

## KONCEPTUALIZÁCIA LITERATÚRY V NEMECKOM VZDELÁVÁCOM SYSTÉME<sup>1</sup>

### The conceptualisation of literature in the German education system

The study focuses on the controversies that preceded the adoption of national education standards for upper secondary education in Germany after 2000. It characterises the interaction of the education system and the social system of literature, and highlights the concepts that most contrasted with each other: general education and literacy, literary education and competence. Towards the end, the study outlines a possible form of consensus in professional discourse on literary education.

**Keywords:** Germany, literary education, Bildung, competence, education standards

Na začiatku bol šok, PISA-Schock 2000, ktorý spôsobili výsledky medzinárodného testovania zverejnené v roku 2001. V čitateľskej gramotnosti sa Nemecko ocitlo výrazne pod priemerom OECD, až na 21. mieste. Výsledky testovania priniesli poznanie, že približne 25% pätnásťročných žiakov a žiakov v Nemecku nedokáže čítať s porozumením, navyše sa v čitateľskej gramotnosti prejavujú výrazné sociálne a regionálne rozdiely. Rozprúdil sa intenzívny diskurz o nevyhnutnej reforme a potrebnej zmene paradigmy vzdelávania. Ako v ňom interagovali oba systémy, vzdelávací systém a sociálny systém literatúry (v zmysle empirickej literárnej vedy Siegfrieda J. Schmidta 1991), a ako sa v kľúčových dokumentoch nemeckého vzdelávacieho systému formovala súčasná podoba literatúry, sa pokúsi načrtnúť táto štúdia. Na úvod uvedme niekoľko rámcových faktov.

Pod dojomom šoku z výsledkov testovania PISA 2000 požadoval Nemecký spolkový snem zavedenie celonemeckých vzdelávacích štandardov a realizáciu pravidelných národných porovnávacích štúdií. Stála konferencia ministrov školstva všetkých spolkových krajín (*Kultusministerkonferenz*, KMK)

---

<sup>1</sup> Štúdia je výsledkom riešenia projektu Vedeckej grantovej agentúry Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky 1/0590/16 *Literatúra ako literárne konanie a jej konceptualizácia v kľúčových metaforách vzdelávacieho systému*.

sa rozhodla vypracovať vzdelávacie štandardy záväzné na spolkovej úrovni a na tento účel bol založený Inštitút rozvoja kvality vzdelávania (*Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen*), ktorý prípravu štandardov koordinoval. Bázou národných štandardov sa stala expertíza tímu odborníkov vedeného prof. Eckhardom Kliemem, prezentovaná v roku 2003 a známa ako Klieme-Expertise (Klieme 2007). Ústredným pojmom Kliemeho expertízy a rovnako určujúcim konceptom reformy vzdelávania, ktorá na expertíze stavia, je kompetencia. Kliemeho tím pritom prevzal jej pojmové vymedzenie od psychológa Franza Emanuela Weinerta (Weinert 2001, 27-28). Jednotlivé vzdelávacie štandardy sú v súlade s týmto konceptom formulované ako tzv. Can-do-Statements („Žiačky a žiaci dokážu...“) a stanovujú pre všetky spolkové krajiny, priemerne aké kompetencie majú žiaci dosiahnuť do konca určitej fázy vzdelávania.

Národné vzdelávacie štandardy sa teda prezentujú ako jednotné výkonné požiadavky, ktoré majú pomôcť zaručiť spoločnú výkonnú úroveň a porovnateľnosť medzi spolkovými krajinami. Sú určujúce pre tvorbu centrálnych kurikulárnych dokumentov a rámcových učebných plánov jednotlivých spolkových krajín. Ich koncepcia je podriadená logike vzťahu medzi účelom a prostriedkami, cieľmi a postupmi.

V rokoch 2003 a 2004 boli prijaté vzdelávacie štandardy pre primárne a nižšie sekundárne vzdelávanie. Od roku 2009 do roku 2012 sa pripravovali štandardy pre vyššie sekundárne vzdelávanie v predmetoch nemčina, matematika a cudzí jazyk (angličtina alebo francúzština). Začali sa zavádzať v školskom roku 2014/15 a od roku 2016/17 sú záväzné pre maturitné skúšky vo všetkých spolkových krajinách, keďže nahradili aj dovtedy záväzný samostatný referenčný rámcový dokument zodpovedajúci slovenskému Katalógu cieľových požiadaviek na maturitnú skúšku.

Keďže sú štandardy záväzným orientačným rámcem pre vzdelávacie procesy v celej krajine, zo strany štátnej moci bola snaha zabezpečiť ich čo najširšiu akceptáciu. Proces prípravy dokumentu v odborných skupinách sprevádzala riadiaca skupina zložená zo zástupcov všetkých spolkových krajín. Po vypracovaní pracovnej verzie štandardov mali spolkové krajiny príležitosť návrh dokumentu komentovať, potom v roku 2011 bola predbežná verzia štandardov predstavená širokej odbornej verejnosti na spoločnej konferencii Inštitútu rozvoja kvality vzdelávania a KMK. Pripomienky z odbornej verejnej diskusie boli zohľadnené vo výslednej podobe štandardov.

Štandardy pre vyššie sekundárne vzdelávanie v predmete nemčina nadväzujú na štandardy nižšieho sekundárneho vzdelávania, posilňujú však prepedeutický charakter predmetu smerom k vysokoškolskému štúdiu. Okrem toho vyčleňujú ako samostatnú časť dokumentu doménovú kompetenčnú oblasť *Práca s textami a médiami* (*Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen*), ktorá bola pôvodne súčasťou kompetenčnej oblasti *Čítanie*. Štandardy vychádzajú zo širokého poňatia pojmu text, ktoré zahŕňa rôzne mediálne formy literárnych aj pragmatických textov, a to nielen v písanej podobe, ale aj recep-

ciu divadla, filmu, audiokníh atď. Tým sa predmetu nemčina zároveň pripisuje špecifická úloha pri rozvoji mediálnych kompetencií<sup>2</sup>.

V ťažko preložiteľnom názve doménovej kompetenčnej oblasti bolo pôvodné sloveso *nutzen* (používať, využívať) figurujúce v štandardoch pre nižšie sekundárne vzdelávanie nahradené slovesom *sich auseinandersetzen*, implikujúcim samostatné konanie, aktívny prístup k textom a médiám. Jednou zo súčastí doménovej kompetenčnej oblasti *Práca s textami a médiami* je aj zapodievanie sa s literárnymi textami. Vyučovanie literatúry, kedysi dominantná sféra edukácie, sa teda ocitlo vedľa jazykovej a mediálnej výučby.

Obsahové normatívy, napr. vo forme kánonu literárnych textov, štandardy neuvádzajú, obsahujú však príklady úloh. V obidvoch doménových kompetenčných oblastiach – *Práca s textami a médiami*, ako aj *Reflektovanie* (pôvodne Skúmanie) *jazyka* – rozlišujú štandardy medzi základnou úrovňou (pri dotácii min. 3 hodiny týždenne) a vyššou úrovňou (4 a viac hodín týždenne).

V názve kľúčového dokumentu pre vyššie sekundárne vzdelávanie sa neobjavuje označenie úrovne podľa medzinárodnej stupnice ISCED, ani výraz Sekundarstufe II, ale pojem *Allgemeine Hochschulreife* (Všeobecná zrelosť na vysokoškolské štúdium), ktorý v slovenčine zodpovedá stupňu dosiahnutého vzdelania označovanému ako úplné stredné všeobecné vzdelanie s maturitou. Aj v Nemecku sa metafora zrelosti figurujúca v názve dokumentu a synonymicky používaná na označenie maturitnej skúšky, skúšky zrelosti, spája s ukončením gymnaziálneho štúdia. Zrelosť na vysokoškolské štúdium je teda základným predpokladom akademického vzdelania. Takto sa koncept zrelosť a koncept kompetencia v dokumente dostávajú do kontrastu, ku ktorému sa neskôr vrátíme.

---

<sup>2</sup> Prepojenie viacerých kompetencií vo vzdelávacích štandardoch možno vnímať ako reakciu na kvantitatívne štúdie podnietené výsledkami testovania PISA 2000. Ako sumarizuje Christian Dawidowski (2009), kvantitatívne štúdie už začiatkom tisícročia ukázali polarizáciu obyvateľstva v čitateľskom správaní. U mládeže od roku 2000 výrazne stúplo využívanie internetu a iných médií, pričom narábanie s knihou sa prispôbovalo zaobchádzaniu s novým médiom. Kontinuálne klesali hodnoty čítania pre zábavu alebo pre identifikáciu, ale aj pre potrebu úniku do fikčných svetov, všetky tieto funkcie prevzali nové médiá (Dawidowski 2009, 12). Už v roku 2008 ukázal výskum v ročníkoch 1994–1996 (teda u dnešných vysokoškolákov), že 70 % chlapcov neprečítalo za mesiac ani jednu knihu (0 – 1 knihu) a 44 % chlapcov trávi za počítačom 4 a viac hodín denne, pričom cez víkendy boli dosiahnuté hodnoty až do 10 hodín (Dawidowski 2009, 8-9). Čitateľské správanie je navyše výrazne ovplyvnené systémom previazanosti médií: Úspešný titul sa už neprezentuje iba v jednej či dvoch mediálnych podobách (napr. ako kniha alebo audiokniha), ale využívajú sa takmer neobmedzené možnosti filmu, počítačovej hry, potlače na oblečení, zvonenia v mobiloch atď. To znemožňuje realizáciu štúdií úzko zameraných na čítanie, pretože „čisté“ čítanie sa už nedá oddeliť od mediálneho kontextu, v ktorom prebieha. Christian Dawidowski pritom zdôrazňuje, že enormné tempo technologického rozvoja a rýchlejšie striedanie generácií zapríčiňuje čoraz rýchlejšie starnutie výsledkov kvantitatívnych štúdií (Dawidowski 2009, 8).

Načrtnime najskôr kľúčové pojmy odborného diskurzu, ktorý nakoniec výrazne ovplyvnil aj konceptualizáciu literatúry v národných vzdelávacích štandardoch. V prvej fáze odborných diskusií, ktoré vyvolal šok z výsledkov testovania PISA, išlo o rozlíšenie dvoch konštruktov: základného vzdelania (*Grundbildung*) v zmysle gramotnosti a všeobecného vzdelania (*Allgemeinbildung*). Šok teda priniesol znovuobjavenie pojmu *Bildung*, obzvlášť spojenia *literarische Bildung*. V priestore, ktorý poskytuje táto štúdia, nie je možné bližšie explikovať nuansy 500-ročného pojmu *Bildung*<sup>3</sup>. Pre lepšie pochopenie priebehu odborného diskurzu aspoň pripomeňme, že kľúčový pojem nemeckého humanizmu, ktorý siaha až k nemeckej stredovekej mystike majstra Eckharta, v sebe skrýva výrazné významové aspekty kultivovania, formovania, utvárania človeka ako obrazu božieho (*bilden* – tvoriť, *Bild* – obraz).

Vo verejnej diskusii, ktorá predchádzala vzniku národných vzdelávacích štandardov, sa kontrastovali predovšetkým pojmy gramotnosť a všeobecné vzdelanie. Medzinárodné testovanie PISA stavia na gramotnosti<sup>4</sup> ako schopnosti „viesť svoj život uspokojivo z osobného a ekonomického hľadiska“ a „aktívne sa zúčastňovať na spoločenskom živote“<sup>5</sup> (Baumert 2001, 16). V centre pozornosti týchto meraní nie sú určité témy a obsahy (input, učebné plány), konkrétne vedomosti alebo schopnosti, ktorá vyučovanie sprostredkuje, ale output, kompetencie, ktoré sa obsahom nadobudnú, stratégie riešenia problémov prinášajúce funkčne pragmatický úžitok v každodennom živote. S kompetenciami ako testovateľnými, teda aj normovateľnými schopnosťami je spojená štandardizácia a centralizácia. Rovnaké kompetencie sa pritom môžu nadobudnúť pomocou rôznych obsahov, čo by malo znamenať väčšiu slobodu voľby obsahov. Ale dôraz na kompetencie prináša nakoniec väčšiu jednotnosť a záväznosť výsledkov vzdelávania. Štandardizácia v literárnom vzdelávaní môže viesť „k tichej rekanonizácii“ (Huber 2005, 106), čiže nielen k stanoveniu kompetencií nezávislých na obsahoch, ale aj určitých obsahov a metód, a teda k obmedzeniu bohatstva tém.

Meranie PISA sa neorientuje na to, čo sa konkrétne vyučovalo, ale na kritériá výkonu stanovené normatívne tak, aby sa zabezpečilo stanovené minimum. Skupiny humanitných alebo spoločenských predmetov štúdia PISA nezahŕňa, pretože nie sú súčasťou nevyhnutného minima. Všeobecné vzdelanie (*Allgemeinbildung*) na rozdiel od toho nestavia na minime, ale na „maxime

---

<sup>3</sup> Hans-Georg Gadamer pojmu venoval úvod svojho základného diela filozofickej hermeneutiky *Wahrheit und Methode [Pravda a metóda]* (Gadamer 1965, 1-31). Pojem v historickom kontexte nemeckého myslenia približuje tiež Naděžda Pelcová (Pelcová 2000).

<sup>4</sup> Aj podľa informácií, ktoré na Slovensku prezentuje Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM), zisťuje štúdia PISA „výsledky vzdelávania z pohľadu požiadaviek trhu práce (t. j. funkčnú gramotnosť žiakov z hľadiska teórie celoživotného vzdelávania sa)“. Dostupné na internete: [http://www.nucem.sk/sk/medzinarodne\\_merania/project/5](http://www.nucem.sk/sk/medzinarodne_merania/project/5). [Citované 02. 09. 2017].

<sup>5</sup> Všetky pasáže citované z nemeckých prameňov uvádzam vo vlastnom preklade do slovenského jazyka bez explicitného označenia autora prekladu.

dosiahnuteľných cieľov vzdelávania“ (Heynitz 2012, 15). Vzdelanie sa potom nekoncentruje na niekoľko základných kompetencií, ale smeruje k rôznorodosti vedomostí a schopností. V popredí nie je aplikačná orientácia na anticipovaný, funkcionalisticky vnímaný úžitok, ale cieľom je rozvoj kritického myslenia, teda aktivovanie rôznych spôsobov myslenia, ktoré umožňujú reflexiu a kritický odstup, a posilnenie vedomostí a schopností obohacujúcich subjekt v jeho individuálnom osobnostnom rozvoji. Všeobecné vzdelanie charakterizuje otvorenosť naučeného smerom do neurčitej budúcnosti, aplikovateľnosť rôznorodých foriem poznania v dnes iba ťažko špecifikovateľných podmienkach a požiadavkách budúcnosti.

Gramotnosť znamená splnenie vopred formulovaných očakávaní, navčičené univerzálne formy riešenia problémov, ktoré vedú k prispôsobivosti v súčasnom stave sveta a k vypestovaniu zvyku, ale nemusia mať dlhé trvanie. Orientácia testovania na ciele záväzné pre každého testovaného, hoci zdôvodnená zámerom vyššej objektivity a porovnateľnosti výkonov, znemožňuje zohľadniť individuálnosť vzdelávacích ciest a vedie k redukcii komplexnosti. Namiesto samostatného učenia sa postačuje na splnenie cieľov inštruovaný tréning.

Reflexívny a emancipatívny koncept vzdelávania, ktorého cieľom bola kultúrna orientácia a spoločenská účasť individua a s tým spojené formovanie vlastnej identity, nahrádza skôr tranzitívne, pragmaticky funkcionálne chápanie vzdelania, ktoré má abstraktný obsah a nevzťahuje sa substančne na jednotlivca. Kompetenciami sa majú nadobudnúť skôr nástroje, pomocou ktorých môže predložené problémy najrôznejšieho druhu flexibilne a účinne spracovať každý (Fiebich 2010, 9-10).

Literárne vzdelávanie sa z jadrovej oblasti vyučovania nemčiny dostáva na okraj diania, pretože sa dá iba relatívne ťažko empiricky uchopiť. Centrálnu naďalej zostáva otázka, či sa aj čítanie a porozumenie literárneho textu dá chápať ako schopnosť riešiť problém, ktorá sa dá zlepšovať systematickým tréningom a ktorej efektom je hlbšie porozumenie.

Hlasy kritikov konceptu kompetencií ako základu gramotnosti pribúdali po zverejnení národných vzdelávacích štandardov. V diskurze odborníkov pritom výrazne rezonoval aspekt moci. Vedci upozorňovali, že pri zmene paradigmy vzdelávania nešlo o vedeckú revolúciu, ale o demonštráciu silnej politickej vôle, vnímanú ako legitímnu (Kammler 2006, 7), pretože odkazovala na spoločnú reformu vzdelávania na európskej úrovni, na koncepty vyvinuté OECD<sup>6</sup>, prevzaté Európskym parlamentom a nakoniec aplikované v nemeckých učebných plánoch.

---

<sup>6</sup> Ako orientačnú bázu vyvinula OECD referenčné rámce aj pre výučbu literatúry. Literárny referenčný rámec (LiFT-2) je výsledkom spolupráce učiteľov zo šiestich krajín (Holandsko, Nemecko, Fínsko, Česká republika, Portugalsko, Rumunsko). Projekt sa realizoval v rokoch 2009-2012 a na zostavovaní rámca sa podieľalo 4 700 učiteľov. Cieľom bolo vytvoriť referenčný rámec pre rozvoj čitateľskej kompetencie v sekundárnom vzdelávaní (vek 12-19 rokov).

Kritikovia spájajú obavy, že nárok na individuálne vzdelávanie padne za obeť ekonomickým a hospodárskym kritériám. Jednou z najvýraznejších polemík na túto tému bola debata o pozíciách rakúskeho didaktika Wenera Wintersteinera. V roku 2010 hovoril Wintersteiner v Brémach pri preberaní Ceny Erharda Friedricha v kontroverzne prijatej ďakovnej reči o zmene paradigmy, ktorá sa pripravuje „v medzinárodnej zhode“ vedená „globálnou hospodárskou a vzdelanostnou elitou“. „Vzdelanie sa predefinuje na osobný majetok a ľudský kapitál, pričom sa počíta iba to, čo slúži na akumuláciu tohto kapitálu“ (Wintersteiner 2011, 8).

Na polemiku reagoval aj profesor pedagogiky z Hamburgu Bodo Lecke a vo svojej štúdií venovanej literárnemu vzdelávaniu sa odvoláva na brémskeho profesora didaktiky Matthisa Kepsera, ktorý v orientácii na kompetencie nevidí v žiadnom prípade svetonázorovo neutrálne právo človeka na vzdelanie. Podľa neho nejde o konkurencieschopnosť mladých ľudí na globálnom trhu práce, ale o snahu urobiť z nich prispôbených členov existujúceho hospodárskeho systému vlastníacich medzinárodne porovnateľnú kvalifikáciu (Lecke 2013, 55). Bonnský profesor pedagogiky Volker Ladenthin to v rozhovore pre *Wirtschaftswoche* v roku 2013 formuluje ešte dôraznejšie: „PISA slúži vzdelávaniu nás. Masovým školám, v ktorých sa majú vychovať zdatné pracovné sily“ (Ladenthin / Wernicke 2013). V mimoriadne kritickom rozhovore tvrdí, že PISA ohrozuje nemecký vzdelávací systém, pretože nemeria podľa kritérií, ktoré sú stanovené v nemeckej ústave, školskej legislatíve a učebných plánoch. Vzdelávacia politika je podľa ústavy záležitosťou spolkových krajín, ale podľa Ladenthina je reálne už dávno riadená na medzinárodnej úrovni. V interview upozorňuje na odporúčania Európskej parlamentu a Európskej rady a cituje slová Jána Figela z predhovoru k dokumentu *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – európsky referenčný rámec*: „Rastúca internacionalizácia, rýchle tempo zmien a neustály prúd nových technológií spôsobujú, že Európania [...] musia mať všeobecné spôsobilosti, ktoré im umožnia prispôbovať sa zmenám.“ (Figel 2007). Ladenthin dodáva: „PISA chce prispôbeného žiaka, ktorý bez otázok vyhľadá v texte to, čo ho nechali vyhľadať, ale ktorý k textu nerozvinie žiadnu vlastnú myšlienku“ (Ladenthin/Wernicke 2013). Medzinárodné testovanie, ktoré z poverenia EÚ nariadia školám národné inštitúcie, vytvára podľa neho subtilný verejný a politický tlak. Hroziaca blamáž v medzinárodnom testovaní vedie k prispôbovaniu sa a k orientácii na kompetencie.

Koncepčné zmeny vzdelávania boli kontroverzne prijaté nielen akademikmi, ale aj učiteľskou verejnosťou. Anita Schilcherová a Markus Pissarek (2015, 9) priznávajú, že na podujatiach ďalšieho vzdelávania učiteľov nie je veľa

---

Literárny referenčný rámec pozostáva zo zoznamu úrovni literárnych kompetencií žiakov, zoznamu charakteristík kníh vhodných pre dané úrovne čitateľov, zoznamu kníh usporiadaných podľa úrovne a zoznamu didaktických prístupov, ktoré podnecujú literárny rozvoj žiakov.

pojmov, ktoré by viedli k podobným averziám ako orientácia na kompetencie. Obzvlášť, ak sa pojem definuje technokraticky ako remeselná zručnosť. Nariadená zhora, spájaná s hanbou testovania PISA 2000, je orientácia na kompetencie podľa nich dôvodom na početné národné a medzinárodné merania a testovania spochybňujúce prácu učiteľov a presúvajúce zodpovednosť za vzdelávanie od vyučujúcich na administrátorov centrálnie koncipovaných skúšok.

Vehementná kritika konceptu kompetencií po zverejnení prvých štandardov pre nižšie úrovne vzdelávania v predmete nemčina varovala, že v prípade rovnako koncipovaných pripravovaných štandardov pre gymnáziá prestane byť maturita skúškou zrelosti, ale stane sa testom kompetencií (Fiebich 2010, 7). Zároveň sa v odbornej diskusii otvorila otázka, ako k zrelosti prispieva práve vzdelávanie v oblasti literatúry.

Anita Schilcherová a Markus Pissarek si pri modelovaní pojmu literárna kompetencia zamýšľajú nad tým, koho vlastne považujeme za človeka s vysokým literárnym vzdelaním. Je taký človek zároveň literárne kompetentný? „Je ten, kto v súťažno-zábavnej hre Milionár správne zodpovie miliónovú otázku z oblasti literatúry, literárne kompetentný alebo literárne vzdelaný?“ (Schilcher / Pissarek 2015, 15). Aj Bodo Lecke pripomína prípad z podobnej televíznej hry v roku 2012, keď polmiliónová otázka „Ako sa krstným menom volala Goetheho žena?“ zostala nezodpovedaná. Lecke sa pýta, či bol príčinou nedostatok literárneho vzdelania alebo kompetencie (Lecke 2013, 25).

Vraciame sa tým ku kontrastu konceptov zrelosti a kompetencií. Zmena paradigmy vzdelávania obrátila vo vyučovaní literatúry pozornosť od textu a procesu jeho recepcie na proces učenia sa a vyvolala obavy, že všetko, čo sa nedá kvantifikovať a merať, sa vo vzdelávaní dostane do úzadia. Umelecké, estetické a kreatívne aspekty strácajú význam, ak je dôležitá iba ekonomická efektívnosť, užitočnosť, účelovosť. Orientácia na output navyše prináša orientáciu výučby na skúšku, tzv. teaching-to-the-test, nie naopak, procesy vzdelávania sa teda formujú paradoxne od konca. Potvrdzujú to aj výsledky v medzinárodných meraniach. Kým PISA 2000 ešte testovala to, čo sa v nemeckých školách neučilo, výsledky novších testovaní sú podstatne lepšie, pretože sa v školách vyučuje to, čo PISA meria.

Orientácia na medzinárodné merania otvorila v súvislosti s realizáciou literárneho vzdelávania mnoho otázok: Môže byť výsledkom vzdelávania v oblasti literatúry merateľná a empiricky verifikovateľná kognitívna schopnosť, obsahovo prenosná, členiteľná a orientovaná na riešenie problémov? Štandardizácia meraní by mala viesť k objektivizácii hodnotiacich kritérií aj v literárnom vzdelávaní. Vedie to potom k zmenám v zaobchádzaní s obsahmi literárnych textov? Uprednostňujú sa preto aj vo výučbe literatúry činnosti, ktoré sa dajú dobre testovať? Ako sa v dôsledku toho mení recepcia literatúry, člení sa na čiastkové kompetencie? Aký je výsledok vyučovania literatúry, ktoré kladie dôraz na osvojenie si techník rozboru literárneho textu a získania jedno-

tlivých informácií? Podarí sa žiakom spojiť ich do celostného porozumenia textu?

Usmerňovaná interpretácia ako súbor izolovaných čiastkových krokov nahradila v praxi predošlé ponímanie recepcie textu ako celostného individuálneho stretnutia čitateľa a textu. Separátne, dobre testovateľné úkony sú vynaté zo súvislostí a neprispievajú k výkladu textu. Naopak činnosti, ktoré smerujú k syntéze, výkladu textu, strácajú hodnotu a potenciál textu sa redukuje. Požiadavka testovateľnosti porozumenia textu môže navyše viesť k prísnej racionalite. Odborníci upozorňujú, že pritom práve vyučovanie literatúry môže kompenzovať deficity, ktoré má za následok vzdelávanie zamerané výlučne na nadobudnutie racionálnych kompetencií (Fiebich 2010, 11).

V oblasti literatúry je tiež obzvlášť problematická jednodimenzionálnosť predurčených riešení úloh. Formulácia úloh a materiál v nich obsiahnutý predurčujú smer interpretácie, text je pomocou naučených procedúr potrebné iba dať do vzťahu s uvedenou témou. Od žiaka sa nevyžaduje vlastná téza chápania textu formulovaná na základe vlastných skúseností. Aká je však potom úloha ťažko normovateľných súčastí výkonu, teda subjektivity a kreativity? Didaktik a profesor pedagogiky Thomas Zabka považuje imerzívnu recepciu, vnorenie, „zapletenie sa“ do textu a reflexiu tejto estetickej skúsenosti za jeden z fundamentálnych princípov zrelosti v zaobchádzaní s literárnymi textami. Ak žiak nevníma estetický účinok predmetu analýzy či interpretácie, sú tieto kompetencie nefunkčné (Zabka 2015, 140).

Počas vedeckej konferencie na Univerzite v Osnabrückeri v júni 2012 sformulovali účastníci konferencie svoje požiadavky na vzdelávaciu politiku v oblasti literatúry do 7 téz označených ako *Osnabrücker Thesen zur Lage literarischer Bildung* (Osnabrücker tézy k stavu literárneho vzdelávania). Témy pomenúvajú „eróziu tradične úzkeho spojenia literatúry a vzdelania“, zdôrazňujú, že centralizácia vzdelávacieho systému a skrátenie školského a univerzitného vzdelávania vedú „k oslabeniu literárnej tradície“ a „redukcia kánonu“ vylučuje „pomalú a intenzívnu prácu s umeleckou literatúrou“ (Dawidowski 2013, 21). Podľa téz sa tiež mení „úloha literatúry v spoločenskom vedomí“, „politicky kritická dimenzia literatúry sa obchádza“, čítanie sa „funkcionalizuje“. Vzdelanie je však viac ako „cieľená podpora kompetencií“ a „splnenie vopred formulovaných očakávaní“. Konštatuje sa tiež, že „didaktika literatúry sa vzdáva od literárnej vedy“ (Dawidowski 2013, 22).

Konsenzus sa po naznačených polemikách odborného diskurzu črtá v chápaní konceptov (všeobecného) vzdelania a kompetencií vo vzájomnom vzťahu, nie ako protikladov. Literárna kompetencia je pritom vnímaná ako predpoklad celoživotných procesov literárneho vzdelávania. Od školského vzdelávania ani nie je možné očakávať ciele zaručujúce komplexný mravný rozvoj osobnosti. Kriticky je potrebné priznať, že koncept tradičného literárneho vzdelávania často nebol schopný pomenovať zodpovedajúce ciele vzdelávania a tie potom zostávali iba „eufemistickými sľubmi“ (Heynitz 2012, 21).



Malo by ísť teda o kombináciu: Orientácia na output vedie k zmysluplnej redukcii očakávaní zo strany vyznávačov všeobecného vzdelania. Orientácia na input, témy a obsahy, upozorňuje na dôležitý presah, ktorý napr. základným kompetenciám v testovaní PISA chýba. Weinertov pojem kompetencie je nutné rozšíriť o ďalšie, najmä kognitívne kompetencie (Heynitz 2012, 24), ktoré sa vzťahujú na rôzne spôsoby myslenia. Porozumenie v zmysle konštruovania koherentného modelu text-svet sa líši od abstrahujúcich procesov porozumenia, ktoré umožňujú metakognitívny prístup k textu. Kým v prvom prípade stačia bežné stratégie čítania, na porozumenie literárnych textov sú potrebné metakognitívne stratégie (Schilcher/Pissarek 2015, 18). Nepopierateľne však mnohoznačnosť umeleckých textov zostáva veľkou výzvou pri formulovaní jednoznačných výpovedí, a tým aj správnych riešení úloh.

Výsledkom dosiahnutého konsenzu môže byť skutočnosť, že v aktuálnych národných vzdelávacích štandardoch nájdeme aj ciele, ktoré presahujú merateľné a funkčné žiacke výkony a zdôrazňujú napríklad hodnotovú výchovu. Do štandardov sa však dostali v podobe všeobecných formulácií zvyčajných pre preambuly dokumentov, a takto vlastne nezodpovedajú ani jednému z diskutovaných konceptov. Štandardy nakoniec stavajú na mnohorakých a čiastočne si konkurujúcich konceptoch a ideáloch vzdelávania a ich výklad sa nedá určiť prepismi. Našťastie.

## LITERATÚRA

- Baumert Jürgen et al.: *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen 2001.
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). Köln 2014. Dostupné na internete: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf) [Citované: 02. 09. 2017].
- Dawidowski Christian: *Das Lesen und die Vermittlung von Literatur. Gegenstand einer forschungsorientierten Literatur- und Mediendidaktik*. Siegen 2009. Dostupné na internete: [http://www.lidi.uni-osnabrueck.de/wp-content/uploads/2011/05/Was-ist-Literaturdidaktik\\_.pdf](http://www.lidi.uni-osnabrueck.de/wp-content/uploads/2011/05/Was-ist-Literaturdidaktik_.pdf) [Citované: 02. 09. 2017].
- Dawidowski Christian (Hg.): *Bildung durch Dichtung – Literarische Bildung. Bildungsdiskurse literaturvermittelnder Institutionen um 1900 und um 2000*. Frankfurt am Main 2013.
- Fiebich Peggy: *Eine spannungsreiche Konstellation*. In: Peggy Fiebich, Sigrid Thielking (Hg.): *Literatur im Abitur – Reifeprüfung mit Kompetenz?*. Bielefeld 2010, s. 7-13.
- Figel' Ján: *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie*. In: *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – európsky referenčný rámec*. Luxemburg 2007. Dostupné na internete: [http://katchem.truni.sk/prilohy/TPSV/KK\\_pre\\_CV.pdf](http://katchem.truni.sk/prilohy/TPSV/KK_pre_CV.pdf) [Citované: 03. 09. 2017].

- Gadamer Hans-Georg: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 2. Auflage. Tübingen 1965.
- Heynitz Martina von: *Bildung und literarische Kompetenz nach PISA. Konzeptualisierungen literar-ästhetischen Verstehens am Beispiel von Test, Prüf- und Lernaufgaben*. Frankfurt am Main 2012.
- Huber Ludwig: *Standards auch für die „weichen“ Fächer? Das Beispiel „Gedichte im Deutschunterricht“*, „Friedrich Jahresheft“, Jg. XXIII, 2005, s. 105-107.
- Kammler Clemens: *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Stand der Diskussion*. In: Clemens Kammler (Hg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht*. Seelze 2006, s. 7-23.
- Klieme Eckhard et al.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn; Berlin 2007. Dostupné na internete: [https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung\\_Band\\_1.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf) [Citované: 02. 09. 2017].
- Ladenthin Volker, Wernicke Jens: *Bildungsforscher Volker Ladenthin: „PISA gefährdet unser Bildungssystem“*. „Wirtschaftswoche“, 02. Dezember 2013. Dostupné na internete: <http://www.wiwo.de/erfolg/campus-mba/bildungsforscher-volker-ladenthin-pisa-gefaehrdet-unser-bildungssystem/9149594-all.html> [Citované: 03. 09. 2017].
- Lecke Bodo: *„Literarische Bildung“: immer noch oder schon wieder – Kompetenz vs. Bildung im Deutschunterricht?* In: Christian Dawidowski (Hg.): *Bildung durch Dichtung – Literarische Bildung. Bildungsdiskurse literaturvermittelnder Institutionen um 1900 und um 2000*. Frankfurt am Main 2013, s. 25-60.
- Liessmann Konrad Paul: *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien 2006.
- Literary Framework for Teachers in Secondary Education (LiFT-2)*. Dostupné na internete: <http://www.literaryframework.eu/literaryframework.html> [Citované: 04. 09. 2017].
- Pelcová Naděžda: *Pojem vzdělání v tradici německého myšlení*, „Pedagogika“, roč. XLX, 2000, č. 1, s. 70-83.
- Schilcher Anita, Pissarek Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 3. korrigierte u. ergänzte Auflage. Baltmannsweiler 2015.
- Schmidt Siegfried J.: *Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft*. Frankfurt am Main 1991.
- Schmidt Siegfried J.: *Od literárnej komunikácie k literárnemu systému. „Systém“ a „pozorovateľ“*. Dva kľúčové koncepty (budúcej) literárnej vedy, „World Literature Studies“, roč. 6 (23), 2014, č. 3, s. 5-21.
- Weinert Franz E. (Hg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel 2001.
- Wintersteiner Werner: *Alte Meister – Über die Paradoxien literarischer Bildung*, „Didaktik Deutsch“, Jg. 17, 2011, Heft 30, s. 5-21.
- Zabka Thomas: *Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur?*, „Didaktik Deutsch“, Jg. 20, 2015, Heft 38, s. 136-150.