

**POSUDOK HABILITAČNEJ PRÁCE PAEDDR. JÚLIUSA LOMENČÍKA, PHD.,**  
**LITERATÚRA A DIDAKTICKÁ KOMUNIKÁCIA V DIACHRÓNNOM A SYNCHRÓNNOM KONTEXTE**  
**STREDOŠKOLSKEJ EDUKÁCIE**

Ústrednou otázkou predloženej habilitačnej práce PaedDr. Júliusa Lomenčíka, PhD., je literárna komunikácia v stredoškolskej edukácii, ktorú skúma tak na diachrónnej, ako aj synchrónnej úrovni. Zužitkoval v nej svoje dlhoročné skúsenosti z metodiky literárnej edukácie na rozličných stupňoch škôl a preukázal dôkladnú znalosť skúmanej problematiky. Zároveň z práce cítiť silné osobné zaujatie problémami v literárnej edukácii, keďže autor sa neuspokojuje len s konštatovaním neutešeného stavu (smutným dôkazom sú odpovede študentov v dotazníku týkajúceho sa spôsobu výučby literatúry na strednej škole), ale ponúka aj konštruktívne riešenia v realizovanom pedagogickom experimente.

Práca má jasnú, premyslenú štruktúru a delí sa na dve časti. V úvode prvej, ktorá skúma historický kontext vyučovania slovenského jazyka a literatúry, autor vyslovuje podnetnú myšlienku o jednostrannej negácii minulého a totálnej inovácii po každom historickom zlome, ktorý charakterizuje náš prístup k tradícii a premieta sa, žiaľ, aj do oblasti vzdelávania. Na základe výskumu historických prameňov viažucich sa na vyučovanie slovenského jazyka a literatúry na prvom slovenskom gymnáziu v Revúcej sa ukazuje, že nadšenie a erudícia vtedajších učiteľov, najmä Augusta Horislava Škultétyho a Gustáva Lojku, opierajúcich sa o dielo Jana Amosa Komenského, so sebou prinášali viaceré prístupy a metódy, ktoré pri humanistickom vzdelávaní zdôrazňujeme aj dnes, a kládli tak základy „formovania didaktickej literárnej komunikácie“ (s. 39).

Pri charakteristike Černého čítanky a jej žánrového zamerania, ktoré obchádza román a novelu, sa ako dôvod uvádza „poetologické“ zameranie vtedajšej literatúry (s. 40), pričom presnejšie by bolo hovoriť o básnickom zameraní alebo zameraní na poéziu, keďže termín poetologický sa týka skôr poetiky ako súboru dištinkívnych znakov diela.

Druhá, rozsiahlejšia a štruktúrovanejšia časť práce sa má výskumný charakter a venuje sa modelom vyučovania literatúry na súčasných stredných školách. Jej úvod konštatuje pretrvávajúci stav vyučovania literatúry „v podobe výkladu a pasívneho

zapisovania si informácií o autorovi a jeho dielach študentmi“ (s. 51), čo napokon potvrdzujú už spomínané odpovede študentov v dotazníku. Pritom koncepcie, ktoré presadzovali čítanie a prácu s literárnym textom, ako je z práce evidentné, sú v našej pedagogickej tradícii kontinuálne prítomné už od druhej polovice 19. storočia. Do diskusie sa preto ponúka otázka, prečo sa interpretačný, resp. komunikačný vyučovania model literatúry dodnes v našej edukácii prakticky neujal.

V súvislosti s prípravou učiteľa na hodinu a interpretáciu literárneho diela sa vynára otázka výberu vhodnej literárnovednej metodológie, čo kladie na učiteľa značné nároky. Popri ostatných zložkách literárnej vedy má totiž literárnovedná metodológia podľa môjho názoru v študijných programoch vysokých škôl pripravujúcich budúcich učiteľov slovenského jazyka a literatúry stále okrajové miesto.

Metodologické pozadie autorovho uvažovania o práci s literárnym textom vo vyučovaní spoluvytvára esteticko-antropologická koncepcia Andreja Červeňáka, ktorá dáva vyučovaniu literatúry širší rozmer a umožňuje diskusiu o základných otázkach ľudského bytia inšpirovaných umeleckým textom. Konfrontácia situácie lyrického subjektu s vlastnou životnou situáciou (s. 71) je produktívna a potvrdzuje ju aj názor Valéra Mikulu, že literatúra pomáha človeku uvedomiť si svoje bytie. Má to, pravda, aj svoje úskalia; niekedy sa totiž môže takáto diskusia zmeniť na voľnú debatu o nejakom probléme a východiskový text priveľmi zatlačiť do úzadia. Vtedy je namieste usmernenie zo strany učiteľa, jeho cit pre mieru a pedagogický takt.

Za prinajmenšom sporný však pokladám citovaný Červeňákov názor o rovnakých tvorivých – estetických – recepčných predpokladoch čitateľov (s. 69), voči ktorému možno vymedziť názor Stanislava Rakúsa, že nielen autor, ale aj čitateľ sa rodí, teda že jednotliví čitatelia disponujú vo vzťahu k umeleckej literatúre rozličnými recepčnými danosťami a nie každý sa môže stať števčkovským „diskurzívnym“ alebo ecovským „semiotickým“ čitateľom. To má podľa mňa svoje dôsledky pre pedagogickú prax. Ako problém totiž vnímam, že napriek týmto odlišným recepčným danostiam vyžadujeme pri hodnotení a klasifikácii literárneho učiva od všetkých študentov rovnaký výkon, pričom skôr by sa tu mal uplatňovať individuálny prístup.

Ďalšou nastolenou otázkou hodnou diskusie je poskytovanie biografie autora ako jednej z tzv. interpretačných opôr. Lomenčík v tejto súvislosti upozorňuje, že „Práve pri tomto modeli totiž študent veľakrát interpretuje báseň ako akési rozvíjanie života autora,

jeho stotožňovanie s textom, čo bráni študentovej tvorivosti a hodnotiacim stanoviskám“ (s. 65). Jedným zo spôsobov, ako prekonať výraznú ukotvenosť tradičnej literárnej biografie vo vzdelávacej sústave, je – ako autor naznačuje na s. 66 – uplatnenie komunikačného modelu Nitrianskej školy, prisudzujúcom aktívnu úlohu čitateľovi v procese recepcie. Napriek tomu sa nazdávam, že pri niektorých, najmä autobiograficky ladených básňach (napr. Ginsbergovo Kvílenie) nie sú vybrané informácie z autorovho života na škodu, samozrejme, pri dôslednom rešpektovaní fiktívnej povahy umeleckého textu.

Realizovaný dotazníkový prieskum medzi študentmi stredných škôl, ktorí absolvovali štúdium podľa nového modelu, zahŕňal okrem všeobecných otázok týkajúcich sa úrovne vyučovania literatúry na strednej škole, aj písomnú interpretáciu Váľkovej básne *Dejiny trávy*. Dôležité je zistenie, že „Medzi prvými absolventmi stredných škôl po začatí uplatňovania nového modelu sme zistili, že nedošlo k výraznejším zmenám“ (s. 143). Väčšina odpovedí respondentov naznačuje, že mnohí učitelia literatúry sa stále odmietajú vzdať tradičného – a dodajme, že aj pohodlnejšieho a ľahšie klasifikovateľného – spôsobu diktovania a vyžadovania hotových faktov. Tu sa do diskusie núka otázka hodnotenia a klasifikácie exaktne ťažko merateľného interpretačného výkonu študenta. Menšiu výhradu mám k štylizácii prvej otázky dotazníka (s. 97): „Považujete básnický text za menej zrozumiteľný a prečo?“, pretože jej druhá časť akoby automaticky implikovala pozitívnu odpoveď na prvú.

Poslednú kapitolu práce tvorí zaujímavý pedagogický experiment predstavujúci dva edukačné modely pri interpretácii konkrétneho básnického textu, v tomto prípade básne Mikuláša Kováča *Stena*. Spolu s autorom práce sa prihovám za využívanie tvorby regionálnych autorov pri vyučovaní literatúry, primárny však musí byť axiologický aspekt – ich texty musia spĺňať isté hodnotové kritériá. Edukačný model I, ktorý staval na interpretácii Kováčovej básne bez poskytnutia interpretačných opôr, pokladám vo všeobecnosti za úplne legitímny, zároveň sa však nazdávam, že sa skôr hodí na vyšší stupeň štúdia (napr. na filologicky zamerané vysoké školy), keď sú študenti lepšie vyzbrojení literárnoteoretickým inštrumentáriom a majú od textu aj väčší odstup. Ukazuje sa, že pre potreby stredoškolského vyučovania literatúry je vhodnejší edukačný model II, uplatňujúci metódu osobitného typu dialógu s porozumením (s. 129).

Okrem oblasti didaktiky literatúry sa autor práce suverénne pohybuje aj v oblasti teórie literatúry, čo preukázal svojou hĺbkovou interpretáciou spomínanej Váľkovej básne,

ktorá sa – spolu s interpretáciami ďalších literárnych vedcov (František Miko, Ján Zambor, Fedor Matejov a i.) môže stať dobrou interpretačnou oporou pre stredoškolských učiteľov literatúry. Len ojedinele sa v práci vyskytne sporný termín – napr. „lineárna časová postupnosť v básni Dejiny trávy“ (s. 78) – skôr by som ju nazval cyklickou; „zápletká básne,“ „básnik (rozprávač)“ (s. 77) alebo zjavne omylom zamenený výraz „diachronii“ za „dichotómii“ (s. 138).

Oceňujem bohatý zoznam sekundárnej literatúry, ako aj prácu s ňou, niekedy však chýba údaj o zdroji alebo autorovi citátu (s. 9, 78, 108). Upozorniť sa žiada aj na formálnu úpravu citátu v citáte zmenou typu vnútorných úvodzoviek.

Celkovo má práca veľmi dobrú formálnu a jazykovo-štylistickú úroveň, dobre sa číta, zároveň však autor nezľavuje z kritérií vedeckého diskurzu. Dovolím si upozorniť len na niekoľko menších jazykových nedostatkov a preklepov: skloňovanie českých mien – Marie Čechové, Aleny Debické (s. 18), Antona Halúzky (s. 25), na základe pamäte (s. 27), od čias Osvietenstva (s. 37), Z uvedeného vyplýva (s. 38), Na takto zameranú interpretáciu básnického textu v didaktickej komunikácii sa učiteľ vo svojej interpretačnej analýze sústreďí na odkrývanie (s. 74), človeka ako jednotliva (s. 86), pri niektorých básniach (s. 98), zápasil o existenciu vlastného bytia (s. 118), M. Demirovej (s. 132), ento antropologicky zameraný segment (s. 133), učiteľia (s. 142) a pod.

Ďalšie otázky do diskusie:

1. Prečo sa v školách dodnes napriek rozličným kurikulárnym reformám neujal interpretačný princíp vyučovania literatúry presadzovaný už od 60. rokov?
2. Aký je názor habilitanta na možné využitie informačno-komunikačných technológií ako didaktickej pomôcky pri vyučovaní literatúry a ktoré z nich pokladá za najprínosnejšie?
3. Analyzovaný výskum sa uskutočnil v rokoch 2002 – 2012. Bol v priebehu tejto dekády badateľný nejaký posun v charaktere a kvalite vyučovania literatúry?

Záver:

Habilitačná práca PaedDr. Júliusa Lomenčíka, PhD., *Literatúra a didaktická komunikácia v diachrónnom a synchronnom kontexte stredoškolskej edukácie* podľa môjho názoru spĺňa všetky kritériá tohto typu záverečnej práce, je jednoznačným prínosom pre didaktiku literatúry, odporúčam preto po úspešnej obhajobe udeliť PaedDr. Júliusovi Lomenčíkovi, PhD., vedecko-pedagogický titul *docent* v študijnom odbore 1. 1. 10 odborová didaktika – slovenský jazyk a literatúra.

Košice 9. 8. 2013

doc. PhDr. Marián Andričík, PhD.

Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie

Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach