

## PRVKY BYROKRACIE A LITERÁRNE VZDELÁVANIE (NA PRÍKLADE SLOVENSKÝCH PEDAGOGICKÝCH DOKUMENTOV)<sup>1</sup>

### Elements of Bureaucracy and Literary Education (on an Example of Slovak Pedagogical Documentation)

The author works with a sociological definition of bureaucracy as a form of rational management of big organizational units, specifically educational system. He observes expected model activity of a literary education participant in upper secondary education. He points to certain negative features of current model of literary education as a result of tension between two diverse functions of two social systems – literature and education. Findings are demonstrated on two examples: declared reading experience at school together with inhibiting experience by setting content and performance standards of education; reading nonfiction to “train” reading literacy in its wide and pragmatic meaning.

**Keywords:** literary science, literature, reading, education, bureaucracy

Spomedzi slovníkových definícií byrokracie bude pre naše potreby najdôležitejšia jej sociologická charakteristika, ktorá byrokraciu poníma ako formu racionálneho riadenia veľkých organizačných celkov<sup>2</sup>. Takouto organizačnou jednotkou je i systém vzdelávania. Systém pôsobí plošne na všetkých nových členov spoločnosti, v jednotlivých segmentoch (primárne vzdelávanie, nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie, vysokoškolské vzdelávanie) je hierarchicky riadený, vo veľkej miere funguje podľa daných, neosobných pravidiel, účastníkov vzdelávania permanentne kontroluje a zároveň je sám objektom kontroly. Uvedené znaky sú potrebné na zabezpečenie spoľahlivého fungovania rozsiahlej siete školských inštitúcií, bez nich by vzdelávanie v zložito štruktúrova-

---

<sup>1</sup> Štúdia je súčasťou riešenia projektu VEGA č. 1/0590/16 Literatúra ako literárne konanie a jej konceptualizácia v kľúčových metaforách vzdelávacieho systému.

<sup>2</sup> *Sociologická encyklopédie*, encyklopedie.soc.cas.cz, heslo byrokracia (dátum prístupu: 30.7.2018).

nom sociálnom prostredí sotva plnilo úlohy, ktoré od neho spoločnosť očakáva. V tomto zmysle ide o byrokratické prvky prispievajúce k racionálnemu a efektívnemu riadeniu veľkého sociálneho systému. Pravda, nejde o riadenie výrobného podniku ani o inú podobu kapitálového podnikania, kde sa dá úspešnosť zmerať ekonomickými kategóriami. Delikátnosť vzdelávacieho systému spočíva v jeho výsostnom zameraní na „ľudské zdroje“ – formatívne zasahuje vedomie malých a mladých členov spoločnosti, čiže z perspektívneho hľadiska jej najcenejšiu zložku. Preto sa v ňom nápadne prejavujú aj negatívne aspekty byrokratického riadenia, napríklad keď sa dodržiavanie predpísaného konania mení na samoúčel, alebo keď na nastavenie systému minimálne vplyvajú skúsenosti z reálneho školského života a dominujú v ňom „zhora“, z centier moci presadzované záujmy ekonomické a ideologické.

Séria nedávnych reforiem slovenského školstva pripomína tézu, že byrokracia nie je schopná zbaviť sa svojich dysfunkcií, pretože každú zmenu prevádza ďalšími byrokratickými opatreniami. Napätie v ambivalentnom byrokratickom mechanizme vzdelávacieho systému vzniká okrem iného vtedy, keď sa do vzdelávacieho obsahu začleňuje časť iného sociálneho systému, v ktorom je nápadná subverzívna, „bežnú“ predstavu o skutočnosti narúšajúca intencia. Zreteľným príkladom takéhoto prípadu je prítomnosť literatúry v školskom prostredí v podobe literárneho vzdelávania. V ňom sa dostávajú do prieniku dva sociálne systémy – literatúra a vzdelávanie – s rozdielnymi funkciami a organizujúcimi princípmi.

Oba systémy sa ukazujú ako čiastočne súvisiace, ale aj podstatne rozdielne. Na jednej strane patria do sociálnej reality vytvorenej človekom a zabezpečujú odovzdávanie sociálneho vedenia v rámci spoločnosti, čím sa podieľajú na jej udržiavaní a fungovaní – spolupôsobia pri vytváraní ľudského sveta ako reality.<sup>3</sup> Na druhej strane literatúra (širšie sféra umenia) poskytuje v rámci reality ostrovčeky „inej reality“, predstavuje sféru, kde je tolerované isté vybočovanie z bežnej predstavy o svete a jeho poriadku. Vzdelávanie má silnejšie formatívne a stabilizačné postavenie, lebo predstavuje jednu z centrálnych inštitúcií socializácie nových členov spoločnosti a svoje pôsobenie má legitimizované na úrovni štátnej moci. Je to štátom financované, a preto i regulované, sledované a kontrolované pole sociálneho konania pripravujúce členov spoločnosti na budúce želané sociálne konania, ktoré by mali priniesť obojstranný prospech jednotlivcom aj spoločnosti. Pole literatúry pôsobí omnoho pestrejšie, rozpína sa do neurčitých okrajových obrysov, vnútorná zonácia je neostrá; absentuje silná regulujúca intencie, naopak, ticho, nenápadne v ňom pôsobia jemné mechanizmy ekonomického a symbolického kapitálu; priestor je otvorený najrôznejším záujmom a umožňuje im mobility vnútri poľa aj cez jeho hranice, trasy sú nespočetné, ich voľba do značnej miery slobodná, zážitky

<sup>3</sup> P. Berger, T. Luckmann, *Sociální konstrukce reality*, Brno 1999, s. 9.

z „cestovania“ sú obvykle prekvapujúce, pútavé. Literárne vzdelávanie je prienikovou oblasťou oboch systémov, ktorá pôsobí ambivalentne: ide o jeden z mnohých výbežkov literárneho poľa, ktorý by mal hoci len stopovo zachovať niečo z dobrodružnej podstaty a liberálneho ovzdušia tohto priestoru, no zároveň je to jasne ohraničený sektor vzdelávania, kde sa dbá na vytýčenie smeru i kontroly pohybu. Vzdelávanie v tomto prieniku povoláva do svojich služieb literatúru, nie naopak, preto je pochopiteľné, že si ju „pristrihne“ na mieru, akú potrebuje. Menej nápadný, hoci preukázateľný je opačný smer služby: to, čo vzdelávacie inštitúcie naučia deti a mladých ľudí vnímať *ako literatúru*, ostane pre niektorých celoživotne jednou z mála skúseností s touto formou kultúry. Oba druhy inštitúcií v záujme fungovania spoločnosti môžu pokojne koexistovať, ale nastanú aj prípady, keď ich rozličné funkčné dominanty na seba narazia. Náš záujem sa sústreďuje na jednu z takýchto kolízií medzi literatúrou a vzdelávaním.

V príspevku si všimneme, ako sa (byrokraticky) stanovuje na úrovni štátnej vzdelávacej politiky a riadiacich štruktúr vzdelávacieho systému očakávané modelové konanie účastníka literárneho vzdelávania. Prítom poukážeme na niektoré negatívne stránky súčasného modelu literárneho vzdelávania. Pozornosť zúžime na literárne vzdelávanie v rámci vyššieho stupňa sekundárneho vzdelávania v slovenskom jazyku. Základný riadiaci nástroj vzdelávacieho systému predstavujú záväzné štátne dokumenty. V prípade vyššieho sekundárneho vzdelávania je to *Inovovaný štátny vzdelávací program pre gymnáziá so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom* (ďalej aj IŠVP), ktorý vypracoval Štátny pedagogický ústav a schválilo ho Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky 20. marca 2015 pod číslom 2015-7846/10840:1-10Bo ako súčasť *Štátneho vzdelávacieho programu pre gymnáziá* s platnosťou od 1. septembra 2015. Osobitne je v ňom vyčlenená vzdelávacia oblasť *jazyk a komunikácia* a v jej rámci sa nachádza dvojzložkový predmet slovenský jazyk a literatúra s výmerou 12 hodín v rámcovom učebnom pláne pre celé obdobie štúdia. Jedna zo zložiek predmetu – literatúra – bude v príspevku predstavovať centrálnu tému.

## Riadiace idey vzdelávania

Na Slovensku, podobne ako v mnohých iných štátoch, sa spúšťačom reforiem vzdelávacích systémov a ich ideovým pozadím stali nadnárodné európske predstavy o cieľoch a zmysle vzdelávania. Zrejme najvplyvnejším nástrojom presadzovania týchto predstáv je pravidelný testovací program PISA zastrešený organizáciou OECD. Nelichotivé výsledky dosahované v meraniach PISA sú podstatnou súčasťou zdôvodňovania zásadných zmien vo vzdelávaní a metodika nadnárodného porovnávajúceho monitoringu vniesla do reformovaných národných systémov okrem iného ideu štandardizácie vzdelávacích cieľov a merateľnosti výsledkov vzdelávacieho procesu. Uvedené parametre

spolu s akcentom na praktické zameranie vzdelávania, na užitočnosť nadobúdaných poznatkov a na schopnosť uplatniť ich v reálnom konaní predstavujú nový rámec pre umiestnenie umeleckej literatúry ako zložky vzdelávania. Sprievodným javom je sústavný dohľad a kontrola prostredníctvom spomenutého monitorovania, čo umožňuje riadiť vzdelávanie s ohľadom na „exaktné“ meranie výstupov.

Ideovú bázu vyššieho sekundárneho vzdelávacieho systému možno vyjadriť metaforami kompetencie, užitočnosti a sebarozvoja žiaka. Napríklad v prípade prvej z uvedených metafor bol do cieľovej oblasti (dokument vymedzujúci hlavné ciele celého gymnaziálneho vzdelávania) na princípe *A je B* prenesený z pôvodne úzkeho segmentu odborného vzdelávania pojem **kompetencia** (spôsobilosť), aby v reformnej rétorike programu vyjadroval centrálnu predstavu o podstate, zmysle a funkciách vzdelávania. Zjednodušene sa dá význam prvej, určujúcej konceptuálnej metafory vyjadriť spojením „cieľom vzdelávania je nadobudnúť kompetencie“. Na inom mieste štátny vzdelávací program formuluje chápanie kompetencií ako všeobšiahleho pojmu zahrňujúceho teoretické poznatky, hodnotový profil i prakticko-aplikačné schopnosti študenta. Zdôrazňuje finálny význam celej vzdelávacej aktivity v podobe *konania*. Možnosť/schopnosť konať, činne sa prejavovať, implikuje praktickú zameranosť akejkoľvek časti vzdelávania a jeho hodnotu meria kritériom užitočnosti, použiteľnosti.

Pohľad do štátnych vzdelávacích programov umožňuje po metafore kompetencií identifikovať druhé kľúčové spojenie slov s denotátom „vzdelanie je prakticky použiteľné/užitočné“. **Metafora použiteľnosti/užitočnosti** je založená na fakte, že do cieľovej oblasti vzdelania sa zo zdrojového externého prostredia imperatívne prenieslo hľadisko praktického uplatnenia všetkého, s čím žiak príde počas školskej edukácie do kontaktu.

Obe na seba naväzujúce kľúčové metafory – metafora kompetencií a metafora použiteľnosti/užitočnosti – umožňujú pomenovať „kto nimi hýbe“ i „čím hýbu ony samy“.

Odpoveď na prvú otázku smeruje k ideológii neoliberalizmu a jeho záujmu o *homo oeconomicus* – človeka, ktorý sám seba spravuje podľa ekonomických pravidiel, je prvkom produktívnej ekonomiky a spôsobilým subjektom ekonomickej súťaže: „Kompetencie sú kľúčom k formovaniu aktívneho občana, flexibilného, iniciatívneho a tvorivého pracovníka poznatkovej ekonomiky, adaptibilného a iniciatívneho účastníka učiacej sa spoločnosti“<sup>4</sup>. Má ísť o osoby, ktoré dokážu svoje kompetencie neustále inovovať a byť pripravené predvídať a saturovať všetky možnosti transformácie dynamicky sa meniaceho sveta. Najpodstatnejšie sú prierezové kompetencie – schopnosť riešiť problémy, komunikatívnosť, pripravenosť k učeniu, sociálne, personálne zručnosti – ktoré

<sup>4</sup> O. Kaščák, B. Pupala, *Škola zlatých golierov*, Praha 2012, s. 119.

majú umožniť človeku rozpoznať, čo a kedy sa učiť, a uspôbiť ho k sebaorganizačným a sebaaprezenačným technikám. Tréning zameraný na prierezové kompetencie vytvára „univerzálnu pracovnú silu“, schopnú mobility a priberania nových zručností.<sup>5</sup>

Následná otázka „čím hýbu metafory?“ je takisto zreteľne zodpovedaná. Klasická idea všeobecného vzdelávania sa podľa uvedených autorov súčasťou vzdelávacou politikou výrazne a bezprecedentne potláča. Prostredníctvom kompetencií stotožnených s cieľmi vzdelávania sa ruší deliaca čiara medzi všeobecným a odborným (profesijným) vzdelávaním. Všeobecné vzdelávanie vo svojom kultivačnom a akademickom poňatí sa vytráca, paralelne dochádza ku generalizovanej redukcii cieľov vzdelávania ako prípravy ľudí na pracovný trh. Škola sa rozchádza so stabilným jadrom cieľov vzdelávania – s uchovávaním, regeneráciou a reprodukciou kultúrnej pamäti. Centrálné idey súčasného štátneho vzdelávacieho programu sú na Slovensku jednoznačne napojené na záujmy a potreby ekonomického diskurzu. Otázka, ako sa v takomto ideovom zarámovaní dá využiť literatúra, je nanajvýš zaujímavá.

### **Napätie medzi ideami vzdelávania a vzdelávacím obsahom: dva príklady**

#### Čítanie umeleckého textu a (ne)zážitkovosť

Z pragmatického hľadiska je jednoduchšie napojiť sa na kompetenčné vzdelávanie cez jazykovú zložku, ťažšie je takto využiť literatúru. To je však rozhodujúci spôsob, akým ju udržať s vysokou časovou dotáciou v centrálnom, „nástrojovom“ predmete zasahujúcom kompletne celé ročníky žiakov. Literatúra totiž v predchádzajúcich troch desaťročiach nenápadne strácala privilegované spoločenské postavenie, zbavená mimoestetických úbežníkov svojho fungovania bola odrazu „obyčajným“ kultúrnym médiom v silnej konkurencii iných médií. V školách ostala časová dotácia výučby literatúry približne rovnaká ako pred naznačenými zmenami a túto nemalú výmeru bolo potrebné obsahovo zaplniť, inak vyjadrené, pre literatúru bolo nutné nájsť funkcie, ktoré opodstatnia 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)“<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 121.

<sup>6</sup> *IŠVP*, <https://www.minedu.sk/8387-sk/statne-vzdelavacie-programy/>, s. 28 (dátum prístupu: 30.7.2018).

Súčasný model literárneho vzdelávania teda kladie dôraz na čítanie literatúry a na zážitok z nej. Možno to premietnuť do dvoch východiskových spojení: „literatúra/literárna výchova/literárne vzdelávanie je recepcia“ a „čítanie literatúry/literárna výchova/literárne vzdelávanie je zážitok“. **Metafora recepcie**, kľúčová v prestavbe predmetu, bezprostredne súvisí s **metaforou zážitkovosti** (zážitkový model vyučovania literatúry), v ktorej sa na princípe *A je B* zvyrazňuje z množiny funkcií literatúry jedna podstatná: literatúra (presnejšie: čítanie literárnych textov) vyvoláva (umelecký, estetický) zážitok. Metafora recepcie a metafora zážitkovosti predstavujú ústredné idey zmeneného prístupu ku konceptualizácii literatúry v systéme vzdelávania. V záujme týchto dominant autori reformy vystriedali literárnohistorický prístup k literatúre súborom teoretických poznatkov o slovesnom umení, ktoré by mali žiakom poslúžiť ako prostriedok k lepšiemu porozumeniu textov a k rozvíjaniu analyticko-interpretáčnych schopností. Ich prehlbovanie by malo viesť k posilňovaniu záujmu o ďalšie čítanie umeleckých textov. Vzostupná špirála vzájomne sa motivujúcich čitateľských návykov a schopností ich analyticko-interpretáčného spracovania je príťažlivou projekciou, no jej konkretizácia obsahuje viaceré vnútorné protirečenia. Pokúsime sa ich postupne identifikovať.

Prvé napätie možno vyvodiť zo spojenia „čítanie literatúry“: odkazuje k najbežnejšiemu spôsobu jej recepcie, k spontánnemu, dobrovoľnému čítaniu motivovanému prostým záujmom o tento druh kultúry a potešením z neho. Súčasná koncepcia výučby literatúry zdôrazňuje význam a prvotnosť priamej recepcie, ráta s čítaním literatúry (na hodinách a zrejme aj mimo nich) v onom bezprostrednom zážitkovom mode, aký sprevádza „bezúčelné“ čítanie, vedené záujmom. No premiestnenie tohto „obyčajného“ čítania do školského prostredia (literárne vzdelávanie) je v podstate nemožné.

Príčina, pre ktorú sa recepcia literatúry a s ňou spojená zážitkovosť dostáva do napätia so školským prostredím, nespočíva len v presune čítania do inštitucionalizovaného rámca. Pripustíme, že i v rámci školy by sa mohli vytvoriť relatívne priaznivé podmienky na zachovanie aspoň čiastočného účinku „prirodzenej“ recepcie literatúry. No prestavaná koncepcia literárneho vzdelávania takúto recepciu – akiste nezámerné, napriek dobrým úmyslom autorov reformy – spoľahlivo paralyzuje intenciami kompetenčného vzdelávania aj konkrétnym formulovaním vzdelávacieho štandardu, resp. jeho súčastí (obsahový a výkonový štandard). Ak si položíme jednoduchú otázku, ktorá z kompetencií stanovených IŠVP<sup>7</sup> počíta s bezprostrednou recepciou umeleckého textu a zážitkovosťou jeho pôsobenia, odpoveď sa blíži ku konštatovaniu, že žiadna. S čítaním „pre radosť“ sa tu nepočíta. S takýmto recepčným modom azda najviac súvisí skupina analytických a interpretačných kompetencií, ale ich reálne rozvíjanie je závislé od predchádzajúceho „obyčajného“, zážitkového čítania. Pokiaľ k nemu nedôjde –

---

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 28-29.

a v celom modelovom nastavení literárnej zložky predmetu nie je vytvorená príležitosť na jeho reálne uplatnenie –, ostane analýza výrazových prostriedkov rovnako samoučelnou školskou operáciou, akou je obvykle už celé desaťročia.

Aby sme lepšie vysvetlili, prečo metafory recepcie a zážitkovosti ostávajú v reformovanej literárnej zložke predmetu slovenský jazyk a literatúra len povrchovou dekoráciou použitého konceptualizačného slovníka, pripomeňme, o čo v nich z hľadiska literárnej vedy ide a čo by bolo potrebné rešpektovať, aby sa zvýšila pravdepodobnosť ich funkčnosti v inštitucionalizovanom prostredí školy. Lubomír Plesník pokladá v systéme kultúry za druhový príznak zážitkového (skúsenostného) modelu „... archetypálny recepčný princíp ‚byť **akoby** naozaj v zobrazovanom‘ (aktivácia všetkých zložiek príjemcovej osobnosti pri vnímaní modelu danej situácie, jej kváziprežívanie)“<sup>8</sup>. Operátor *akoby* odkazuje k podvojnému charakteru recepcie literárneho textu. Možno ho opísať pomocou princípu hry a herného konania. Schopnosť dočasne uveriť „pravidlám hry“ – čiže vstúpiť do fikčného sveta a pobudnúť v ňom ako v reálnom, hoci môže byť od reality veľmi vzdialený – je podstatná pre zážitok zo slovesného umenia.

Zážitkový recepčný model založený na dvojplánovom konaní zodpovedá chápaniu recepcie ako „oživenia“ literárneho diela prostredníctvom vnímania, rozumenia čitateľa. Ide o fázu sémantického čítania, v ktorom sa sprítomňuje fikčný svet prostredníctvom zdanlivo ľahko prestupných, mimetizujúcich lingvoštylistických konvencií.<sup>9</sup> Sémantický čitateľ číta prvoplánovo, obsahovo, zatiaľ čo druhoplánový, diskurzívny prístup k textu spája literárna veda so semiotickým čitateľom schopným refigurovať text v celostnej tvarovej reflexii, v dynamickom zvýznamnení jeho rôznorodých elementov.<sup>10</sup> Zjednodušene možno uviesť, že pre spoločenské fungovanie literatúry je základným predpokladom zážitková, sémantická recepcia textov, zatiaľ čo semiotické čítanie predstavuje nadstavbovú rovinu recepcie, ktorá nemusí byť nutne aktivovaná pri každom čítaní a schopnosť uplatniť ju je u čitateľov výraznejšie diferencovaná v závislosti od ich vzdelania, profesijnej orientácie, kultúrneho rozľadu, predchádzajúcich čitateľských skúseností a pod. Možno predpokladať, že semiotický čitateľ dokáže synchronne využívať „naivný“ aj diskurzívny spôsob čítania, pričom zážitkovosť sa uňho vytvára ako synergický efekt oboch stratégií. No pri sémantickom čítaní takáto súčinnosť zrejme funguje len v obmedzenej miere a ťažisko recepcie spočíva v prenesení sa do fikčného diania na princípe herného konania. Oba typy čítania sa u sémantického čitateľa môžu dostať do napätia, pretože snaha identifikovať diskurzívnu rovinu textu („ako“ je text napísaný) oslabuje, prípadne ruší zážitok z mentálneho pobudnutia vo fikčnom svete.

<sup>8</sup> L. Plesník, *Zážitkové v systéme kultúry*, v: *Pragmatická estetika textu*, Nitra 1995, s. 74.

<sup>9</sup> *Slovník novější literární teorie*, Praha 2012, s. 455.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

Predmetové kompetencie stanovené pre literárnu zložku vzdelávania jednoznačne dokladajú prevahu inštrukcií s takýmto rušivým vplyvom.

Samozrejme, že rozvíjať napr. plynulé čítanie literárneho textu s aplikáciou poznatkov o zvukovej rovine jazyka má význam, no takúto aktivitu netreba zbytočne zastrešovať zážitkovosťou. Naopak, ide o presmerovanie k semiotickému čítaniu so zámerom rozvíjať túto schopnosť ako umocňujúcu nadstavbu „naivného“ čítania, no bez prítomnosti tejto sémantickej základne. Dochádza tak k situácii zásadne protirečiacej našej vlastnej empirii aj poznatkom literárnej teórie: intuitívne, zážitkové rozumenie textu ako nevyhnutný predpoklad druhého, kritického čítania v konceptualizácii literárneho vzdelávania absentuje. Paradoxne, na tejto od čitateľského zážitku odklonenej stratégii súčasná koncepcia výučby literatúry proklamatívne stavia zámer rozvíjať čitateľské návyky a zároveň prehľbovať schopnosť porozumieť rôznym textovým stratégiám. V obraznom vyjadrení ide o podobnú situáciu, ako keby sme chceli rozvíjať potešenie z pohybovej telesnej aktivity a jej priaznivé účinky tým, že budeme žiakov v triedach vytrvalo učiť pravidlá rozličných športových disciplín a testovať ich ovládanie, no reálnu aktivitu na ihrisku či v prírode neumožníme.

Výmenou literárnohistorického prístupu k výučbe literatúry za literárno-teoretický princíp sa v rámci literárnej zložky na najvyššej úrovni konceptualizácie potvrdzuje tendencia smerovať od zážitku k jeho „zriedňovaniu“ či k neutralizácii účinku. Paradoxom je, že v povrchovej rovine sa ako zmysel uskutočnenej zmeny uvádza práve rozvíjanie čítania. Na pozadí naznačeného protirečenia sa v inom svetle javí aj dlhodobá kritika klesajúceho záujmu mládeže o čítanie a následné pokusy o nápravu. Ukazuje sa, že práve súčasná konceptualizácia literatúry v pedagogickej dokumentácii pre vyššie sekundárne vzdelávanie „recepčnému bytiu“ umeleckých textov nielenže nenapomáha, ale ho svojou vnútornou apóriou paralyzuje.

Doteraz sme sa venovali – podľa nášho názoru – ťažiskovému problému konceptualizácie literatúry na vyššom sekundárnom stupni slovenského vzdelávacieho systému. Ukázali sme, že metafory recepcie a zážitkovosti, ktoré sú pre spoločenské fungovanie literárneho systému základné, využíva zmenená koncepcia výučby literatúry len v povrchovej rovine svojho zdôvodnenia a rozpracovania. Tento interný parameter konceptualizácie, ktorý nastavili sami literárne vzdelaní autori kurikulárnej prestavby, pokladáme za jej hlavný nedostatok. No nemenej závažný je spôsob, akým nová koncepcia premostila literatúru s celkovým kontextom vzdelávacích priorít. Vraciame sa k centrálnym ideám vzdelávania vyjadreným metaforami kompetencií a použiteľnosti/užitočnosti vzdelania, aby sme zistili, ako má k ich napĺňaniu prispievať literatúra v uplatnenej konceptualizácii.



## Čítanie umeleckého textu a čitateľská gramotnosť

Výraz *čítanie* nachádzame v slovenskom vzdelávacom programe rovnako v jazykovej aj v literárnej zložke predmetu slovenský jazyk a literatúra. Má dva základné významové varianty. Prvým je čítanie umeleckých textov: „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)<sup>11</sup>. V predchádzajúcich častiach sme sa pokúsili ukázať úskalia, ktoré pre tento zámer predstavuje samotná koncepcia literárneho vzdelávania. Druhý význam čítania je širší a prekrýva sa so schopnosťou porozumieť akémukoľvek prečítanému textu. Stretávame sa s ním v rozpise kompetencií v rámci jazykovej zložky predmetu, konkrétne ide o kompetenciu „komunikovať adekvátne komunikačnej situácii“. Tesne sa tu prelínajú úkony viazané na umelecké a neumelecké texty, pričom optimálny výkon spočíva v univerzálnej schopnosti študenta rozlíšiť príslušné druhy textov, následne k nim pristúpiť s diferencovanými očakávaniami a uplatniť primerané mentálne operácie (napr.: „Žiak vie rozlíšiť a charakterizovať umelecký a vecný text po obsahovej i formálnej stránke.“ „Žiak vie v texte analyzovať využité výrazové prostriedky z hľadiska autorovho zámeru a funkcie textu“<sup>12</sup>). Je pochopiteľné, že jazyková zložka predmetu kladie dôraz na širšiu dimenziu čítania: „Žiak ovláda základy kritického čítania, t. j. vie vnímať problémy nastolené textom a identifikuje chyby a protirečenia, ktoré sa v texte nachádzajú.“<sup>13</sup> Ide o kompetenciu, ktorú vystihuje spojenie *čitateľská gramotnosť*. Problém z hľadiska literárneho vzdelávania nastáva vtedy, ak sa začne čítanie literárnych textov ponímať v lepšom prípade ako aktivita rovnorodá s čítaním napr. textu vecného, v horšom prípade ako „tréningový“ nástroj umožňujúci človeku uspieť vo svete praktickej užitočnosti. Nejde o hypotetickú situáciu, naopak, k naznačenému spriahnutiu dvoch modov čítania došlo v rámci medzinárodnej kampane za rozvoj čitateľskej gramotnosti, ktorá je bezprostredne prepojená s vplyvnými testovacími projektmi (najmä PIRLS, PISA). Spomedzi kritických náhľadov na podstatu, výsledky a dosahy testovaní na tomto mieste spomenieme problematiku samotného vymedzenia čitateľskej gramotnosti. Následne sa zameriame na to, ako samozrejme, neproblematicky sa v definíciách čitateľskej gramotnosti prepája čítanie umeleckej literatúry so široko ponímanou schopnosťou človeka rozumieť textom najrôznejšieho druhu.

Marie Švrčková uvádza definície čitateľskej gramotnosti používané v niektorých testovaniach: v prípade PISA ide o „... schopnosť porozumieť

<sup>11</sup> IŠVP, <https://www.minedu.sk/8387-sk/statne-vzdelavacie-programy/>, s. 2 (dátum prístupu: 30.7.2018).

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 15.

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 13.

psanému textu, premýšľať o ňom a používať jej k dosahovaniu určitých cieľov, k rozvoji vlastných schopností a vedomostí a k aktívnemu začleneniu do života spoločnosti.“; výskum PIRLS definuje gramotnosť ako „... schopnosť porozumieť formám psaného jazyka, ktoré vyžaduje spoločnosť a/nebo oceňujú jednotlivci, a tieto formy používať. Mladí čtenári môžu odvozovať význam z širokej škály textov. Čtou, aby sa učili, aby sa zapojili do spoločnosti čtenárov, a pro zábavu“<sup>14</sup>. Na obe medzinárodné štúdie sa explicitne odvoláva oficiálny štátny dokument Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR s názvom *Národná stratégia zvyšovania úrovne a kontinuálneho rozvíjania čitateľskej gramotnosti* z apríla 2016. Dokument zvlášť akcentuje „... funkčný charakter čítania za účelom rýchleho získavania a efektívneho spracovania informácií.“<sup>15</sup> Čítanie je tak jednoznačne vnímané ako prostriedok praktického, účelového konania a ako predpoklad úspešného fungovania v spoločenskom živote vrátane trhu práce. Zlepšovanie čitateľskej gramotnosti má byť prevenciou pred problémami, ktoré inak spoločnosti priručnú s nedostatočne čitateľsky gramotnými jedincami: „... nedostatočná, nevyzretá čitateľská (a informačná) gramotnosť vedie v konečnom dôsledku k vážnym problémom pri štúdiu, ako aj pri uplatňovaní nárokov na trhu práce“<sup>16</sup>. Pri rozvíjaní čitateľskej gramotnosti má preto ísť o súhrnnú schopnosť človeka porozumieť akejkoľvek forme písaného jazyka a využiť toto porozumenie na najrôznejšie individuálne aj spoločenské potreby a ciele.

V takejto pragmatickej perspektíve sa odrazu otvára priestor aj na odôvodnenie čítania umeleckej literatúry. Národná stratégia konštatuje, že „Žiaci, ktorí pravidelne čítajú beletriu a ďalšie materiály, napr. časopisy, noviny a nebeletristickú literatúru, boli zvyčajne v čitateľských prieskumoch mimoriadne úspešní. Čítanie komixových kníh s lepšími čitateľskými výkonmi spojené nebolo. Ani čítanie materiálov na internete nemalo na úroveň čitateľskej gramotnosti taký pozitívny a výrazný vplyv ako čítanie tlačených textov prostredníctvom kníh a printových médií“<sup>17</sup>. Dokonca i zážitkovosť čítania literatúry prispieva k želanému efektu: „Vo všetkých zúčastnených krajinách OECD dosiahli žiaci, ktorí radi čítajú pre potešenie, signifikantne lepšie výsledky než žiaci, ktorí čítajú najmenej. Percento žiakov, ktorí vôbec nečítajú pre potešenie, predstavuje celkovo až alarmujúcich 41%. Z hľadiska typov textov sa preukázalo, že dobrý výkon v čítaní zvyčajne súvisí s čítaním beletrie, obzvlášť dobré výsledky však dosiahli žiaci, ktorí čítajú rozmanité druhy textov (...)“<sup>18</sup>. Uvedené zistenia sú dôvodom, pre ktorý štáty vypracúvajú

<sup>14</sup> M. Švrčková, *Zjišťování kvality počítační čtenářské gramotnosti žáků primární školy*, v: R. Wildová a kol., *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*, Praha 2012, s. 44.

<sup>15</sup> *Národná stratégia zvyšovania úrovne a kontinuálneho rozvíjania čitateľskej gramotnosti*, Bratislava 2016, [http://zsss.stranka.info/stranky/zsss/F/subory/cg\\_narodnastrategia.pdf?PHPSESSID=b42aa96b4144705d00361c5218a63ff5](http://zsss.stranka.info/stranky/zsss/F/subory/cg_narodnastrategia.pdf?PHPSESSID=b42aa96b4144705d00361c5218a63ff5), s. 2 (dátum prístupu: 30.7.2018).

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 10.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 11.

národné stratégie na podporu čítania a v rámci nákladných plánov ich realizácie sú ochotné z verejných zdrojov podporovať aj slovesné umenie, spolupracovať s nadáciami, vydavateľstvami, nakladateľstvami, verejnými knižnicami, školami, propagovať umelecké knihy a ich čítanie, financovať literárne programy a akcie, rozdeľovať podpory autorom i prekladateľom, šíriť povedomie o národnom literárnom dedičstve atď.

Na úrovni štátnej kultúrnej a vzdelávacej politiky sa tak projektuje na prvý pohľad sympatická perspektíva „záchrany“ umeleckej literatúry a niektoré opatrenia môžu byť v jednotlivých prípadoch naozaj užitočné. Netreba však zabúdať na logiku štátnej podpory rôznych druhov literárneho konania. Štáty uvoľňujú časti verejných zdrojov preto, že sa ukázala súvislosť medzi čítaním umeleckej literatúry a dobrými výsledkami pri testovaní kompetencií užitočných pre širokú praktickú uplatniteľnosť budúcich produktívnych občanov. Nejde o podporu čitateľského (literárneho) konania v jeho celej novej rozľahlosti vrátane subverzívneho pôsobenia literatúry na ustálené formy osvojovania a videnia sveta ani o akceptáciu odlišností medzi čítaním umeleckých a iných textov, ale o využitie redukovaného súboru niektorých efektov literárnej komunikácie na dosahovanie jasne pomenovaných formatívnych zámerov. Zážitkovosť čítania sa mihne v prípustkovom dodatku, že mladí ľudia čítajú „aj pre zábavu“, inak je pochopená ako nástroj učenia sa, socializácie a prípravy na praktický život. Nemožno prehliadnuť argumentáciu uplatnenú v samotnom štátnom dokumente: autori národnej stratégie konštatujú, že žiaci, ktorí čítajú, majú lepšie výsledky pri zvládnutí úloh z čitateľskej gramotnosti zameraných aj na neumelecké texty. Presne, títo žiaci z akéhosi dôvodu čítajú umeleckú literatúru, a preto možno lepšie obstáli v testovaní čitateľskej kompetencie, no nie je nijako preukázateľné, že literatúru čítajú vďaka školskému či nejakému inému tréningu kompetencie čítať. Prírodzene, že čítanie literatúry prispieva k rozvoju všetkého z toho, čo sa dá zahrnúť pod nejakú kompetenciu (tam sa dá napokon zahrnúť čokoľvek), no dobrovoľné, autenticky zakúšané, zážitkové čítanie literárnych textov ďaleko presahuje funkciu tréningového nástroja na rozvoj čitateľskej gramotnosti; môže navodiť mnoho zložitejších a samozrejme nepredvídateľných, nekontrolovateľných a netestovateľných procesov osobnostných zmien.

Je prekvapujúce, ako ústretovo, akceptačne pristúpili k naznačenému spriahnutiu čítania literatúry s čitateľskou gramotnosťou niektorí odboroví didaktici. Akoby prehliadli, že štátom očakávaná recepcia slovesného umenia preukázateľne súvisí s naplňaním predstáv o bezproblémovom, t.j. pracovne flexibilnom, celoživotne sa učiacom, pracovne uplatniteľnom a názorovo konformnom, jednotlivcovi a že pritom dochádza k zásadnej redukcii funkcií umeleckej literatúry a k eliminácii všetkých jej prípadných účinkov, ktorými by mohla „ohroziť“ hladký vstup recipientov do pripravených spoločenských rol. Elementárne špecifiká rozdielnych čítaní rozličných textov sú v mixe utilitárne poňatých textových vzoriek úplne rozpustené.

Nemienime, prirodzene, popierať, že čítanie literatúry má vplyv na celkové formovanie a rozvíjanie osobnosti človeka, ani nechceme viesť umelú deliacu čiaru medzi zážitkovou recepciou umenia a ostatnými sférami životného sveta. Naopak, zreteľ na toto prepojenie nás viedlo k predchádzajúcej kritike koncepcie literárneho vzdelávania, ktorá integráciu zážitku z umenia do reálnej životnej skúsenosti mladých ľudí deklaruje, no v skutočnosti prispieva k jeho separácii. Zlepšenie súčasnej situácie podľa nášho názoru nie je možné, ak sa bude ignorovať osobitosť umeleckej komunikácie, teda aj špecifiká čítania literárneho textu. Prirýchle „zabudnutie“ na tieto osobitosti v mene lákavej možnosti ukázať priamočiaru spojitosť medzi významom umenia a pragmatickými záujmami spoločnosti pokladáme za prejav bezradnosti tých, ktorí tomuto diktátu bezprostrednej užitočnosti (čohokoľvek) chceli vyjsť v ústrety. Azda najtransparentnejšie sa dôsledky takéhoto postupu ukazujú v oblasti školského hodnotenia výsledkov literárneho vzdelávania, čo je však už téma na iný príspevok.

#### LITERATÚRA:

- Berger P.L., Luckmann T., *Sociální konstrukce reality: Pojednání o sociologii vědení*, Brno 1999.
- Inovovaný štátny vzdelávací program pre gymnáziá (IŠVP)*, <https://www.minedu.sk/8387-sk/statne-vzdelavacie-programy/> (dátum prístupu: 30. 7. 2018).
- Kaščák O., Pupala B., *Škola zlatých golierov: Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*, Praha 2012.
- Národná stratégia zvyšovania úrovne a kontinuálneho rozvíjania čitateľskej gramotnosti*, Bratislava 2016, [http://zsss.stranka.info/stranky/zsss/F/subory/cg\\_narodnastrategia.pdf?PHPSESSID=b42aa96b4144705d00361c5218a63ff5](http://zsss.stranka.info/stranky/zsss/F/subory/cg_narodnastrategia.pdf?PHPSESSID=b42aa96b4144705d00361c5218a63ff5) (dátum prístupu: 30.7.2018).
- Plesník L., *Zážitkové v systéme kultúry, v: Pragmatická estetika textu*, Nitra 1995, s. 61-86.
- Slovník novější literární teorie: Glosář pojmů*, Praha 2012.
- Sociologická encyklopedie online*, Sociologický ústav Akademie věd ČR, [encyklopedie.soc.cas.cz](http://encyklopedie.soc.cas.cz) (dátum prístupu: 30.7.2018).
- Švrčková M., *Zjišťování kvality počáteční čtenářské gramotnosti žáků primární školy*, v: Wildová R. a kol., *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha 2012, s. 37-63.