

**JANČOVIČ, Ivan – LIZOŇ, Martin –
ZEMANÍKOVÁ, Nadežda: LITERATÚRA A JEJ
KONCEPTUALIZÁCIA V METAFORÁCH
VZDELÁVACÍCH SYSTÉMOV. Banská Bystrica:
Belianum, Vydavateľstvo Univerzity Mateja
Bela v Banskej Bystrici, 2019. 274 s.**

Vladimír Barborík

DOI: <https://doi.org/10.31577/slovlit.2021.68.4.8>

ORCID ID: 0000-0003-2558-1537

Škola je jedným z prvých miest kontaktu s literatúrou – a pre drvivú väčšinu jej absolventov aj miestom posledným. Očividný nepomer medzi počtom frekventantov literárneho vzdelávania a tými, pre ktorých sa literatúra ako *umenie* stane prirodzenou súčasťou ďalšieho života, je dlhodobo východiskom diskusií a sporov. Týkajú sa väčšinou opodstatnenosti a miesta literatúry v systéme vzdelávania, ale aj spôsobov, akými je literatúra žiakom a študentom sprostredkovaná.

Vzťah medzi školou a literatúrou nemá bezprostredné dopady na samotnú literatúru, veď táto na prvý pohľad konzervatívna a podľa mnohých zastaraná štruktúra preukázala práve v dobách, ktoré jej veštili „koniec“, pozoruhodnú vitalitu pri hľadaní si miesta v konkurencii iných médií a druhov umenia. Citlivejšou a ohrozenejšou zložkou, existenčne závislou od podoby vzdelávacieho systému, je literárna veda. Väčšia časť jej inštitucionálnej a personálnej základne bola a doteraz je budovaná so zreteľom na postavenie literatúry v štruktúrach vzdelávacieho systému. Vzhľadom na túto situáciu si výskum literatúry nemôže dovoliť ľahostajnosť voči spôsobu, akým sa nakladá s výsledkami jeho práce v škole.

Je veľmi pravdepodobné, že práve neľahostajnosť literárnych vedcov z banskobystrickej Univerzity Mateja Bela stála pri zrode monografie *Literatúra a jej konceptualizácia v metaforách vzdelávacích systémov*. Ich prístup k predmetu výskumu je v závere knihy reflektovaný metaforou pozorovateľne, ktorá sa nenachádza mimo výskumného poľa, ale je chápaná ako jeho súčasť. Nejde teda o bádanie vedené z odstupu, poskytujúce domnelo nezaujatu deskripciu „objektu“, ale o ten typ záujmu, ktorý má ambíciu svoj predmet činne meniť. Monografia je angažovaná, pretože jej autori chápu vlastnú výskumnú aktivitu ako reflektovaný a motivovaný zásah do predmetu záujmu.

V úvode venujú pozornosť dvom spôsobom, akými je legitimizovaná prítomnosť literatúry v súčasnej škole. Prvý argumentuje užitočnosťou literárneho vzdelávania pre súčasnú spoločnosť výkonu, keďže niektoré z „vedľajších účinkov“ kontaktu s literatúrou (napríklad už len gramotnosť v širokej škále významov slova) sa môžu pretaviť do kompetencií upotrebitelných a žiaducich v praxi. Druhý prístup odmieta redukciu literárneho vzdelávania na pragmatické zretele ako neprípustné ohrozenie samotnej literárnosti, potláčajúce subverzívnu

neprediktabilitu slovesného umenia, všetko to, čo sa ako ťažko postihnuteľné stáva potenciálne nebezpečným pre podobu i stabilitu systému (v tejto súvislosti je najčastejšie citovaný rakúsky literárny vedec a filozof Konrad P. Liessmann). Kritika pragmatického zvecnenia literatúry školou vlastne spochybňuje, či to, čo poskytuje literárne vzdelanie, možno ešte vôbec nazvať literatúrou v tradičnom zmysle slova. Ambície monografie teda presahujú štandardnú kritiku literárneho vzdelávania, ktorá je väčšinou buď kritikou kánonu, alebo kritikou metód a podmienok vyučovacieho procesu. Výskum smeruje k rámcom, ktoré určujú kánon, metódy i podmienky, teda k súvislostiam medzi nastavením vzdelávacieho systému a aktuálnym spoločenským usporiadaním. Už v úvode autori venujú pozornosť vplyvu ekonomických elít na školstvo, ako aj jeho dôsledkom na zmenu funkcií vzdelávania, na prehĺbenie jeho „servisného“ charakteru: „Centrálne idey súčasného 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“ (strana 71). V tejto súvislosti si kladú otázku, či prítomný stav „vynikajúco neslúži záujmom globalizovaného svetového kapitálu a či nie je systematicky vytváraný prostredníctvom miestnych štátnych správ pod tlakom a kontrolou sofistického diskurzu o vzdelaní (napr. PISA) z dielni nadnárodných finančných inštitúcií (OECD)“ (strana 13).

Zvolené metodologické východiská umožňujú autorom postihnúť interakciu literatúry a vzdelávania z literárnovednej perspektívy. Ich ambíciou – s odvolaním sa na Clifforda Gertza – nie je „hľadanie zákona“, ale „interpretácia“. Nadväzujú na interpretativizmus, líniu sociálneho poznávania, ktorá k svojmu predmetu pristupuje ako k textu s vedomím, že „(vedecká) reprezentácia nie je ‚nevinná‘, resp. neutrálna, je výsledkom výberu z rôznych alternatív reprezentácie a tento výsledok skúmanú oblasť v nejakej miere spätne ovplyvňuje“ (strana 31). Ako „teoreticko-metodologický koncept“, ktorý dovoľuje „preniknúť do jazy-

kových štruktúr štátnej pedagogickej dokumentácie a identifikovať v nich hybné motívy symbolickej súčasti reality“ (strana 38), je v práci využitá kognitívna teória metafory. Poslúžila ako identifikátor niekoľkých „kľúčových slov a slovných spojení v role konceptuálnych metafor“, dovoľujúci „rozpoznať zdrojovú oblasť, z ktorej metafora vychádza“ (strana 40).

Pri interpretácii vybraných materiálov (štátnych vzdelávacích dokumentov) venovali autori pozornosť tomu, čo sa v materiáloch tohto druhu väčšinou zvykne preskakovať, teda úvodnej „omáčke“, súboru odosobnených legitimitizačných fráz a presvedčovacích klišé. Zistili, že tento jazyk pochádza z oblasti, ktorá sa nachádza mimo vzdelávacieho systému, že vyjadruje jej záujmy a nároky. Táto skutočnosť prispieva aj k vnútornej rozpornosti skúmaných dokumentov, je príčinou nesúladu medzi deklarovaným a prakticky možným (napríklad uplatnenie „zážitkovosti“ v reálnych prevádzkových podmienkach vzdelávacieho systému), medzi formulovanými cieľmi a absenciou predpokladov pre ich naplnenie (maximalistické nároky na absolventov literárneho vzdelávania). Monografia upozorňuje na zásadný rozpor medzi dvoma skúmanými systémami. Kým vzdelávací proces sa prispôsobuje dominantnému neoliberalnému diskurzu a akceptuje ho ako niečo, čo nemá alternatívu (ako druhú prirodzenosť), pôsobenie literatúry je už z princípu skôr spochybňujúce než utvrdzujúce. „Vzdelávacie obsahy v rámci socializácie nových členov spoločnosti konštruujú vnímanie reality spôsobom, aký táto spoločnosť pokladá za vyhovujúci [...] Eliminácia pochybností o vymedzení vzdelania, vylúčenie problémových otázok každého druhu, ktoré nám, naopak, často pripomína literatúra, to sú príznačné charakteristiky reforiem školstva uskutočnených (nielen na Slovensku) v posledných rokoch“ (strany 53-54).

V perspektíve, ktorú uplatnili autori monografie, je literatúra nielen súčasťou vzdelávacieho procesu, ale aj jeho indikátorom. Povie nám, či je vzdelávací systém nastavený na udržiavanie aktuálneho stavu spoločnosti, teda na výchovu konformných ľudí akceptujúcich aktuálnu situ-

462 áciu ako nemennú danosť, alebo počíta so systémovými sociálnymi zmenami, na ktoré žiakov pripravuje (pričom ponúka reálny priestor pre uplatňovanie tak zdôrazňovanej „kritickej funkcie“). Spôsob nastavenia systému sa potom prejavuje aj v jeho prístupe k literárnemu vzdelávaniu, v tom, či je schopný zohľadniť a zúročiť subverzívny potenciál literatúry skrytý za jej „bezúčelnosťou“, všetku nejednoznačnosť a inakosť, ktorú literatúra v sebe nesie.

Túto perspektívu uplatňujú autori v centrálnej časti práce, ktorá porovnáva uplatnenie literárnej zložky v troch vzdelávacích systémoch: „Prítomná monografia sa zameriava na spôsoby, akými vybrané vzdelávacie systémy (slovenský, ruský a nemecký) v súčasnosti konceptualizujú umeleckú literatúru a ako ju zapájajú do širšej predstavy o zmysle a funkciách vzdelávania. Predmetom analýzy sú štátne vzdelávacie dokumenty, ktoré záväzne vymedzujú istý (predpokladaný) model konania (učiteľov, študentov) a stanovujú ciele tohto konania spolu s kontrolnými nástrojmi na overovanie ich dosahovania“ (strana 10). Výskum sa teda dotýka predovšetkým nastavenia vzdelávacieho systému prostredníctvom záväzných a unifikujúcich inštrukcií zhora (na Slovensku je to Štátny vzdelávací program). Pri každom zo spomenutých vzdelávacích systémov sa publikácia zameriava na centrálné idey vzdelávania a spôsoby, akými by sa mali uplatniť na úrovni strednej školy, pričom osobitná pozornosť je venovaná systému hodnotenia výsledkov. Pre pochopenie problematiky je relevantný aj spoločensko-politický a ekonomický kontext, vzdelávacie štandardy sú v publikácii predstavené ako výsledok vývinu, ktorý dnes už môžeme chápať ako historický. V oblasti školstva mal podobu reforiem, ktoré reagovali na širšie súvislosti spoločenského vývoja (turbulentná transformácia postsocialistických krajín) ohrozujúce samotnú existenciu literatúry v škole, ale aj na jednotlivé udalosti, široko medializované a verejne diskutované (PISA-Schock 2000 v Nemecku, spôsobený zlými výsledkami krajiny v medzinárodnom testovaní). Takáto široká kontextualizácia je nevyhnutná, pretože

odpovede na otázky, ktoré autori monografie kladú, nemožno nájsť iba v rámci izolovaných systémov, či už literárneho, alebo školského.

Porovnanie vzdelávacích štandardov troch krajín je nesporne užitočné aj z hľadiska rozdielov a národných špecifik. Maturita z domáceho jazyka a literatúry v Rusku a Nemecku nie je povinná; v ruskom vzdelávacom systéme sa orientácia na domácu tradíciu a patriotizmus dostávajú do napätia s globalizačnými tendenciami posledných dvoch desaťročí, nápadná je oscilácia medzi západným – governmentalistickým – prístupom, prispôsobujúcim jednotlivca potrebám neoliberalnej ekonomiky, a tradičným vlastenecko-konzervatívnym modelom, ktorý má oporu v štátnom paternalizme; v Nemecku zasa vysoká miera autonómie spoločných krajín vnáša do školského systému väčšiu variabilitu prístupov pri napĺňaní spoločných ideí a zabraňuje unifikácii vzdelávania, pričom permanentná kritická diskusia je samozrejmosťou. Na kapitolách približujúcich cesty, ktorými vo vzťahu k literatúre prešli v posledných dvoch-troch desaťročiach vzdelávacie systémy v Rusku a Nemecku, je cenná aj rekonštrukcia polemík sprevádzajúcich zavádzanie nových štandardov. Monografia vhodne vybranými citátmi sprítomňuje mnoho relevantných a dobre formulovaných argumentov, ktoré možno uplatniť aj v slovenskom prostredí. Poučiť sa z nich možno aj preto, že spomenuté rozdiely medzi tromi školskými systémami sú menej podstatné ako zhody a podobnosti, veď všetky sú postavené na spoločnom ideovom základe, ktorý modeluje ciele a prostriedky vzdelávania prostredníctvom kľúčovej metafory „kompetencie“. Tá sa uplatňuje v podobe „praktickej zameranosti vzdelávania“ (strana 62) a stáva sa bázou prenosu tejto zameranosti z úzko odborného vzdelania do všeobecného. Ide o ciele vyjadrujúce „ekonomické záväzky vzdelávacej politiky [...] Odpoveď na otázku ‚kto hýbe metaforou kompetencií?‘ smeruje k ideológii neoliberalizmu a jeho záujmu o homo oeconomicus [...] Škola sa rozchádza so stabilným jadrom cieľov vzdelávania – s uchovávaním, regeneráciou a reprodukciou kultúrnej pamäti.

Orientácia vzdelávania na kompetencie podporuje kultúrnu ignoranciu, namiesto kultúrnej identity nastupuje neistá a kultúrne indiferentná identita vykornenej globalizovanej pracovnej sily, schopnej reprodukovať ekonomický kapitál [...] pamäťová stopa je skôr prekážkou rýchlej a funkčnej kultúrnej adaptácie“ (strany 67-69). Vzhľadom na túto myšlienkovú bázu nie sú ďalšie podobnosti medzi Slovenskom, Ruskom a Nemeckom náhodné. Spoločné je tu napätie medzi systémom literatúry a vzdelávania, rovnako aj skutočnosť, že podnetom pre reformy boli testovacie štandardy PISA kreované pod patronátom OECD, založené na metafore kompetencie a sprevádzané permanentným monitorovaním. Podobná je tiež legitimizácia reformných procesov neškodnou humanistickou rétorickou polevou, proklamujúcou „kreatívnosť“, „recepciu“ či „zážitkovosť“, všetko požiadavky, ktoré sú napokon v rozpore s nastavením i prevádzkovou praxou systému. Kritické reakcie na zavádzané štandardy zdôrazňujú neproduktívnosť takej konceptualizácie literatúry, ktorá ju podriaďuje kritériám bezprostrednej užitočnosti.

Monografia názorne približuje postup a podstatu reformných krokov po roku 1989, ktoré výuku slovenčiny priviedli k dnešku, teda prechod od literárnej histórie („príbehu“) k interpretácii. Dva základné naratívy literárnych dejín, národný a socialistický, ktoré boli oporou príbehového poňatia literatúry v školskej praxi, sa postupne opotrebovali, vnútorne vyprázdnila a na prelome osemdesiatych a deväťdesiatych rokov prakticky zo dňa na deň stratili aj mocenskú oporu. „História“ bola postupne nahradená „teóriou“, no takémuto atemporálnemu prístupu nezohľadňujúcemu vývinový zreteľ chýbal zjednocujúci moment („integračný skelet“; strana 87). Negatívne dôsledky tejto situácie, ku ktorým patrilo napríklad divergentné smerovanie poznatkovej bázy, sa riešili presunutím zodpovednosti na učiteľov. Obrat k interpretácii sa na prvý pohľad mohol javiť ako ústretový voči literatúre, veď zohľadňoval jej podstatu, ktorou je – podľa Františka Mika – „receptné bytie“, a vracal jej to, čo historizu-

júci prístup potláčal – zážitok. Tieto zmeny však problematizovala vzdelávacia prax. Aktuálnou sa stala otázka, do akej miery sa „zážitkovosť“ môže uplatniť v inštitucionálnych rámcoch školy, odkiaľ by si žiaci okrem zážitkov mali odniesť aj vedomosti. Literatúra sa ocitla v prostredí orientovanom na kompetencie, pričom jeho integrálnou súčasťou bolo (a je) permanentné preverovanie („monitorovanie“) ako motivačný činiteľ a azda ešte viac ako spôsob sebalegitimizácie systému.

Pre mechanizmy hodnotenia je príznačná premena prostriedku na cieľ. V protirečivom vzťahu medzi vzdelávaním a hodnotiacimi procesmi prestáva byť zrejme, čo je funkciou čoho. Walter Herzog kriticky charakterizoval reformy ako proces rozvíjaný delegovanými špecialistami bez priamej demokratickej kontroly, v ktorom sa využívajú „prostriedky na dosiahnutie cieľov bez zvažovania samotných cieľov“ (strana 192). Hodnotiace mechanizmy sú pritom závislé od meraní a samotná merateľnosť sa stáva kritériom do veľkej miery spätne ovplyvňujúcim podobu a obsah vzdelávania: „Nebude sa merať to, čo je dôležité, ale dôležité bude to, čo sa dá zmerať“ (strana 191; W. Herzog je autorom aj tohto výroku, ktorý neplatí len pre školstvo, ale možno ho vzťahnúť napríklad aj na scientometriu humanitných odborov).

Na rozdiel od poznatkov nie sú zážitky merateľné. Ako sa potom môžu uplatniť v systéme, ktorého „korunou“ je práve hodnotenie? V tejto situácii pochopiteľný pokus kompromisne vystužiť „zážitok“ „teóriou“ vedie napokon k jeho umrtneniu. Autori monografie podrobili analýze „predmetové kompetencie“ súvisiace s výukou literatúry a zistili, že smerujú proti proklamovanej „zážitkovosti“ a vyžadujú taký typ recepcie, ktorý zážitok potláča, respektíve nahrádza aktivitami, ktoré k nemu nevedú. Nároky v súvislosti s „rozsahom teoretického inštrumentária“ sú pri pohľade zvonku až úsmevné, ale pre učiteľov a žiakov predstavujú vážny problém: „za kompetencie ideálne literárne vzdelaného absolventa gymnázia by sa nemusel hanbiť renomovaný literárny vedec pôsobiaci na univerzite či v akademickom ve-

464 deckom ústave“ (strana 89). Stojíme tak pred v zásade neúčinným či vzhľadom na vyžadované výsledky nenaplniteľným modelom, v ktorom prostriedky protirečia proklamovanému cieľu, ako ho vyjadrujú metafory recepcie a zážitkovosti. V tejto súvislosti sa oplatí širšie odcitovať, ako autori monografie formulovali aktuálnu dilemu domácej výuky literatúry: „Máme stredoškóľakov formovať ako čitateľov (a podnecovať v nich hedonistické, ‚bezúčelové‘, výsostne subjektívne, nemerateľné a ťažko hodnotiteľné oddanie sa účinkom textu), alebo ako teoretizujúcich expertov na denaturifikáciu iluzívnych efektov literatúry (čo prináša nutnú dávku skepsy, reflexívneho odstupe 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 vyhlasuje za kľúčové aktivity, ale už v zárodku ich blokuje napr. presilou teoreticky zamieraných úloh či úsilím o praktické uplatnenie čitateľských skúseností s literatúrou pri rozvíjaní rozličných kompetencií“ (strany 109-110).

Častá kritika školy vo verejnom priestore je vo väčšine prípadov kritikou výsledkov, reakciou na niektorý z monitoringov či priesku-

mov. Spochybňovanie hodnotiaceho procesu a jeho kritérií je zriedkavejšie. Takúto analytickú kritiku, zameranú aj na veci zdanlivo samozrejme, a preto vlastne neviditeľné, prináša monografia *Literatúra a jej konceptualizácia v metaforách vzdelávacích systémov*. Je preto škoda, že spoločensko-kritický potenciál tejto publikácie je tlmený jej dostupnosťou. Skutočnosť, že vyšla v náklade stodesať výtlačkov, možno pripísať na vrub grantovým mechanizmom. Ide pritom o prácu, ktorá by mohla presiahnuť rámce akademickej prevádzky smerom k aktérom vzdelávacieho procesu, predovšetkým k učiteľom slovenčiny. Argumentovane hovorí o mnohom z toho, s čím sa každodenne stretávajú, na čo narážajú.

Keď spomíname na školu, nespomíname na vzdelávacie programy, štandardy alebo reformy, ale – v dobrom či zlom – na učiteľov, subjektívnu, a teda nenormovateľnú zložku pedagogickej komunikácie, na ich schopnosť predmet žiakom priblížiť, prípadne aj odcudzíť. Učiteľ otvára žiakovi vo vzťahu k predmetu určitý priestor. Analogicky k tomu možno povedať, že formálne rámce vyučovacieho procesu vytvárajú priestor pre učiteľa. Otázkou súčasného stavu a ďalšieho vývoja vzdelávacej praxe je, či sa tento priestor rozširuje alebo zužuje.