

K DIDAKTIKE LITERÁRNEJ VÝCHOVY NA ZÁKLADNEJ A STREDNEJ ŠKOLE

Marián Lapitka

Škola knižníckych a informačných štúdií v Bratislave

Anotácia: Článok sa zameriava na interpretáciu umeleckých literárnych diel na hodinách literárnej výchovy. Demonštruje poznatok o tom, že ide o dvojúrovňový proces, a to o analýzu a interpretáciu textu diela a o hodnotenie autorskej výpovede v ňom zahrnutej. Polemizuje s jednostrannou aplikáciou neohraničeného relativizmu na literárnu výchovu v škole a zdôrazňuje potrebu vyústenia literárnej výchovy do rozvíjania schopností študentov zovšeobecňovať získané vedomosti, poznávacie operácie a čitateľské zručnosti.

Kľúčové slová: literárne poznávanie, štrukturálna analýza, interpretácia literárneho diela, metainterpretácia ideovej roviny diela, princíp neurčitosti, relativizmus v poznávaní.

ÚVOD

Táto stať je polemikou s názorom, ktorý sa v posledných rokoch často objavuje ako kritika „zastaraných“ metód literárnej výchovy na základných a stredných školách. Ide v ňom o úsilie uplatniť v teórii vyučovania literatúry niektoré princípy odvodené z teorém postmoderného myslenia a relativizmu ako východiskovej epistemologickej bázy interpretácie diel umeleckej literatúry. Pretože interpretácia literárneho textu sa v súčasnosti považuje za základnú metódu vo vyučovaní literatúry a neraz – to už ale veľmi nepresne – aj za hlavný cieľ výchovných aktivít jej učiteľov, predkladá sa toto krátke spojenie medzi filozofickými koncep-

ciami (pre ich novosť ešte dosť nezakorenenými v celkovom myslení) a literárnou výchovou v škole ako vedecky dôkladne podložený podnet na ďalší vývin odborovej didaktiky a podmienka sine qua non jej schopnosti reflektovať literárnu výchovu.

Keďže táto kritika prichádza zväčša z miest, ktoré sa nachádzajú mimo pedagogiky a školstva, dostatočne sa v nej nezohľadňujú doterajšie poznatky vied výchove. Porušuje sa tak istá systémová rovnováha. Snaha zabudovať do didaktiky literárnej výchovy určité izolované modernizačné prvky narušuje vnútornú vyváženosť učebného systému, ktorý sa vybuďoval za posledných približne šesťdesiat rokov. Zmyslom tohto príspevku nie je zastaviť prenikanie inovácií do teórie literárnej výchovy, ale konfrontovať ich s existujúcim systémom a pritom poukázať na to, že ich začlenenie do tohto funkčného systému je síce možné i potrebné, ale že sa nemôže urobiť mechanicky: akoby tieto inovačné prvky prichádzali do prázdneho priestoru, kde nie je vôbec nič, a ak náhodou je, tak je to zastarané a nedôležité. Takýto nihilizmus doteraz viedol a aj v budúcnosti bude viesť len k tomu, že sa svet školskej literárnej výchovy takýmto agresívne podávaným inovačným príspevkom uzavrie, pretože každý jestvujúci systém, prirodzene, bráni svoju celistvosť a stabilitu a tento obranný postoj rastie úmerne k tomu, ako systém cíti, že vonkajší tlak je nekomplementárny, kritické úvahy, rady a odporúčania sú izolované, jednostranné a radikalisticky plytké. Tým sa jeho modernizácii neprospeje, naopak, riziko zaostávania a konzervácie ustálených návykov a stereotypov sa ešte zvyšuje.

Súčasný stav literárnej výchovy v školách, pokiaľ to možno odhadnúť na základe individuálnych skúseností a prevažujúcej odbornej mienky, nie je potešiteľný, praktická realizácia vyučovania ďaleko zaostáva za didaktickým modelom, o ktorom sme hovorili vyššie, takže je želateľná ďalšia teoretická a praktická modernizácia literárnej výchovy v školách. Ale práve preto si treba ujasniť si spôsob, akým sa modernizačné prvky uvedú do teoretického modelu vzdelávania a následne aj do školskej praxe, a zreteľne formulovať tento inovačný prínos tak, aby bol ústrojný a aby zohľadňoval všetky známe zákonitosti a z nich odvodené normatívne postuláty vied o výchove.

INOVÁCIE, KTORÉ NIE SÚ INOVÁCIAMI

Hlavné kritické argumenty, smerujúce k didaktickému systému literárnej výchovy z postmodernistických metodologických koncepcií, vychádzajú zo zásady:

- relatívnosti hodnotiacich výrokov, a to bez ohľadu na to, či boli vyvedené z empirických poznatkov experimentálnej vedy, alebo sú výsledkom individuálnych pozorovaní a skúseností,
- epistemologickej otvorenosti priestoru ľudskej skúsenosti interpretáciám, takže tá istá ľudská skúsenosť môže byť interpretovaná teoreticky nekonečným množstvom spôsobov,

- individuálneho práva jednotlivca verejne prezentovať svoju interpretáciu reality bez postihnutia sankciami.

Ani jeden z týchto princípov nie je v rozpore s existujúcim didaktickým modelom literárnej výchovy, ale ani jeden z nich sa nedá zaviesť do tohto teoretického systému, resp. do školskej praxe (ktorá navyše ešte značne za týmto didaktickým modelom zaostáva) ako izolovaný vonkajší zásah, nereflektujúci ostatné prvky tohto systému, napr. ciele premetu, psychologické a sociálne zákonitosti vyplývajúce z individuality žiakov a z kolektívnej povahy školskej výchovy, ako aj z aktuálnej formulácie profesných povinností učiteľa. Všetky tieto vnútorné determinanty existujúceho didaktického systému a fakticita situácií v živej školskej praxi si vyžadujú, aby sa vyššie uvedené metodologické postuláty uplatnili vo vyváženom súlade so štruktúrami obidvoch týchto navzájom sa prenikajúcich systémov. Preskúmajme z tohto hľadiska model literárnej výchovy založený na interpretácii literárneho textu.

INTERPRETÁCIA LITERÁRNEHO DIELA

Literárna výchova v škole sa riadi touto dlhodobo overenou postupnosťou:

1. čitateľská recepcia literárneho diela,
2. analýza stylisticko-kompozičnej štruktúry textu a interpretácia autorského zámeru, myšlienkového a estetického určenia diela,
3. hodnotenie autorových názorov, postojov a jeho hodnotovej sústavy podľa mimoumeleckých kritérií,
4. upevňovanie a zovšeobecňovanie čitateľských, analytických a interpretačných zručností,
5. zovšeobecňovanie kognitívnych štruktúr, etických a ideových postojov, kultivácia medziludských vzťahov.

Naša odborná literatúra disponuje bohatou zbierkou vedeckých a populárno-vedných prác zaoberajúcich sa interpretáciou textu umeleckého literárneho diela. V nich sa v dostatočnej miere zdôraznil aj princíp relatívnosti ľudského poznania a z toho nevyhnutne plynúci záver o pružnosti možných interpretácií literárneho diela. Tento poznatok – ako ďalej uvedieme – však nie je zhodný s jednoznačne aplikovanou doktrínou o nekonečnosti interpretačného priestoru, univerzálne vzťahovanou na *každé* literárne dielo.

Druhá stránka problému poznania literárneho diela vyrastá z diskusie o *pravdivosti* výpovede literárneho diela o svete. Táto otázka sa rieši prinajmenej od čias literárneho realizmu, jej novodobé oživenie priniesla iniciatíva pokračovateľov nepozitivistickej filozofie a jazykovedy. Razantne predkladá na úvahu epistemologickú oprávnenosť či zmysluplnosť úvah o „pravdivosti“ literárneho diela, teda o poznávacej váhe tvrdení obsiahnutých v literárnom texte: keďže sa vzťahujú na fiktívny svet umeleckého diela, otázka ich verifikovateľnosti, resp. falzifikácie sa javí zásadne ako irelevantná. Vzniká tak akýsi uzavretý reflexný kruh: ak sa ume-

lecký literárny text klenie nad fiktívnu realitu a jeho výpovede nemôžu byť podrobené skúmaniu z hľadiska pravdivosti či nepravdivosti, aký zmysel majú samotné interpretácie, ktoré tvoria druhú, vyššiu úroveň recepcie? O čom sa teda polemizuje, čo sa vlastne interpretuje? Ide o celkom odlišnú situáciu ako pri interpretácii tvrdení prezentovaných v historických, sociologických, či aj prírodovedných štúdiách. Tam interpretácia vždy zahŕňa predpoklad, že realita bezpochyby existuje a je „taká a taká“ a že jej interpretácie oscilujú okolo tejto fenomenálnej danosti. Uznanie nevyhnutnej variability a vývinovej pružnosti poznatkov sa v modernej vede premietlo do princípu neurčitosti poznania javov, ktorú však dopĺňa a vyvažuje princíp správnosti tvrdení na nejakej úrovni štatistickej pravdepodobnosti.

Spisovatelia a teoretici literatúry sa usilujú krízu zmyslu v oblasti umeleckej literatúry zažehnať podobne, ako to robia vedci, a predstavovať literárne diela ako výpovede autorov o skutočnosti. Realita sama osebe nie je ani pravdivá, ani nepravdivá, ona len jednoducho jestvuje a umelcová výpoveď sa prezentuje ako jej subjektívny „obraz“, „reflexia“, „parabola“, „alegória“, „hypotéza“, „interpretácia“. Toto chápanie dostáva často veľmi protirečivé stvárnenia v podobe výrokov o povahe umenia. Kým O. Wilde sa vyjadril „že celé umenie je o ničom“, Forster (1971, s. 56) alebo Maurois (1995, s. 115), naopak, tvrdia, že umelecká výpoveď, materializovaná v texte, je pravdivejšia ako bezprostredné poznanie života okolo nás, pretože je vlastne sama osebe novou realitou. Teda je poznateľná ako vec o sebe prinajmenej pre samotného autora, a ako takto sa môže javiť aj pre skúseného čitateľa a erudovaného interpretátora. „Searlova pozícia smeruje k tomu, že z fikcie robí špecifickú jazykovú hru... Podľa neho slovo *literatúra* označuje skôr sériu postojov, ktoré zaujímame voči jednému poľu rečového prejavu... i keď fakt zaujatia toho či onoho postoja aspoň *sčasti závisí od vlastností tohto postoja* (zdôraznil M. L.) a nie je čisto arbitrárny“ (Cometti, 1992, s. 81-82).

Chápanie pravdivosti pri recepcii umeleckého diela je iné, než ako ho posudzuje logika. Estetické poznávanie, poznávanie prostredníctvom umenia, je reverzibilný proces v porovnaní s konceptuálno-poznatkovým procesom. Pojmové osvojovanie si sveta, ktorého systemizovanou podobou je vedecké poznávanie, postupuje predovšetkým induktívne a empiricky: zhromažďuje jednotlivé informácie o skutočnosti, overuje ich pravdivosť a syntetizuje ich do zmysluplných a logických systémov, celkov (pričom emotívnu zložku v psychike poznávajúcich subjektov potláča alebo aspoň prísne kontroluje).

Estetické poznávanie má opačnú postupnosť. Subjekt sa zmocňuje obrazu skutočnosti ako hotového, akoby zavíšeného autorskou syntézou – a navyše pod silným tlakom estetického prežívania. Ale keďže umenie je „krásna lož“, vnútorné zjednotenie poznania u recipienta musí pokračovať rozkladom pôvodne jednotného celku, prijatého z umeleckého diela. Analyzujúci subjekt rozkladá tento prijatý systém, funkcionálnou analýzou odhaľuje „mechanizmus“ estetickej pôsobnosti prvkov v umeleckej štruktúre a konfrontáciou so svojim kognitívnym tezaurom posudzuje únosnosť, kvalitu, novosť i prijateľnosť údajov, faktov i ucelených autorských tvrdení, aby si vytvoril názor na dielo – a hlavne, aby oba súbory poznatkov uviedol do súladu vo vlastnej mysli.

Potreba vyrovnať sa so zložitým a protirečivým problémom posudzovania pravdivosti či kvality literárneho diela naliehavo zasahuje aj teóriu a prax literárnej výchovy v škole a vyvoláva častú kritiku práce učiteľov. Treba pripustiť, že niekedy aj oprávnene. Ideologická vulgarizácia literárneho umenia v nedávnej minulosti poznačila učebný proces v škole a ako jej neželaný pozostatok sa literárnoumelecká výpoveď neraz ešte aj dnes predkladá žiakom ako poučenie o svete. Napríklad učiteľia dejepisu veľmi často degradujú umelecké literárne dielo na akýsi názorný obraz historických udalostí, ktorý má slúžiť ako pomôcka na „pochopenie a zapamätanie si“. To neraz vedie k usmernenému výberu „vedecky správnych“ diel, resp. k ich účelovej interpretácii, ktorá má podporiť ideologické ciele predmetu. Typickou obeťou takého zneužitia býval v škole napr. E. M. Remarque alebo E. Hemingway. Školská literárna výchova v takejto podobe potom viedla študenta k tomu, aby dôverčivo prevzal „správne“ názory autora, namiesto toho, aby podnecovala a riadila kritickú analýzu a hodnotenie autorskej výpovede o svete a jej eventuálne prijatie alebo odmietnutie na základe výsledkov tohto poznávacieho procesu.

DVE ÚROVNE RECEPCIE LITERÁRNEHO DIELA

Interpretácia literárneho diela na hodinách literárnej výchovy, ktorá sa dokáže vyhnúť redukcii či vulgarizácii, pristupuje k problému umeleckej výpovede autora o svete tak, že sa najskôr *analýzou* jazyka, kompozície a významových úrovní diela usiluje zachytiť autorov zámer, jeho myšlienkové či etické poslanstvo, a až potom sa odvažuje vstúpiť na klzku pôdu metainterpretácie a hodnotenia autorových názorov a postojov podľa mimoumeleckých kritérií.

Metodologické prostriedky na funkcionálnu analýzu literárneho textu vypracovala v priebehu minulého storočia štrukturalistická škola a jej výdobytky našli trvalé miesto najmä v stredoeurópskej teórii literárnej výchovy (naopak, takmer úplne chýbajú v anglosaskej tradícii školskej literárnej výchovy, ktorá sa skoro v celom rozsahu vzdelávacej sústavy vyžíva vo svojom „čítaní s porozumením“, čo najmä na strednej škole, nehovoriac už o univerzitách, pôsobí dosť absurdne). Jej zmyslom je skúmanie prvkov umeleckej štruktúry z hľadiska ich významu pre celkové vyznenie diela. „Kto si estetickú prácu predstavuje ako intuíciu, ten sa nazdáva, že komunikuje s celkom, zatiaľ čo v skutočnosti stojí pred zložitou štruktúrovaným objektom, ktorý bezpochyby analýze vzdoruje, ale sa jej nevymyká“ (Eco, 1990, s. 101).

Potiaľto nejde o problém, ktorý by spôsoboval literárnej výchove v škole nejaké zásadné ťažkosti, pokiaľ, pravda, uznávame, že sám osebe je proces formovania žiaka-čitateľa náročnou činnosťou, ktorú zvládnu iba veľmi kvalitní profesionáli, teda veľmi dobre pripravení učiteľia. Prax pozná dosť takých úspešných učiteľov, aj keď sú stále v menšine.

Prvým predpokladom interpretácie je teda pozorné a opakované *čítanie a ana-*

lýza autorskej výpovede, ktorej materiálnou bázou je existujúci a v podstate natrvalo nemenný text. „Keď totiž dvojnásobnosť (textu) nevyvoláva číry zmätok, prirahuje pozornosť adresáta a uvádza ho do stavu ‚interpretatívneho vytrženia‘, má adresát podnet, aby skúmal ohybnosť, možnosti textu, ktorý interpretuje, i možnosti kódu, na ktorý text odkazuje“ (Eco, 1990, s. 99).

Prechod od analýzy literárneho textu *k interpretácii autorskej výpovede o svete* je druhý kritický krok, ktorým študenti majú rozpoznať autorovo stvárnenie atribútov a dimenzií reality a ich zahrnutie do fiktívneho sveta vytvoreného textom. Tento text, podrobený opakovanému čítaniu, a výsledok interpretačného procesu uskutočneného ako výmena informácií medzi spolužiakmi v triede poskytne kognitívne východiská na *interpretáciu interpretácie*, teda metainterpretáciu toho, ako autor vníma realitu stvárnenu v texte. Tu už teda nejde len o rozpoznanie toho, čo text v sebe obsahuje, ale o posúdenie únosnosti, prijateľnosti autorovho videnia sveta.

Pravda, tu škola vstupuje do priestoru, v ktorom má mnoho nejasností samotná literárna veda, a navyše literárno-výchovná prax zápasí aj s vyššie spomenutými pozostatkami z čias socializmu, keď sa od učiteľov záväzne očakávalo, že svoj predmet využijú na utvrdenie „správnych“ poznatkov a postojov predurčených vládou garnitúrou.

Práve tak ako v literárnej vede alebo v publicistike, tak aj v škole na hodinách literárnej výchovy môžeme otázku gnozeologickej pravdivosti diela považovať za *všestranne otvorenú* a učiť žiakov hodnotiť tento aspekt diela v široko roztvorenom interpretačnom priestore. Tu sa však škola dotýka vyššie spomenutej hranice spoločenskej únosnosti hodnotového relativizmu, pretože s takýmto ideálne „demokratickým“ stavom sa pri formovaní postojov ku konkrétnym dielam a historickým skutočnostiam nestretáme nielen v škole, ktorej sa to často vyčítavo predhadzuje, ale ani v odbornej verejnosti (pozri napr. odmietavé alebo zosmiešňujúce posudky diel socialistického realizmu, hoci ten sám seba prezentoval ako úsilie o umelecké zobrazenie ešte nejestvujúceho ideálu, alebo, naopak, všeobecný obdiv k schopnosti autorov ako Kafka alebo Orwell vytvoriť víziu odcudzenia človeka v totalitných režimoch v čase, keď tieto režimy ešte nejestvovali alebo sa len formovali, alebo označovanie románu J. C. Hronského z čias druhej svetovej vojny za „nesprávny“, „nepravdivý“, resp. „našej literatúre cudzí obraz“ atď.).

V snahe dosiahnuť inváziou relativistických princípov do literárnej výchovy to, čo sa ešte neudomácnilo ani vo verejnom živote, ani v publicistike a literárnej či historickej vede, sa škole naliehavo ponúka redukovaný interpretačný model, podľa ktorého je literárne dielo – či už ide oň ako o celok, alebo o jeho niektorú časť, napr. figúru alebo tróp – systémom *s nekonečným množstvom výkladov, medzi ktorými niet nijakej kognitívnej hierarchie*. Všetky by mali byť uznané za rovnocenné, čím vzniká akási karikatúra Heisenbergovho princípu: neurčitost' poznávacích výrokov bez reflektovania miery ich pravdepodobnosti.

Tento bezbrehý voluntarizmus, ktorý sa zatiaľ neponáhľa akceptovať vo svojich syntézach ani literárna veda, by s okamžitou platnosťou zlikvidoval samotnú podstatu školskej výchovy, pretože ak výchova nesmeruje niekam a k niečomu, tak

nesmeruje k ničomu a prestáva mať zmysel. Škola nie je literárna kaviareň alebo salón, jej zmyslom nie je len demonštrovať výsledky nejakého intelektuálneho procesu, ale predovšetkým sa pričiniť o vytvorenie, resp. rozvíjanie schopností a zručností, ktoré ho umožňujú.

V školskej literárnej výchove sa interpretačný proces organizuje ako analýza textu diela so zámerom rozvíjať pri hľadaní určitého riešenia kognitívno-poznávacie operácie študenta a upevňovať jeho hodnotový systém. Toto záverečné vyústenie je v procese výchovy nevyhnutným článkom. Relatívne uzatvára jednu etapu v procese výchovy, presnejšie jeden jeho reťazec, spevňuje ho, a tým naplňa jeho zmysel. Ak by žiak nepocítil a neprežil tento fakt dosiahnutia riešenia, ale namiesto toho by nadobudol pocit, že žiadne riešenie vlastne nejestvuje alebo že je irelevantné, práve ukončený a relatívne upevnený poznávací reťazec sa spätne anuluje. Akoby sa nekonal. Nejde teda o žiadne diletantstvo či vulgarizáciu umenia, ale o napĺňanie zmyslu školskej výchovy. Nepochopiť toto značí nepochopiť nič z podstaty výchovy.

DVA MODELY LITERÁRNEHO DIELA

Kľúčovou didaktickou otázkou sa tak stáva hľadanie výsledného riešenia zadaného problému, teda záverečnej fázy interpretácie autorovej výpovede obsiahnutej v texte diela. Škola nemá dôvod orientovať sa na relativistický maximalizmus, lebo tým by išla sama proti sebe, ale na druhej strane ani preferovať – v rozpore s modernými didaktickými koncepciami odvodenými z konštruktivismu – rigorózne smerovanie k jedinému „správne“ riešeniu. Východisko z dilemy sa nachádza v diferencovanom pohľade na otvorenosť, resp. zatvorenosť samotných literárnych diel, ktorý prezentoval roku 1995 U. Eco (v diele *I limiti dell'interpretazione*). V nadväznosti na to teória literatúry a v spolupráci s ňou aj didaktika literárnej výchovy predkladajú *dva relatívne odlišné postupy interpretácie diela, autorskej výpovede o svete*.

Pri dielach, ktoré autori stvárňovali so zámerom odovzdať čitateľovi zreteľne sformulovaný odkaz, správu o svete, sa sémantická interpretácia textu pohybuje v pomerne úzkom rámci. Iste to neznamenaá významovú jednofaktorovosť ani absolutizáciu prvého čítania textu, ale rozšifrovanie, prijatie a emocionálne prežitie autorovej výpovede predsa len predpokladá *vysokú pravdepodobnosť zhody čítania s pôvodným autorovým zámerom*. Ak čitateľ nezachytí autorský význam textu, celkom nevyhnutne nasleduje dezinterpretácia toho, čo mu autor adresoval. U študentov, zatiaľ pomerne málo skúsených čitateľov a ľudí so skromnými životnými skúsenosťami a úzkym jazykovým registrom, je táto hrozba trvalo prítomná a predstavuje najväčší pedagogický problém súvisiaci s predmetom literárna výchova. Samozrejme, „vyriešiť“ ho tým, že každú recepciu literárneho textu prijíme – v mene „viery“ o absolútnom relativizme ľudského poznania – za prijateľnú, znamená nevyriešiť vôbec nič. A to ani z hľadiska rozvoja čitateľských

schopnosti žiaka, ani z hľadiska výchovy vôbec, ako sa vysvetlilo už vyššie. Preto nie je žiadny dôvod obviňovať pre analýzu týchto diel školu, že zabíja tvorivosť žiakov, zastrašuje ich a núti prijať od autorit nespochybniteľné pravdy. Sotva to možno povedať lepšie ako G. Guest (1992, s. 108): „Charakteristická štruktúra hermeneutickej situácie ... nijako nesúvisí s možnou duplicitou či s podozrivou pluralitou významov správy (lebo skutočnosť, že môže byť interpretovaná rôzne, vôbec neznamena, že správa sama by mala všetky tie významy, ktoré sa jej prepožičiavajú), nesúvisí ani s faktom, že by oznámeniam, preto, že nemajú na prvý pohľad uspokojivý zmysel, bolo treba z nedostatku niečoho lepšieho ... v nejakom prehnanom *Sinngebung* udeliť ničím nevyžadovaný zmysel!“

Čím sú literárne diela obsahovo, resp. štylisticky a sémanticky komponované otvorenejšie a neurčitejšie, z hľadiska štruktúry náhodnejšie (alebo, naopak, prešpekulovanejšie, aby vyzerali ako náhodné, prekvapujúce či až non-logické), tým sú interpretáciám otvorenejšie. Vo väčšine z nich spočíva na báze neurčitosti nielen ich poetika, štylistický a kompozičný plán, ale neraz aj ich ideový alebo etický rozmer. Také sú epické diela s otvoreným koncom, viacúrovňové diela s vedome zahmlenými súvislosťami medzi významovými rovinami, postmodernistické experimenty s rozprávačom, paralelnými líniami viacerých vnútorných monológov a uvoľneným časovým horizontom rozprávania, surrealistické texty (najmä tzv. automatické) a pod. Je dobre známou skutočnosťou, že práve takéto umelecké diela bývali v minulosti (a zostali aj dodnes) neriešiteľným problémom pre tých realizátorov výchovného procesu v škole, ktorí uverili v jednoznačnosť a významovú určitosť každého literárneho diela.

Identifikácia dvoch odlišných typov literárnych textov, a kontinua medzi nimi, umožňuje odstrániť z literárnej výchovy spomenuté problémy pri analýze a interpretácii otvorených diel a vypracovať pre ne didaktické nástroje. Ak sa zatvorené a otvorené diela predložia žiakovi ako dva marginálne útvary na kontinuu možných foriem literárnych štruktúr, vzniká možnosť vytvoriť z oboch druhov literárnych objektov i z dvoch typov organizácií učebného procesu vnútorne kompatibilný model. Žiak si postupne zvyká na to, že poznávanie zmyslu literárnych diel a ich prostredníctvom aj poznávanie autorských koncepcií reality má rôzne stupne voľnosti, ale že sa týchto diel môže zmocniť rovnakými prostriedkami, len ich musí používať v zhode s charakterom diela, o ktorom uvažuje. Presnosť, či dokonca neurčitosť pri poznávaní sveta prostredníctvom umenia sa dostávajú v skromnej metodologickej výbave študenta vedľa seba a do vzťahu a on si ich môže osvojiť ako odlišné nástroje s rovnakým určením. Zároveň s tým sa študent učí aj argumentovať dvojakým spôsobom: argumentovať literárnym, resp. spoločenským faktom alebo argumentovať svojím odhadom, hypotézou alebo dokonca len vlastným spoločenským či etickým presvedčením.

ZOVŠEOBECŇOVANIE

Už v predchádzajúcom texte sme sa zmienili o tom, že cieľ analýzy a hodnotenia literárneho diela v škole je iný ako pri diskusiách o umeleckej literatúre vo vedeckých kruhoch alebo v kultúrnej verejnosti. Zatiaľ čo zmyslom tejto spoločenskej reflexie je pochopenie a zhodnotenie samotného literárneho produktu, na hodinách literárnej výchovy je tento intelektuálny produkt iba sprostredkujúcou kategóriou. Aj keď rozbor a interpretácia literárneho diela sú veľmi dôležité, lebo poskytujú spomenutú spätnú väzbu a akúsi intelektuálnu odmenu pre študentovo úsilie, vlastný cieľ výchovného procesu leží až za touto métou. Prostredníctvom postupného zmocňovania sa významu diela sa u študenta vytvára a postupne upevňuje niekoľko metodologických schopností, ktoré majú zostať v intelektuálnej výbave študenta aj potom, keď bezprostredný efekt styku s literárnym dielom vyhasne.

V kognitívnej oblasti, ktorá tvorí špecifický predmet tejto state, má proces analýzy, interpretácie a hodnotenia vyústiť do:

- a) získania a upevnenia znalosti literárnych termínov, resp. znalosti prvkov, komponentov literárnej štruktúry (literárne vzdelanie),
- b) osvojenia si zručností na analýzu literárnej štruktúry a pochopenie funkcionálnej závislosti medzi významovým plánom diela a jeho štylisticko-kompozičným plánom,
- c) vybudovania všeobecných, modelových štruktúr umeleckých diel,
- d) vytvorenia a upevnenia logicko-poznávacích operácií a do schopnosti vysvetliť svoje stanovisko a argumentovať v jeho prospech.

Zápas o názor, že konečným cieľom literárnej výchovy v škole je až osvojenie si generalizovaných vedomostí, poznávacích operácií, interpretačných postupov či estetických hodnôt a schopnosť ich transferu, resp. aplikácie, však zrejme bude ešte len treba vybojovať. Veď aj významný americký literárny vedec E. D. Hirsch demonštruje až zúskostňujúcu skepsu: „Jediným všeobecne platným pravidlom interpretácie je to, že neexistujú žiadne pravidlá interpretácie a že každá interpretácia je neopakovateľným riešením rébusu (1967, s. 171).“

Našťastie pedagogická psychológia a psychodidaktika vedia iné: zovšeobecňuje sa schopnosť lyžiara „čítať“ neznámy terén, šachistu riešiť hrovú kombináciu, hoci teoretici šachu tvrdia, že ich existuje nekonečne mnoho, a teda zovšeobecňuje sa aj schopnosť štruktúrované vnímať umelecké dielo, hoci vieme, že je to originálny produkt.

Aj v literárnej výchove tvoria úrovne generalizácie stupňovitú pyramídu. Na jej základni sa nachádza osvojovanie si pojmov. Vytváranie individuálneho *systemu literárnovvedných pojmov*, tvoriaceho základ tzv. literárneho vzdelania (Obert, 1990, s. 10), je pomerne jednoduché. Ich cieľový súbor prevezme učiteľ z odbornej literatúry, zo vzdelávacích štandardov alebo učebnice a vedie vyučovanie tak, aby si študent individuálnu podobu tohto systému budoval postupne počas analýzy a interpretácie literárnych diel. V priebehu stredoškolského kurzu literatúry si študent musí osvojiť asi sedemdesiat pojmov.

Presun dôrazu z didaktiky pamäti a reprodukovania na didaktiku poznávania a tvorivosti mení aj pozíciu zovšeobecňovania v pojmotvorbe. Spolu s tým sa mení aj motivácia študenta a kvalita ovládnutia literárnych pojmov. Študent sa s nimi nezoznamuje výlučne prostredníctvom hotových definícií v učebnici teórie literatúry a nie je nabádaný na ich spevnenie určovaním vytrhnutých štruktúrnych fragmentov z textu, ako je to bežné v tradičnom, zastaranom spôsobe literárneho vzdelávania. Naopak, nových prvkov literárnej štruktúry sa zmocňuje tým, že ich sám identifikuje, sémanticky vymedzuje a nakoniec aj sám tvorí. Takto oveľa lepšie chápe ich podstatu a vlastnosti, pretože od samého začiatku zoznamovania sa s nimi – a to je najväčší prínos tvorivej didaktiky – rozumie ich sémantike a estetickú funkciu! Tým sa darí prekonávať jedno z najslabších miest v analýze literárnych diel, s ktorým sa bežne stretávame v škole i v študijných príručkách pre učiteľov: inventarizáciu a tzv. určovanie literárnych segmentov, vypreparovaných zo štruktúry konkrétneho literárneho diela, akoby s ním nijako nesúviseli. Porozumenie funkčnej zviazanosti literárneho prvku s celkom diela nielenže dáva možnosť dobre pochopiť literárnovedný pojem, ale vytvára aj schodík k ďalším úrovňam zovšeobecňovania!

Zovšeobecňovanie *štruktúr umeleckých diel* (literárne druhy, žánre, žánrové formy, kompozičné modely atď.) sa v škole tradične darilo lepšie ako prenikanie do funkcionálnych vzťahov vnútri jednotlivých diel. Je to preto, lebo táto čitateľská a interpretačná zručnosť sa dala celkom dobre zvládnuť aj tradičným postupom: osvojenie si poučky – aplikácia na konkrétne dielo – zapamätanie si, resp. upevnenie atď. Navyše tu vždy pôsobil pozitívny transfer zo slohovej výchovy, kde študenti vytvárali konkrétne literárne diela menšieho rozsahu (črty, poviedky, bájky).

Zovšeobecnenie *interpretačných postupov* nemožno redukovať na osvojenie si nejakého strnulého algoritmu, prinajmenej v tomto zmysle treba brať do úvahy vyššie uvedené stanovisko E. Hirscha. Ale viaceré kroky interpretácie prejavujú určitú stabilitu a dajú sa upevniť na základe skúsenosti. Napríklad uváženie, na ktorý pól spomenutého Ecovho kontinua možno vzťahovať dielo (otvorenosť – zatvorenosť), či dominuje prvý, naratívny, alebo druhý, významový plán (a či je v texte vôbec prítomný), či je vhodnejšie postupovať od celku k detailom (typické pre epiku), alebo od jednotlivostí k celku (príznačné pre lyriku) atď.

Najmenej úspešné je úsilie školy v najťažšej a najabstraktnejšej oblasti, v oblasti *metakognície*. Učítelia sami sú nedostatočne pripravení učiť žiaka uvedomenie používať logické poznávacie postupy. Úlohy a problémy v učebnici pri ich riešení síce vyžadujú používanie jednoduchších, alebo aj náročnejších kognitívnych operácií, ale študent sa nedozvie, že takúto poznávaciu metódu použil. Zväčša to nevie ani učiteľ a neinformuje o tom ani učebnica. Zovšeobecnenie učebných postupov, najmä tej zložky, ktorá prebieha v mysli žiaka, nie je v horizonte autorov učebných textov. Tí sa sústreďujú výlučne na vytvorenie obsahu literárneho vzdelávania, zatiaľ čo paralelný rozvoj kognitívnych zručností zostáva za hranicami ich záujmu a schopností.

Vzdelávanie, ktoré nedosiahne primeranú úroveň zovšeobecnenia, zostáva veľa „dlžné“ svojmu poslaniu. Nevedomky sa tak sústreďuje na prítomnosť, na de-

monštráciu naučeného, a to na úkor budúcnosti, pre ktorú je prospešné skôr to vy-
bádané, vytvorené a následne spevnené. Zároveň sa tak „vychádza na pol cesty
v ústrety“ vžitým predstavám istej časti neodbornej verejnosti, že poslaním pred-
metu literárna výchova je to, aby študent spoznal čo najviac spisovateľov a aby si
zapamätal čo najviac dejových skratiek z literárnych diel.

Zovšeobecňovanie, ku ktorému mieri didaktický konštruktivizmus, je tiež je-
dinou reálnou bázou na vyriešenie „neriešiteľného“ problému medzipredmeto-
vých vzťahov (napr. medzi dejepisom a literatúrou). *To, čo má k sebe konvergovať
v osobnosti žiaka, v našom prípade v jeho kognitívnej vybavenosti, nie sú jednotlivé ve-
domosti krátkodobého významu, zahrnuté do obsahu učebných predmetov, ale zovše-
obecnené kognitívne štruktúry, ktoré sú pre všetky vyučovacie predmety spoločné, tak
ako je spoločný napr. jazyk, v ktorom sa dorozumievame.*

ZHRNUTIE

Tvorivá, konštruktivistická didaktika vytvorila konzistentný model učebného
predmetu, ktorý vedie žiakov a študentov od prijímania faktov, zákonov a poznat-
kových systémov k osvojeniu si všeobecných postupov na tvorbu, a vymedzenie
pojmov, uvedomené používanie logicko-poznávacích operácií a pre predmet lite-
rárna výchova špecifických interpretačných a hodnotiacich schopností. K tomuto
katalógu náročných abstraktno-konkrétnych zručností a spôsobilostí sa ako ďalší
všeobecný cieľ literárnej výchovy primkýna aj dotváranie systému individuálnych
a sociálnych hodnôt, vrátane estetických a mravných hodnôt.

K tejto syntetizujúcej a pomerne abstraktnej úrovni sa literárna výchova môže
prepracovať len vyučovaním zameraným na estetické prežitie a významové ucho-
penie literárneho textu. Pri tomto vytváraní zážitkov a vedomostí prostredníctvom
interpretácie literárnych diel sa škola musí vyrovnávať prinajmenej s dvoma relatív-
ne protikladnými situáciami. Na jednej strane celý vzdelávací systém sa otvára de-
mokratizačným vplyvom, zdôrazňujúcim osobnú nezávislosť študenta a jeho prá-
vo na sebaujadrenie a sebautvrdenie, na druhej strane musí z dôvodov vnútornej
ústrojnosti samotnej pedagogiky zabrániť vpádu radikálneho „misreadingu“, re-
zignácii na ontologickú poznateľnosť umeleckého diela, resp. rezignácii na po-
zitivne nadosobné estetické, spoločenské alebo etické hodnoty. Preto didaktika li-
terárnej výchovy akceptuje Ecovu predstavu o tom, že literárne diela možno
hypoteticky usporiadať do kontinua, ktoré má na jednom okraji jednoznačne pro-
gramové výtvyry, ktoré neznesú podstatnejšie interpretačné odchýlky od intencií,
ktoré do nich vložili autori, a na druhom póle absolútne otvorené diela, ktoré do-
stávajú definitívnu podobu až v úplne slobodnom a tvorivo imaginatívnom inter-
pretačnom akte študenta-čitateľa.

Podmienkou korektnej interpretácie umeleckého diela je predchádzajúca
funkcionálna analýza jeho štruktúry, analýza, ktorá netrhá dielo na nezmyselné
fragmenty, ale hľadá estetické i sémantické významy jednotlivých stavebných prv-

kov a ich priemet do významu a estetickej účinnosti celku. Porušenie tohto princípu analýzy (také časté v školskej praxi) násilne zastaví proces učenia na tejto úrovni, pretože fragmentarizácia a deštrukcia umeleckého celku znemožní interpretáciu a hodnotenie diela, čím sa natrvalo pretrhne vzostupná línia vedúca k zovšeobecňovaniu. Na tieto „slepé uličky“ pri vyučovaní predmetu literárna výchova škola neustále naráža, takže väčšina učiteľov slovenského jazyka a literatúry sa na cieľovú úroveň zovšeobecnenia vôbec nedostane, ba nemá ju ani zahrnúť do svojho individuálneho konceptu didaktiky tohto predmetu. To už je ale impulz pre vysoké školy a inštitúcie ďalšieho vzdelávania učiteľov, aby sa pokúsili o nápravu.*)

*) Príspevok bol publikovaný v *Pedagogickej revue*, roč. 57, 2005, č. 2, s. 87-99 pod titulom *Zovšeobecňovanie ako cieľ literárnej výchovy v základnej a strednej škole*.

LITERATÚRA

- COMETTI, J. 1992. Literatúra, jazyk a referencia. In *Filozofia*, 47, č. 2, s. 73-89.
- ČERVENKA, M. 1990. Základní kategorie pražského literárněvědného strukturalismu. In *Slovenská literatúra*, roč. 37, č. 4, s. 305-326.
- ECO, U. 1990. Svet ako otvorené a regulované kultúrne univerzum. In *Romboid*, roč. 25, č. 9, s. 77-123.
- FOSTER, E. M. 1971. Aspekty románu. Bratislava : Tatran, 137 s.
- FREGE, G. 1992. O zmysle a denotáte. In *Filozofia*, roč. 47, č. 6, s. 349-363.
- GUEST, G. 1992. Interpretácia a pravda. Úvod do hermeneutickej kruhovosti. In *Filozofia*, roč. 47, č. 2, s. 106-119.
- HAMAN, A. 1986. *Apercepce, interpretace a konkretizace jako fáze osvojení literárního uměleckého díla*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 158 s.
- HIRSCH, E. D. 1967. *Validity in Interpretation*. New Haven, 215 s.
- MAUROIS, A. 1995. Padesát let plukovníka Brambla. In *Mlčení plukovníka Brambla*. Praha : Gaudium, 119 s.
- OBERT, V. 1990. *State z didaktiky literatúry. Učebné texty pre štúdium slovenskej literatúry*. Nitra : Pedagogická fakulta, s. 45.
- OBERT, V. 1993. *Komunikativnosť v literárnej výchove*. Bratislava : Ústredné metodické centrum MŠV SR, s. 58.
- ORTEGA Y GASSET, J. 1992. Dehumanizácia umenia. In *Filozofia*, roč. 47, č. 5, s. 291-303.
- SLOBODNÍK, D. 1988. *Vedecké a literárne poznanie*. Bratislava : Pravda, 234 s.
- SOLDAN, L. 1989. Kritika v interpretácii - interpretácia v kritike. In *Romboid*, roč. 24, č. 5, s. 43-46.
- ŠABÍK, V. 1990. Chápanie a hermeneutika. In *Romboid*, roč. 25, č. 1, s. 42-45.
- VASILIEV, S. 1983. Úrovně porozumění textu. In *Společenské vědy v SSSR*, č. 5, s. 474.

Summary

Teaching of Literature in Primary and Secondary Schools

Marián Lapitka

School of Librarianship in Bratislava

The paper deals with interpretation of literary work in literary classes. It presents a thesis that interpretation is a two-level process consisting of analysis and interpretation of a text and of evaluation of an author's ideas anchored in the text. The paper disapproves with an application of unlimited relativism in literary classes, and whereas it emphasizes the need of fostering an ability of students to generalize knowledge, cognitive operations and reading skills.

Adresa:

PhDr. Marián Lapitka
Škola knihovníckych a informačných štúdií
Kadnárova 5/7
831 05 Bratislava 3
Tel.: ++421 2 44871588, 44881364