*. „Slovenčinár“ 2016, č. 1, s. 41-49.