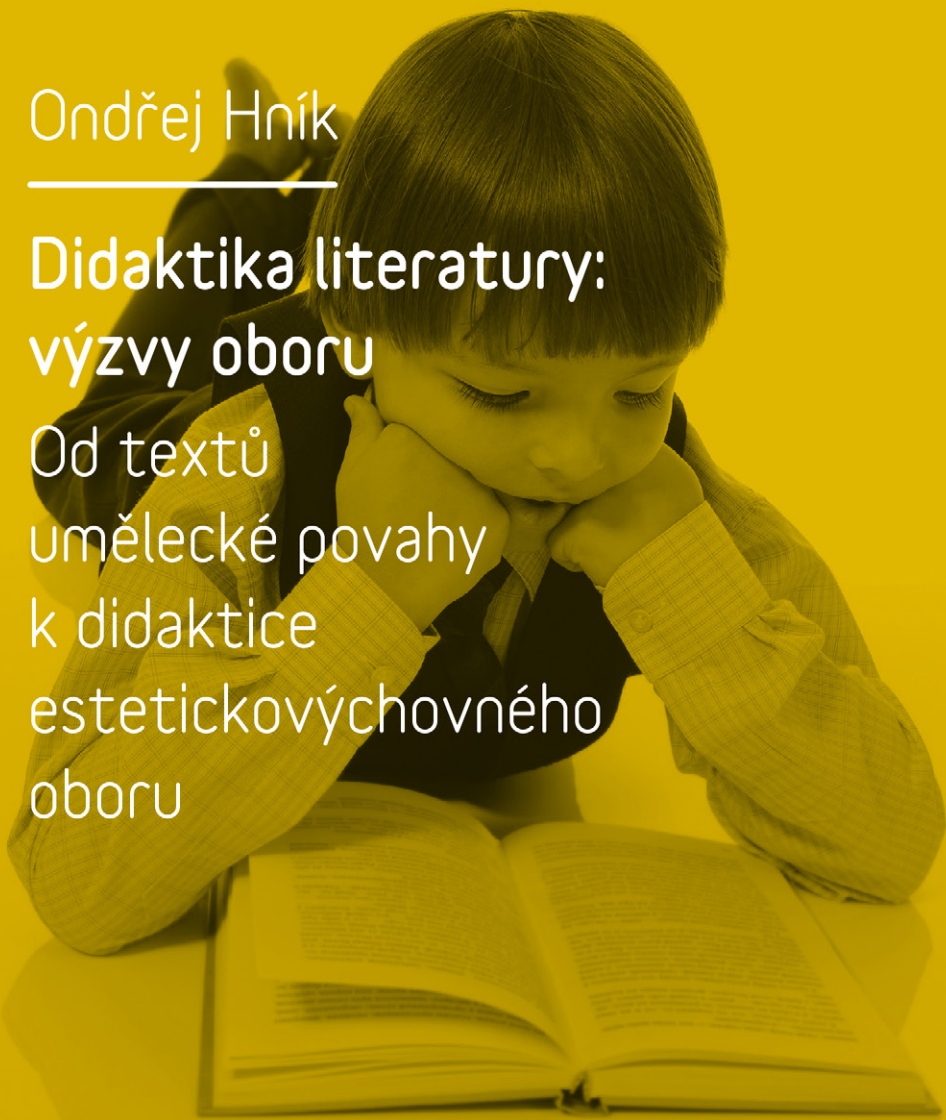


Ondřej Hník

Didaktika literatury: výzvy oboru

Od textů
umělecké povahy
k didaktice
estetickovýchovného
oboru



Didaktika literatury: výzvy oboru

Od textů umělecké povahy k didaktice
estetickovýchovného oboru

Ondřej Hník

Recenzovali:

prof. PaedDr. René Bílík, CSc.

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

Vydala Univerzita Karlova v Praze,

Nakladatelství Karolinum

www.karolinum.cz

Redakce Dana Pačková

Grafická úprava Jan Šerých

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

První vydání

© Univerzita Karlova, 2014

© Ondřej Hník, 2014

ISBN 978-80-246-2626-0

ISBN 978-80-246-2659-8 (pdf)



Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

Obsah

Poděkování	9
Cíl práce	10
1. Úvod	11
1.1 Literární vzdělávání. Důležitost vzdělávacího předmětu	11
1.2 Společenská závažnost oboru	12
1.3 Vymezení cíle vzdělávacího předmětu	15
1.4 Kritika podoby literárního vzdělávání v české škole od konce 19. století	16
2. Transformace vzdělávacího předmětu	21
2.1 Transformace literární výchovy	21
2.2 Současná podoba výuky literární výchovy na 2. stupni základní školy a na střední škole podle výpovědi studentů	23
2.3 Literární výchova a její vymezení vůči ostatním expresivním předmětům	29
2.4 K terminologickému vymezení pojetí literárního vzdělávání	33
2.5 Hledání kvalitativních cest v literárním vzdělávání: tvořivě pojatá nauka	36
2.6 Výzvy oboru: četba, tvorba, nauka	40
3. Četba	42
3.1 Čtenářsky pojatá literární výchova	42
3.2 Čítanky jako konkretizace obsahu i metody literárního vzdělávání	44
4. Tvorba	53
4.1 Tvořivá expresivita v literární výchově – teze nezbytnosti	53
4.2 Tvořivé přístupy v literární výchově a didaktice literatury	58
4.2.1 Tvořivá dramatika	59
4.2.2 Koncept tzv. tvořivé interpretace: dítě v roli autora	60
4.2.3 Tvořivé přístupy k poezii v literární výchově a didaktice literatury	67

4.2.4 Hra <i>promluva z pozice</i> a hra <i>promluva s intencí</i>	72
4.2.4.1 Hra <i>promluva z pozice</i>	73
4.2.4.2 Hra <i>promluva s intencí</i>	74
4.2.4.3 Didaktický potenciál herních aktivit <i>promluva z pozice</i> a <i>promluva s intencí</i>	74
4.2.4.4 Herní aktivity <i>promluva z pozice</i> a <i>promluva s intencí</i> napříč vzdělávacími obsahy a předměty	76
4.2.5 Hry s konstrukcí a re-konstrukcí textu	76
4.2.6 Tvořivé přístupy k narativu v literární výchově a literární didaktice	80
4.2.6.1 Výstavba příběhu aranžovaná jako sdílené autorství: školní didaktická hra <i>Vyprávěj a hraj</i>	81
5. Nauka	115
5.1 Poznávání o díle a poznávání díla v didaktice literatury	116
5.2 Poznávání díla doplněné poznáváním o díle	117
6. Četba, tvorba a nauka jako naplňování konceptu skutečné výchovy	120
6.1 Potřeba adekvátní terminologie v didaktice oboru	120
6.2 Návrh klíčových kategorií pro obor didaktiky literatury	121
7. Výzvy kladené na učitele a na fakulty připravující učitele	127
7.1 Výzvy kladené na učitele	128
7.2 Výzvy kladené na oborovou didaktiku na pedagogických fakultách	129
7.2.1 Paradox didaktiky literatury a paradox učitelské přípravy	130
7.2.2 Hypotetické příčiny neexistence plně integrativního přístupu	131
7.2.2.1 Slabý diskurz oborové didaktiky	131
7.2.2.2 Strukturované studium	132
7.3 Absence plně integrativního přístupu	132
7.4 Příklady integrativního přístupu v učitelské přípravě	133
7.5 Školní vzdělávací realita je v rozporu s principy oboru i oborové didaktiky	134
7.6 Plně integrativní model učitelské přípravy na pedagogických fakultách	135
7.7 Možnosti a meze odborných praxí studentů učitelství	135
7.7.1 Odborné praxe v přípravě budoucích učitelů	135
7.7.2 Pokus o sumarizaci možností a omezení studentských odborných praxí obecně	136
7.7.3 Pokus o kritický pohled na stávající systém studentských odborných praxí	137
7.7.4 Návrh systémových inovací studentských praxí	138
7.8 Tvorba vědecké komunity a hledání společných témat didaktiky literatury	139

7.9 Prosazení legitimacy literární tvořivé expresivity ve vysokoškolském kurikulu	140
7.9.1 Problémy studentů učitelství v literárním oboru v oblasti interpretace uměleckého textu	141
7.9.2 Problémy studentů učitelství v literárním oboru v průběžných a souvislých pedagogických praxích	142
7.9.3 Literární tvořivá expresivita napříč oborem	149
7.9.3.1 Literární tvořivá expresivita ve studentských kvalifikačních pracích	157
7.9.3.2 Metodologická analogie jako přímé zprostředkování didaktické znalosti obsahu	158
8. Diskuse	166
9. Závěr	168
Soupis užití literatury	170
Summary	178

Poděkování

Mé zvláštní poděkování patří doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc., a PhDr. Josefu Peterkovi, CSc., za dlouhodobé odborné vedení a cenné rady, prof. PhDr. Dagmarě Mocné, CSc., vedoucí katedry české literatury PedF UK v Praze, za systematickou podporu oborové didaktiky na naší katedře a doc. PaedDr. Radce Wildové, CSc., děkance PedF UK v Praze, za koncepční a v současných podmínkách vysokého školství poněkud nelehkou podporu rozvoje oborových didaktik na naší fakultě.

Cíl práce

Monografie si klade za cíl posílit status didaktiky oboru. Ta se musí formovat jako samostatná vědecká disciplína, avšak nikoli v odtržení od školní praxe. Ve svém důsledku chce školní literární výchovu posunout na cestě k výchovným, estetickým a čtenářským cílům, v kritikách, polemikách a diskusích po celé 20. století pouze naznačovaným. Některé kapitoly této práce nebo jejich části jsou doplněnou, upravenou či zcela přepracovanou verzí odborných článků a studií publikovaných dříve v odborných časopisech, sbornících z konferencí nebo monografiích.

1. Úvod

1.1 Literární vzdělávání. Důležitost vzdělávacího předmětu

*Literatura je rezervoárem paradigmat lidského jednání, nabízí alternativní řešení základních situací, nabízí možnost posuzovat z různých stran hodnotu těchto řešení.*¹

Dobrava Moldanová

Literární výchova je součástí klíčového vzdělávacího předmětu český jazyk a literatura. Ten v rámci primárního a sekundárního vzdělávání patří mezi předměty s největší hodinovou dotací a je povinným předmětem maturitním. V RVP je vzdělávací obor *český jazyk a literatura*² integrován pod vzdělávací oblast *jazyk a jazyková komunikace* (vedle *cizího jazyka a dalšího cizího jazyka*). Výlučným specifikem vzdělávacího předmětu je nezbytnost znalosti českého jazyka pro další vzdělávání školní i mimoškolní (obsah předmětu je nástrojem pro osvojování obsahů dalších školních předmětů a oborů lidského poznání), ale také jeho významná společenská a kulturní zakotvenost. Specifikem literární složky předmětu je také významná zakotvenost v umění.

Vlastním obsahem literární složky českého jazyka (dále jen vzdělávacího předmětu) jsou texty, především texty umělecké literatury. Byť mají tyto texty ze své podstaty fikční povahu³, dovoluují nám chápat svět (a jeho řád), přibližují nás, explicitně či implicitně, (národní) kulturu a tradici⁴, zároveň však poskytují čtenářský, estetický, tedy umělecký

1 Moldanová (2011), s. 241.

2 Pod tento obor spadá také vzdělávací obsah světové literatury či literatury jiných národů (jde především o texty přeložené do českého jazyka); cizojazyčná literatura pak zaujímá specifickou pozici ve vzdělávacím předmětu cizí jazyk či další cizí jazyk / další cizí jazyky.

3 Srov. např. Červenka (2003); Doležel (2003); Ryanová (1997); Vašák (1994).

4 Výchova k vlastenectví a občanskému uvědomění byla ve vyučování češtiny proklamována ve

zážitků. V rámci čtenářského zážitku nám literatura nabízí emocionální prožitky⁵, vzory, předkládá životní příběhy (epika, drama) nebo situace (lyrika).

Autoři monografie *Dětská pojetí uměleckého textu* jako východiska školní interpretace vystihli výchovný potenciál uměleckých textů následovně: „Umělecká literatura spolu s výtvarným a hudebním uměním vytvářejí kouzelný (symbiotický) svět umění, který člověka nejen zjemňuje, emocionalizuje, socializuje, axiologizuje a motivuje, ale také kognitivizuje.“⁶

Literární výchova má tedy – přes literární dílo jako svůj vlastní vzdělávací obsah – možnost působit nejen na rozum, ale také na city, vůli a charakter dítěte a formovat jeho vkus. Tento výchovný význam je konečniců obsažen i v názvu předmětu literární výchova.

1.2 Společenská závažnost oboru

*Didaktika je podstatou učitelství.*⁷

Vladislav Mužík

Adekvátní důležitosti vzdělávacího předmětu by měla být i společenská závažnost oboru. Máme na mysli v podstatě obory dva: a/ obor, ze kterého vzdělávací předmět vychází, tedy literární vědu se všemi jejími subdisciplínami, b/ dále pak obor, který uvádí poznatky literární vědy do vzdělávací praxe: oborovou, tedy literární didaktiku.⁸

Zatímco tradice české (a československé) literární vědy je pevná a relativně dlouhodobá, a to v literární historii, literární teorii i literární kritice, literární didaktika si své postavení mezi „plnohodnotnými“ vědami teprve vydobývá. Pokusy hájit oborové didaktiky jako samostatné vědní obory sice existují od druhé poloviny 50. let 20. století⁹, ale reálné autonomie oborové didaktiky (až na drobné výjimky) nedosahují.

jménu tzv. národního humanismu zejména za doby první republiky. Srov. Šmejkalová (2012), s. 26–27.

5 O emocionální složce zážitku viz Slavík (2001), s. 255.

6 Jindráček et al. (2011), s. 133.

7 Mužík (2004), s. 1–3.

8 Jak podotýká Kotásek k terminologii *předmětová vs. oborová didaktika*, didaktika vychází z oboru, nikoli z konstituovaného vzdělávacího předmětu, měla by tedy nést přívlástek *oborová*. Srov. Kotásek (2011), s. 232.

9 Srov. Dostál (1956).

Na tom, že v přípravě učitelů nemůže chybět didaktika, se dnes shoduje většina odborné veřejnosti.¹⁰ „Problematika oborových didaktik se stává předmětem zvýšeného zájmu pedagogických disciplín, ale též širší odborné veřejnosti, poněvadž nároky na úroveň vzdělání se v současné společnosti prudce zvyšují.“¹¹ Za uznáním oborové didaktiky ve vysokoškolském kurikulu však pokulhává uznání oborových didaktik jako samostatných vědních oborů.

Didaktika literatury, stejně jako řada dalších oborových didaktik, nemá stále odpovídající výzkumnou tradici, publikační platformu, aplikaci výsledků výzkumu do výuky v oboru, ale ani sjednocené vědecké komunity. Proto neprobíhá adekvátní výměna zkušeností ani mezi jednotlivými vysokoškolskými pracovišti, ani adekvátní výměna mezioborová. To vše navzdory tomu, že se zhruba od 60. let 20. století formuje jako samostatná vědecká disciplína.¹² Jak uvádí Janík a Stuchlíková v jedné z přehledových studií týkajících se oborových didaktik¹³, v celkovém pohledu je sice „didaktika na vzestupu“, avšak v té samé studii se připomíná, že řada oborových didaktik má velmi slabý, nedostatečně sebejistý diskurz. To je případ i didaktiky literatury; „slabost“ a malá slyšitelnost jejího diskurzu je mimo jiné doložitelná faktem, že mnohdy seriózní literárnědidaktické práce nejsou přijímány do odborných periodik oboru, resp. některé odborné časopisy již předem deklarují svoji „čistou oborovost“ a před oborovou didaktikou se preventivně uzavírají.

Připomeňme, že didaktika literatury má široký a vnitřně strukturovaný předmět zkoumání, který je složité zajistit výzkumně, publikačně, ale např. i personálně. Didaktika literatury musí obsáhnout a/ literární výchovu v předškolním vzdělávání, tedy předčtenářskou literární výchovu (čtenářskou pregramotnost); b/ čtení a literární výchovu v primární škole; c/ literární výchovu na 2. stupni základní školy; d/ literární výchovu na škole střední a konečně i e/ vysokoškolské literární vzdělávání.

Vysokoškolské učebnice a monografie od 60. let sice vznikají (do té doby se jednalo spíše o metodiky), ale v poměrně omezeném počtu (to ostatně odpovídá i míře pěstování oborových didaktik na univerzitních katedrách). I když se oborové didaktiky do jisté míry etablují na univerzitách, neznamená to, že jsou přijímány širší vědeckou komunitou a veřejností jako svébytné vědní obory. Jednou z příčin neuspokojivého současného stavu je pravděpodobně také pohnutý vývoj učitelského

10 Viz např. sborník Janík et al. (2004): *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu*.

11 Maňák (2004), s. 1.

12 Srov. Kotásek (2011), s. 236.

13 Janík – Stuchlíková (2010), s. 5.

vzdělávání, jehož kontinuita byla navíc násilně přerušena v r. 1959 zrušením pedagogických fakult.¹⁴

Odpovídající zázemí pro obor didaktiky literatury nevytvořila ani politika polistopadová, ačkoli humanitní vědy zaznamenaly v 90. letech minulého století jistou renesanci. Kotásek hovoří dokonce o regresivním vývoji většiny oborových didaktik v 90. letech 20. století.¹⁵ České a slovenské univerzity sice pořádají řadu literárnědidaktických konferencí, kde se může vědecká komunita a diskurz oboru utvářet, avšak teprve v roce 2012 byly pedagogické fakulty explicitně vyzvány k tomu, aby vedle oborového výzkumu rozvíjely také výzkum oborovědidaktický.¹⁶

Protože každá speciální (oborová) didaktika slouží především školní praxi, je jejím specifikem vázanost na konkrétní vzdělávací předmět a jeho obsah. Tím je v případě didaktiky literatury primárně česká literatura, teprve sekundárně literatura světová. Specifikem didaktiky oboru je tedy vázanost na českou kulturu, české prostředí, české (i vzdělávací) tradice a především na český jazyk jako tvůrčí materiál české, resp. česky psané literatury. Tím má obor sice vznešenou, ale zároveň i ztíženou pozici: řada oborových výzkumů a publikačních výstupů je těžko prezentovatelná v zahraničí, řada z nich je dokonce nepřeložitelná do jiných jazyků, a v jiném jazyce než českém se tedy dá prezentovat jen obtížně nebo vůbec.

Příkladem budiž metodika práce s jazykovou obrazností či hláskovou instrumentalizací v díle českého autora, byť světového formátu. Překladem výchozích figur, metafor či symbolů do jiného jazyka ztrácí celý následný výklad, odvíjející se od českého textu, smysl. Máme-li ukazovat českému učiteli cestu, jak pracovat s texty české literatury, ztrácí tedy překlad (nejen do cizího jazyka, ale i do cizí kultury) této snahy smysl.¹⁷

V podobné situaci se samozřejmě ocitají i jiné, především humanitní obory a jejich subdisciplíny vázané na český kontext (dějiny české pedagogiky, dějiny českého divadla apod.), avšak mnohdy organická vázanost na český jazyk je pro literární vědu a literární didaktiku fatální.

14 Srov. Uhlířová (2011), s. 344–357.

15 Srov. Kotásek (2011), s. 234.

16 Viz interní projekty Prvouk.

17 Podobně by tomu bylo i u cizojazyčného textu přeloženého do češtiny; tyto (transjazykové) snahy mohou fungovat pouze na jisté úrovni obecnosti, v rovině jednotlivých úloh jen ve velmi omezené míře.

1.3 Vymezení cíle vzdělávacího předmětu

Výše jsme uvedli, že vlastním obsahem literární výchovy jsou texty, především texty umělecké literatury.¹⁸ Dítě musí těmto textům porozumět, aby měl vzdělávací předmět smysl. Cílem vzdělávacího předmětu (literární výchovy) tedy je, v souladu s vymezením jeho vlastního obsahu, nabídnout žákům porozumění uměleckým textům. Většinou teprve na základě porozumění vlastním textům je potom možné zprostředkovat porozumění literatuře jako celku, literárnímu vývoji atp.

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) se jako hlavní cíle z hlediska žáka uvádějí „poznávání prostřednictvím četby¹⁹, formulování vlastních názorů o přečteném díle, postupné získávání a rozvíjení čtenářských návyků“, avšak i „schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu“.²⁰ V cílovém zaměření vzdělávací oblasti, kam literární výchova spadá (Jazyk a jazyková komunikace), je v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (RVP G) zastoupeno jak „utváření všeobecného přehledu o společensko-historickém vývoji lidské společnosti“²¹, tedy zřetel k tradičnímu pojetí

18 Poukazy na text coby středobod literárněvýchovného působení nalezneme v posledním desetiletí u nás především u L. Lederbuchové (prosazuje tzv. didaktickou interpretaci textu a formuluje rozdíl mezi ní a literárněvědnou interpretací), Z. Kožmína (teoreticky i prakticky rozpracoval podněty tvořivého slohu), dále výběrově např. u M. Šubrtové (zabývá se mimo jiné kategorií vypravěče ve vztahu k literární výchově), J. Sladové (zkoumá vztah divadelního, filmového a televizního textu ve vztahu k literárnímu textu v literární výchově), V. Řeřichové (dlouhodobě se věnuje problematice výchovy čtenáře), J. Valy (soustřeďuje se na interpretaci poezie v literární výchově), Š. Klumparové (zabývá se čtenářstvím a čtenářskými kompetencemi ve vztahu k literární výchově), I. Gejgušové a dalších.

L. Lederbuchová (Lederbuchová, 1995 a 1997) vidí text jako východisko pro specifický typ *interpretace*. Lederbuchová ve svých bohatých didaktických snahách považuje za zásadní *četbu a čtenářskou zkušenost* s textem. K textu jako literárněvýchovnému východisku (pro přemýšlení v souvislostech a tvořivou práci) se vztahují četné teoretické práce i praktické počiny V. Nezkusila.

Na Slovensku propaguje interpretativní, čtenářské pojetí literární výchovy např. R. Bílik, M. Ligoš, M. Germušková, J. Lomenčík a další. V poslední slovenské didaktice mateřského jazyka a literatury se uvádí, že „literární dílo nebo literární text má status hlavního objektu, prostředku a cíle poznávání i komunikace v literární výchově“. Viz Ligoš (2009), s. 109. Jiná současná slovenská didaktička M. Germušková považuje „literární text za médium, prostřednictvím kterého se uvádějí do pohybu, do komunikačních vztahů všechny didaktické činitele: učitel, žák, metody, formy a prostředky výuky“. Viz Germušková (2003), s. 6.

19 Přesná formulace dle RVP ZV: „...žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora [...]“ (RVP ZV, verze k 1. 9. 2007).

20 RVP ZV, verze k 1. 9. 2007.

21 RVP G, verze k 1. 9. 2007.

literárního vzdělávání, tak tvořivá práce s textem vedoucí „k porozumění významové výstavbě textu, k jeho posouzení z hlediska stylového, pozitivně působícího na estetickou, emocionální i etickou stránku žákovy osobnosti“²², výchova ke čtenářství, ale také formování hodnotových orientací a osobního vkusu. Vyvážení literárněhistorických poznatků porozuměním dílu/textu, avšak i posun k osobnostním kvalitám je na úrovni kurikulárních dokumentů zřetelný.

V oddíle literární komunikace v RVP G se v rámci očekávaných výstupů explicitně uvádějí i produktivní činnosti, ve kterých má získané schopnosti a dovednosti žák využívat a utvářet si tak vlastní individuální styl. V charakteristice vzdělávací oblasti RVP je dále postulováno budování kompetencí pro recepci a produkci textů a pro čtení s porozuměním, jež povede k hlubokým čtenářským zážitkům.

Takto formulované komunikační pojetí literární výchovy posouvá – alespoň na deklarované úrovni – těžiště předmětu od vědomostí k dovednostem. Tím se vzdělávací předmět dostává do intencí pojetí orientovaného na dítě a do intencí tzv. humanizace školy, která byla proklamována jako základní východisko transformace českého školství po roce 1989²³ a která *de facto* konvenuje s Komenského idejí školy ve smyslu *dílny lidskosti*.

V intencích platných kurikulárních dokumentů můžeme o literární výchově říci prakticky totéž, co tvrdí Fulková o výchově výtvarné, tedy že je „předmětem s výrazně komunikativní a sociální dimenzí“²⁴ a že je to „předmět výrazně expresivní“.²⁵

1.4 Kritika podoby literárního vzdělávání v české škole od konce 19. století

*Účelem výchování a literatury není vpraviti do ducha hodně mnoho dat, při nichž si nelze pranic mysliti, nýbrž naopak ducha žákov a čtenářova prosytili myšlénkami.*²⁶

Hubert Gordon Schauer

Písemně doložené kritiky a polemiky vztahující se explicitně k výuce literární složky českého jazyka a literatury existují od 90. let předminulého

22 RVP G, verze k 1. 9. 2007.

23 Srov. Spilková (2005); Hábl (2010), s. 5–15; Rýdl (2004); Skalková (1993).

24 Fulková (2007), s. 302.

25 Tamtéž, s. 194.

26 Schauer (1890), s. 386.

století.²⁷ O mnoho dříve je ostatně nelze očekávat, neboť konstituování podoby literárního vzdělávání začíná až po vydání školského zákona v roce 1869. Tento zákon zakládá formalistickou, na faktech (literární historie, literární teorie) vybudovanou koncepci literární výchovy. Od zmíněných 90. let 19. století lze četné kritiky formalistické, faktografické koncepce literární výchovy kontinuálně sledovat až do současnosti.

V roce 1890 zdůrazňuje Hubert Gordon Schauer (1862–1892) v článku *Literatura a literární dějepis*²⁸, že soudobá literární výchova je vzdálená skutečnosti mladých lidí, že jim je neužitečná a že se až příliš opírá o literární dějiny: „Účelem vychování a literatury není vpraviti do ducha hodně mnoho dat, při nichž si nelze pranic mysliti, nýbrž naopak ducha žákov a čtenářova prosytiti myšlenkami. [...] Suchý výčet jmen, škatulkování a zase škatulkování.“

Také František Krejčí (1858–1934) vystupuje proti převažujícímu literárněhistorickému pojetí literární výchovy a žádá spíše zaměření literárněestetické. Podobný názor má i estetik Otakar Hostinský (1847–1910), který chce v rámci hnutí „umění do škol“ tvořit užší vztah literární výchovy a života mladých lidí.²⁹ Literární historik Jaroslav Vlček (1860–1930) se vyslovuje pro to, aby literárněhistorický postup ve školách nebyl samoúčel, ale aby byl ve smysluplném spojení s literárněestetickými cíli.³⁰

Ve 20. a 30. letech 20. století se snaží Vilém Mathesius (1882–1945)³¹ o smysluplné propojení literární historie a skutečné literární výchovy. František Götz (1894–1974) zdůrazňuje, že memorování letopočtů a informací o dílech je druhořadé; místo toho žádá, aby byl brán ohled na psychologicko-sociologický aspekt literární výchovy. Do středu literárněestetického procesu staví recipienta a zdůrazňuje důležitost čtení a rozboru literárních děl. Jan Mukařovský (1891–1975), inspirován mimo jiné i zkušenostmi ze škol francouzských, vyčítá českým školám, že vedou žáky převážně k memorování: „namáhají sice paměť, ale zanedbávají myšlení“.³²

Ve 40. letech nastává v literární složce českého jazyka – alespoň z našeho pohledu – paradoxní situace: ve školním roce 1941/1942 byla výuka dějepisu, a to i dějepisu literárního, zcela zastavena, po jejím obnovení se vyučovaly jen dějiny Říše. Tím se výuka literatury nuceně „estetizu-

27 Srov. Schauer (1890).

28 Schauer (1890), s. 386.

29 Machytka et al. (1962), s. 12; Ceněk (1979), s. 18, 143.

30 Ceněk (1979), s. 18; Hoffmann (1980), s. 10–11.

31 Srov. Mathesius (1922), s. 6.

32 Mukařovský (1925), s. 18.

je“, neboť se zbavuje literárněhistorických exkurzů; výuka literatury je tedy tlačena do intencí literární teorie, čtení textů, zkoumání jejich estetických, nikoli (literárně)historických kvalit (a s nimi národních či politických rozměrů), avšak ne na dlouho: v roce 1945 se historie do literární výchovy vrací se stejnou intenzitou a polemické diskuse pokračují prakticky ve stejných intencích jako v předchozích desetiletích.

K samostatné tvůrčí práci a intenzivnímu vypořádání se s literárním textem vybízejí i metodiky literární výchovy z 50. let vycházející ze sovětských vzorů, především z Metodiky vyučování literatuře V. V. Golubkova (originál vyšel roku 1949 v Moskvě).³³ Dále zaznívají četné požadavky redukce literárněhistorického učiva, uvedme za všechny alespoň příklad Vítězslava Tichého z roku 1958: „Řešení této základní otázky, která bude stále naléhavější a naléhavější, vyžaduje si zcela nekompromisního řešení. Předně: Je nepopíratelné faktum, že učebná látka i v literární výchově musí být restringována, omezena. [...] Není možné, aby osnovy, učebnice i čítanky byly přeplněny – jako v minulosti – jmény, názvy nebo drobnými, nic neříkajícími ukázkami.“³⁴

V 60. letech se polemiky zintenzivňují, významnou platformou diskusí týkajících se pojetí předmětu se stává časopis *Český jazyk a literatura*. Na jeho stránkách hovoří např. Josef Šlajer o získávání dětí pro četbu, o výchově žáků literaturou pro život, o tvořivě rozmanitých metodách a formách práce, o aktivizaci žáků v literární výchově, o společném čtení ukázek z čítanky i knih tzv. mimočítankové četby, o učitelově péči o individuální dobrovolnou četbu žáků v mimoškolním životě atp.³⁵

Ve stejné době Machytka a jeho kolektiv zdůrazňují, že literární výchova nesmí probíhat jen racionálně, se svými kolegy se přimlouvá za mnohostrannost literární výchovy; připomeňme, že Machytka již pracuje s pojmem *literární zážitek*.³⁶ Podle Machytky by měla smysluplná literární výchova podporovat tvůrčí představivost a vkus.

Proti tomu, aby výstupem literární výchovy byly jen znalosti, se vyslovuje v 70. letech minulého století teoretik literárního vzdělávání Jaromír Plch. Plch se pro smysluplnou literární výchovu dovolává výchovy slovesným uměním³⁷; Svatopluk Cenek zdůrazňuje především rovnoprávnost rozumové a citové složky v literárním vzdělávání³⁸, o desetiletí poz-

33 Srov. Golubkov (1953).

34 Tichý (1958/1959), s. 13–14.

35 Šlajer, J. (1960/1961), s. 6–29.

36 Machytka et al. (1962), s. 18.

37 Srov. Plch (1974).

38 Srov. Cenek (1979).

ději Otakar Chaloupka kritizuje skutečnost, že literární výchova často poskytuje izolované znalosti, volá po komunikativním zřeteli a kritizuje zkoušení tradičního typu, kdy je žák vyzván, aby dal na poměrně úzkou faktografickou otázku faktografickou odpověď³⁹. Dagmar Dorovská ve své didaktice⁴⁰ na konci 80. let např. hovoří o potřebě trvalejších znalostí a dovedností, než jaké žáci získávají z pouhého memorování údajů o díle.

Výzvy vyhnout se příliš faktografické literární výchově pokračují i v 90. letech 20. století. V roce 1995 v úvodu své monografie Literární text v didaktické komunikaci (na 2. stupni základní školy) považuje slovenská literární vědkyně a didaktička Marta Germušková „za jeden z rozhodujících momentů vykročení k vyšší kvalitě školní literární komunikace likvidaci asymetrie mezi převažující poznatkovostí a nízkou mírou zážitkovosti a estetičnosti“.⁴¹ Na čtenářský přístup a vyvážení literárně-historického a čtenářského přístupu se odvolává také nejnovější česká didaktika literární výchovy Nástin didaktiky literární výchovy Vladimíra Nezkusila z roku 2004.

O „přebujele faktografickém, historiografickém pojetí výuky ve složce literární“ hovoří na stránkách časopisu *Český jazyk a literatura* v roce 2011 bohemista teoretik i praktik Jiří Kostečka.⁴² V roce 2013 na stránkách téhož časopisu znovu zdůrazňuje výše připomínaný znalec literatury pro děti a mládež, teoretik čtenářství Otakar Chaloupka, že „v tomto směru bude pracovat především škola, do jaké míry sama četba je či může být nikoliv pasivním přijímáním textu, nýbrž interaktivní činností, při níž se čtenář sám uskutečňuje, do které vstupuje s intenzitou vlastního já“.⁴³ Chaloupka upozorňuje na přesah tohoto problému do sociologie a psychologie a odvolává se na rámec lidských seberealizací. O lidském, osobnostním, výchovném rozměru literárního vzdělávání pojednáme níže.

Na situaci literární výchovy ve slovenských školách poukazuje např. Július Lomenčík⁴⁴ či Hana Zeleňáková.⁴⁵ Lomenčík shrnuje, že ani středoškolská, ani nastupující vysokoškolská studenti nedisponují uspokojivými dovednostmi interpretovat básnické literární texty; za tím stojí právě výše zmíněná podoba výuky literární výchovy / literatury v intencích výkladů o literatuře, *poznávání o díle*. Podobně Zeleňáková na příkladu výuky poe-

39 Srov. Chaloupka (1984).

40 Srov. Dorovská (1989).

41 Germušková (2003), s. 8.

42 Srov. Kostečka (2011/2012), s. 137.

43 Chaloupka (2012/2013), s. 57.

44 Srov. Lomenčík (2010).

45 Zeleňáková (2011), s. 74.

zie ukazuje, že žáci jsou schopni v básnickém textu mechanicky vyhledat básnické tropy a figury, ale nedovedou s nimi spojit působení a smysl básně. Z výuky si podle ní studenti odnášejí určité postupy, aniž by při jejich osvojování pochopili jejich podstatu, funkci, recepční účinek atp.

Více než 120 let se volá po menší míře popisnosti, estetickém přístupu, estetickovzdělávací povaze literární výchovy, po přímé čtenářské zkušenosti s textem, zaměření na vlastní literární dílo, po přesunu těžiště od literární historie k živému dílu, výchově čtenářů, zkušenosti a vhledu, po výchově slovesným uměním. Za 120 let se však očekávané podoby literární výchovy česká ani československá škola nedočkaly.

2. Transformace vzdělávacího předmětu

Transformaci vzdělávacího předmětu, resp. literární části vzdělávacího předmětu český jazyk a literatura rozumíme především jeho proměny v rámci transformace českého školství po roce 1989 v kontextu politických i celospolečenských změn.⁴⁶ Zásadní proměna literární výchovy byla očekávána s nástupem rámcových vzdělávacích programů (RVP) a od nich se odvíjejících školních vzdělávacích programů (ŠVP), zaváděných do škol od školního roku 2007/2008, kdy si řada učitelů a odborníků slibovala od reformy ústup od kvantity bývalých osnov, a tedy ústup od encyklopedismu, formalismu, od paměťového osvojování především biografických dat. Osnovy byly rovněž vnímány jako svazující, „mrtvé“ položky, nomenklatura, která již není slučitelná se současnou školou, jejími potřebami a potřebami současných dětí.

2.1 Transformace literární výchovy

Literární výchova se měla dočkat statusu plnohodnotné výchovy, tedy např. většího prostoru k rozvoji myšlení a řešení problémů, ale i většího prostoru pro formování hodnot a postojů. Byť se tato očekávání týkala především druhého a třetího stupně, jisté uvolnění a větší svoboda v obsahu i metodě učiva se očekávaly i ve škole primární.

Výzkumy ukazují, že nové možnosti dané novým společenským klimatem, ale i novou legislativou stále nejsou ve výukové praxi dostatečně naplňovány. V kontextu primární školy dokládá Spilková, že „přes úsilí

46 „Někteří pedagogičtí teoretikové však poukazují na to, že v současné době se v Evropě neprosazují jednorázové školské reformy, nýbrž probíhá dlouhodobý proces vzdělávací změny, doprovázený dílčími reformami a inovacemi, s cílem zlepšit kvalitu školního vzdělávání. Tento proces se označuje termínem vzdělávací transformace.“ Viz Průcha et al. (2009), s. 305.

o proměnu v celkovém pojetí, cílech, obsahu i strategiích výuky [...] je charakteristickým rysem koncepce i praxe výuky českého jazyka a literatury gramaticko-popisné, pojmoslovné chápání cílů i postupů výuky“.⁴⁷ V podrobné analýze výsledků pro počáteční čtenářskou gramotnost Spilková dále uvádí, že „proces transformace je do praxe aplikován, ale u většiny učitelů se zatím jedná pouze o dílčí prvky celého systému“.⁴⁸

V kontextu druhého stupně základní školy předkládá Vala – jako jeden ze závěrů svých výzkumných sond z roku 2003 zaměřených na postoje žáků k literární výchově – jako důvody pozitivního hodnocení předmětu „zábavnost, zajímavost (včetně poučení), schopnost zprostředkovat nové světy či netradičně přiblížit minulost“.⁴⁹ Vala však dále uvádí i důvody negativního postoje žáků k literární výchově, k nimž patřila „nutnost učit se seznamy děl a letopočtů“.⁵⁰ Čerstvým absolventům základní školy (studentům nastupujícím na gymnázia) chybělo „více četby“.⁵¹ U této dotazníkové položky se vyskytovala absolutně nejvyšší shoda. Podle Valy to naznačuje, „jak silně je nedostatek četby v hodinách literární výchovy pocítován“.

Analýzu vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků provedli v roce 2010 I. Pavelková, A. Škaloudová a V. Hrabal,⁵² avšak v rámci předmětu českého jazyka nepojednávají odděleně o jeho složkách. Rovněž podoba výuky nebyla předmětem jejich zkoumání. Zajímavým závěrem jejich analýzy však je, že český jazyk a literatura se v perspektivě druhostupňových žáků umístil na prvním místě co do obtížnosti, na posledním místě co do oblíbenosti (!), na druhém místě co do významnosti a na posledním místě, pokud jde o známku.

Podle dostupných informací zatím existuje jediný průzkum, který by mohl vypovídat o současné podobě výuky literární výchovy na českých základních a středních školách, a to průzkum provedený jako součást výzkumné části disertační práce Věry Radvákové z Pedagogické fakulty ZČU v Plzni. Průzkum provedla Radváková na šestnácti gymnáziích v 1478 dotaznících vyplněných studenty *face to face*. Průzkum prokázal, že „práci s textem se věnuje ve školním vyučování velmi malá pozornost. Text se stále ještě nestal základem ani literárního vzdělávání na gymnáziu. Učitelé jako by se obávali založit celé literární vyučovací hodiny

47 Spilková (2005), s. 141.

48 Spilková (2005), s. 173.

49 Vala (2011), s. 22.

50 Vala (2011), s. 22.

51 Vala (2011), s. 23.

52 Pavelková et al. (2010), s. 38–61.

na interpretaci textů, dokonce ani umělecký text v hodinách literatury pravidelně nepoužívají.⁵³

Protože v České republice existuje jediný relevantní výzkum této oblasti, navíc zaměřený jen na gymnázia, rozhodl jsem se tedy podniknout průzkum vlastní. Inspiroval jsem se výzkumnou sondáží, kterou provedl slovenský vysokoškolský pedagog Július Lomenčík z Fakulty humanitních věd Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici.

2.2 Současná podoba výuky literární výchovy na 2. stupni základní školy a na střední škole podle výpovědí studentů

Lomenčík se dotazoval na podobu středoškolské výuky literatury proto, aby zjistil, jakou pozornost věnují interpretaci básnického textu středoškolské učitelé. Podobný výzkum zjišťující náplň hodin literární výchovy jsem se rozhodl na vzorku bezmála pěti set respondentů zopakovat v našich podmínkách. Položil jsem vysokoškolským studentům prvního a druhého ročníku stejnou otázku jako J. Lomenčík: *Jak probíhala výuka literatury na druhém stupni ZŠ a na střední škole?* Domnívám se, že tato výzkumná otázka je velmi dobře zvolena především proto, že předznamenává dynamicky pojatou odpověď, vztahuje se k procesu výuky. Otázku jsme oba položili bez jakéhokoli hodnotícího komentáře, se studenty jsme o zkoumaném tématu ani o svém postoji či názoru na věc předem nehovořili.

Ukázky ze studentských výpovědí o podobě výuky literatury (ad frontálně vyučovaná fakta a absence čtenářského zážitku):

- *Vždy to byl jen holý výklad teorie, žádné obrázky, ukázky, nic. Učitelka celou hodinu vykládala (četla z učebnice) a my si zapisovali. Při zkoušení chtěla přesné zápisky – jak to ona diktovala. (1)*
- *Výuka literatury na 2. stupni ZŠ se moc nelišila od té na SŠ. Rozebírali jsme životopisy literárních umělců a výčet jejich děl s tím, že na SŠ mnohem podrobněji. (2)*
- *Na druhém stupni ZŠ jsme měli klasickou výuku literatury – bohužel typickou pro „starší“ zaběhlé učitelky, tedy byla nám nadiktována fakta, která jsme se z paměti naučili, a výsledkem byl test... (3)*
- *V literatuře jsme probrali nutná fakta, ale podávaná bez zájmu a bez nadšení. (4)*
- *Celé hodiny nám paní učitelka diktovala autory a jejich díla. Nic jsme nečetli, i když jsme samozřejmě měli seznam povinné četby. (5)*

53 Radváková (2012), z autoreferátu disertační práce, nestránkováno.

- ... se jelo dle způsobů „staré školy“. My, jakožto pasivní články, jsme tiše seděli a poslouchali a psali a poslouchali a psali a poslouchali a psali. (6)
- Hodiny byly takové jednotvárné, přečíst text, hodně teorie k němu (údaje o autorovi, letopočty), rozbor textu jsme skoro nedělali... (7)
- Na střední jsme jeli více méně stylem autor–dílo (telefonní seznam)... (8)
- SŠ – přednáška, zápis jsme si dělali sami. (9)
- ... ale hlavně nám paní učitelka řekla obsah některých děl u každého autora a přidávala i svůj názor, proč se jí konkrétní dílo líbí či nelíbí... (10)
- Úryvky jsme četli a rozebírali, jen pokud byl čas, jinak jen teorie... (11)
- Od příchodu po odchod paní učitelky jsme drželi pero v ruce, bezmyšlenkovitě psali, co diktovala, a po skončení hodiny, když jsem se zamyslela nad tím, co jsme dělali, nevěděla jsem. (12)
- Veškeré hodiny se skládaly výhradně z přednášené látky, ačkoli poměrně poutavě. (13)
- Na gymnáziu jsem si vždy první týden v září koupila čítanku, kterou jsem opět poslední den roku prodala – nepoužitou. Žato sešity jsem měla popsané dva. (14)
- Čas od času jsme dostali literární prověrku, která měla ujistit vyučující o našich znalostech. (15)
- Také jsme se drtili nazpaměť spoustu životopisů všech autorů a pak nás paní učitelka vyzkoušela a my okamžitě zapomněli, kdy se autor narodil, kam chodil do školy, koho si vzal... (16)
- Párkrát za pololetí proběhly i nějaké přepadové testy, kde jsme měli prokázat, jestli jsme opravdu četli zadanou ukázkou od autora (např. co obědvala postava při svém monologu, jakou barvu měly její kalhoty atd.). (17)
- Mluvnici jsme na SŠ neměli snad ani jednou, jenom jsme párkrát psali diktát (protože u maturity byly doplňující otázky z mluvnice; většinou na ně ale nakonec nedošlo). (18)
- Tam (na ŽŠ – pozn. autora) se kladl důraz spíše na gramatiku, literatura jen velmi okrajově. SŠ, tam to bylo naopak. (19)
- Na ŽŠ jsme probírali a opakovali hlavně mluvnici, literatura pouze okrajově. Na gymplu jsme měli pouze literaturu a sloh. Výuka literatury probíhala chronologicky. Ke každému období jsme se dozvěděli o představitelích a jejich dílech. (20)
- Na ŽŠ jsme literaturu moc neměli, spíš mluvnici a sloh. Literaturu opravdu zřídka. (21)
- Na střední škole to byl opak. Literaturu jsme měli hodně a dopodrobna. Mluvnice žádná. (22)
- Na SŠ literatura převažovala svým rozsahem nad mluvnici a slohem, ale bylo to jen biflování dat a autorů a jejich děl, výjimečně nějaký ten text... (23)

- *Vzpomínám si, že (na ŽŠ – pozn. autora) hodinu, ve které se probírala literatura, jsme měli snad pouze jednou týdně. Zbytek, a především větší počet hodin, byl věnován českému jazyku – gramatice. To, že se musíme naučit i základy literatury, nám bylo vždy paní učitelkou vysvětleno, že ji potřebujeme k přijímacímu řízení na střední školu. (24)*
- *Měli jsme mít jednu hodinu literatury týdně, ale většinou neměli. V 9. třídě jsme si stručně řekli o nejvýznamnějších autorech. Pouze jméno autora a k němu dílo. [...] Na gymnáziu se to otočilo a zaměřili jsme se na literaturu. Výuka probíhala standardní formou. Profesor vykládal, my jsme si zapisovali velké množství informací... (25)*
- *Ke konci roku jsme se většinou dostali do skluzu a probíhal jen výklad. (26)*
- *Vyučující na střední škole se zpočátku snažil s námi dělat rozborů děl, ale postupně to sklouzlo opět k typu ukázka–autor–dílo s komentářem, že bychom to jinak do maturity všechno nestihli. (27)*
- *Měli jsme ukázkou v čítance a po přečtení nám bylo řečeno, co v ukázce máme hledat. (28)*

Již vzorek 203 respondentů v první fázi průzkumu (studenti prvního a druhého ročníku VŠ v letech 2009 a 2010) ukázal velmi podobné závěry, rozhodl jsem se proto výzkum doplnit jinými třemi otázkami, adresovanými tentokrát žákům druhého stupně základní školy a studentům středních škol (těchto respondentů bylo 149 a byli náhodně vybráni z různých, i mimopražských škol): *Jak u vás ve třídě vypadá typická hodina literatury? Co v hodinách literatury postrádáš? Co bys na nich změnil/a?*

Tyto otázky byly na moji prosbu zařazeny do dotazníku zjišťujícího základní aspekty současného čtenářství dnešních žáků druhého stupně ZŠ a SŠ. Dotazník byl sestaven pro účely literárnědidaktického semináře Didaktika literatury II. katedry české literatury Pedagogické fakulty UK v Praze. Dotazníkové šetření provedli studenti semináře pod vedením Š. Klumparové.

Zmíněná trojice otázek sice implikuje žakovu osobní výpověď (zahrnující i postoj), avšak první položenou otázku *Jak probíhala výuka literatury na druhém stupni ŽŠ?* doplňuje žakovo vyjádření o cenné individuální informace obecného dosahu, a může učitelům a např. i jejich vzdělavatelům na pedagogických fakultách pomoci při hledání nových, efektivnějších cest.

V dotazování studentů jsem pokračoval i následující dva roky (2011 a 2012), za které jsem shromáždil 191 dalších výpovědí. Celkový vzorek respondentů tedy činil 543, výpovědi byly sebrány během čtyř let. Soubor dalších 191 výpovědí studentů byl co do jádra sdělení téměř identický

s výpovědi předchozími. V dalším dotazování studentů hodlám pokračovat především proto, abych zjistil, zda se výuka literatury v čase po rozsáhlých (a duševně i materiálně nákladných) reformách českého školství proměňuje či nikoli, a pakliže se proměňuje, tak jakým způsobem.

Je s podivem, že ani výpovědi většiny posledních respondentů z roku 2012 (studenti 2. ročníku VŠ), kteří nastoupili na střední školu ve školním roce 2007/2008, na druhý stupeň ZŠ tedy ve školním roce 2003/2004, nereflektují žádnou změnu v obsahu a metodách výuky literární výchovy, i když transformace českého školství běžela ve zmíněném školním roce 2003/2004 naplno již více než deset let.

Ukázky ze žákovských výpovědí o podobě výuky literatury:

- *Přečteme si článek, rozebereme, vysvětlíme a zapíšeme.* (9. roč. ZŠ) (29)
- *Sedíme v lavicích, učíme se o dějinách literatury a o autorech, občas posloucháme ukázky z děl na CD, sem tam se podíváme na divadelní představení na videu.* (2. roč. gymnázia) (30)
- *Přijdeme, sedneme si a učitelka nám vypráví o nějakých obdobích, lidech atd. a pak nám diktuje, co si máme napsat.* (8. ročník ZŠ) (31)
- *Mluvíme o historii literatury.* (9. roč. ZŠ) (32)
- *Někdy je čtenářské křeslo.* (8. ročník ZŠ) (33)
- *Profesorka s pomocí učebnice vykládá látku. Občas je výuka zpestřena i audionahrávkami.* (2. roč. gymnázia) (34)
- *Sedíme a posloucháme vyprávění paní učitelky.* (9. roč. ZŠ) (35)
- *Já: podtrhávání slov v učebnici – Profesor: snaživý výklad.* (2. roč. gymnázia) (36)
- *Zapíšeme děje do sešitů.* (9. roč. ZŠ) (37)
- *Čteme z čítanky a přečtené texty si převyprávíme a zapíšeme do sešitu.* (9. roč. ZŠ) (38)
- *... rozmluva o významu textu.* (9. roč. ZŠ) (39)
- *Zajímavé výklady o knihách a autorech.* (2. roč. gymnázia) (40)
- *Zapísování do sešitu, povídání si o tématu, dívání na historický film.* (8. ročník ZŠ) (41)
- *Učitel píše na tabuli, my opisujeme [...], zkoukneme film k danému tématu* (8. ročník ZŠ) (42)
- *Výklad a zápis dějin literatury.* (8. ročník ZŠ) (43)
- *Spíše se píše a hlavně mluví paní učitelka, rozebírají se hlavně dějiny literatury.* (8. ročník ZŠ) (44)

Ukázky ze žákovských výpovědí o tom, co by žáci změnili na výuce literatury:

- *Vyřídít autory. Příliš mnoho neznámých, nedůležitých autorů.* (9. roč. ZŠ) (45)
- *Výuku literatury bych změnil, poněvadž mi 90 procent hodin připadá jako dějepis.* (2. roč. gymnázia) (46)
- *Moc mě hodiny literatury nebaví, i když ráda čtu.* (9. roč. ZŠ) (47)
- *Ráda bych znala i názor ostatních.* (2. roč. gymnázia) (48)
- *Máme hodně pojmů ve slovníčku a špatně se to učí. Mohli bychom číst ještě víc příběhy z čítanky, protože většinou čteme jen historii literatury.* (8. roč. ZŠ) (49)
- *Méně informací o autorech.* (9. roč. ZŠ) (50)

Vyhodnocení vzorku studentských a žákovských výpovědí o podobě výuku literární výchovy (543 respondentů):

Analýzu výpovědí studentů (především prvního a druhého ročníku VŠ) a žáků a studentů SŠ shrnujeme do následujících tezí:

- Potvrzuje se nám známý fakt: patrná disproporce literárního a jazykového vzdělávání mezi základní a střední školou (na 2. stupni ZŠ není téměř zastoupena literatura, na SŠ není téměř zastoupen jazyk). Viz např. výpovědi (18)–(25).
- Pokud se v literární výchově pracuje s textem, plní text spíše dokládací funkci než funkci estetickovýchovnou (většina výpovědí).
- Práce s literárním dílem / textem se ve výukové praxi transformovala na rozbor literárněhistorický, který nesměruje k pochopení smyslu díla. Jsme dokonce svědky toho, že práce s literárním dílem se redukuje na rekapitulaci přečteného, popř. se učitel zeptá, co si žáci myslí, avšak bez další zpětné vazby. Viz např. výpovědi (37), (38).
- Reálné základoškolské i středoškolské literární kurikulum je předimenzované, učitelé se totiž stále drží představy, že musí „probrat“ kvantitu bývalých osnov (45), (50), mnohdy pro množství rezignují na smysluplnou literární výchovu. Viz např. výpovědi (26)–(28). Především ve středoškolském literárním vzdělávání se v důsledku obsahové předimenzovanosti minimalizuje práce s literárním dílem / textem včetně reflexe a rozmluvy o přečteném – viz např. výpověď (48); naopak se maximalizuje množství informací o autorech a literárních dílech. Viz např. výpovědi (16), (45), (50); výpovědi (33) a (39) byly v tomto ohledu výjimkou. Bazírování na detailech dokládá rovněž výpověď (17).
- Dominantní složkou literárního vzdělávání je literární historie. Viz např. výpovědi (32), (43), (44), (46), ale i (41).
- Doplňkové formy literárního vzdělávání (zhlédnutí divadelních představení či filmových adaptací literárních děl, návštěvy knihoven,

besedy se spisovateli, čtenářské deníky, čtenářské dílny atp.) přestávají především z časových důvodů plnit svoji funkci (učitel diktuje zhuštěný obsah literárního díla do čtenářských deníků atp.), nebo se vůbec nerealizují. Např. výpověď (30).

- Obsah literárních děl je většinou sdělován (diktován) (37), nikoli nabídnut k reflexi a prožívání. Frontálně vyučovaná fakta vedou k absenci čtenářského zážitku. Viz např. výpovědi (1)–(13).
- Absence čtenářského zážitku vede k tomu, že výuka má podstatu literárního díla, jeho estetickou funkci a smysl, které mají být vnitřně sdíleny. Viz např. výpověď (49), ale i (40).

Nápadná je frekvence některých slov a slovních spojení ve studentských a žákovských výpovědích. Není bez zajímavosti, že se tato slova přímo vztahují k převažujícímu typu výuky: *zopakujeme, učitelova předmluva, probírali jsme, výklad / vykládala, vysvětlovala, zapisovali / psali jsme, popis doby, popis děje / zhuštěný děj, životopisy autorů, diktovala, museli jsme, probírali jsme, drilovali jsme, určovali jsme, připravovali jsme se (na přijímací zkoušky, na maturitu), přeskakovalo se, seznam autorů*. To přímo svědčí o tvůrčí pasivitě žáků.

Osobně jsem ve výpovědích o literární výchově, a zvláště při současném požadavku na *komunikační pojetí* předmětu českého jazyka a literatury, očekával spíše slova jako *diskutujeme, vyhledáváme, přemýšlíme / zamýšlíme se, dramatizujeme, hledáme, zvažujeme atp.* Ta však byla v naprosté menšině, nebo ve výpovědích zcela chyběla.

Mnozí žáci a studenti vypovídají, že je hodiny literární výchovy nebaví, i když rádi čtou, např. výpověď (47). To poukazuje na „nečtenářské“, naukové pojetí literární výchovy. V mnohých výpovědích je zachycena struktura vyučovací hodiny jako *výklad – zápis – četba*; z této struktury lze (v kontextu celé výpovědi) usuzovat, že text plní pouze dokládací funkci (má doložit a dokreslit fakta) – viz výše. Četba se tedy marginalizuje a redukuje na jakýsi doklad o tom, co řekl v předchozím výkladu učitel.

Faktografická literární výchova, tedy pojetí, ve kterém chybí interpretace textu a čtenářský zážitek, vede ve svém důsledku paradoxně k tomu, že žáci a studenti fakta, tedy jména autorů, názvy děl i literární souvislosti zapomínají nebo si je nikdy ani neosvojili. Můžeme to coby vysokoškolští vyučující doložit písemnými i ústními projevy vysokoškolských studentů.

Interpretace textu, nebo alespoň její příslib, „čtenářská“ podoba literární výchovy se ve studentských výpovědích objevila jen velmi zřídka:

- ...jsme rozebírali [...] styl a znaky psaní, hlavní postavy a jejich charakteristiky, význam a přínos díla.
- Výkladu bylo při hodině málo, ale ukázek z čítanky hodně.
- Snažili jsme se pochopit [...], jak to vyznívá v dnešní době, co chtěl tímto textem sdělit.
- Hodně lidí začalo díky ní číst, protože dokázala každému doporučit knihu „na tělo“.
- Má výuka probíhala už od primy především na základě čtení textů a práce s nimi a paralelně díky povinné a vlastní četbě a její reflexe.
- Mě osobně to (literární výchova, pozn. autora) hodně morálně posunulo.

Podle výsledků průzkumu na vzorku 543 respondentů jsou v současné literární výchově na druhém stupni základní školy a na střední škole převažujícím obsahem vzdělávání *literární historie*, převažující metodou i organizační formou výuky *frontální výuka*.

Pod prací s textem či „rozborem“ díla se ne vždy skrývá *interpretace* v pravém smyslu slova, ale pouhá rekapitulace děje, doplňování literárněhistorických informací o díle či autorovi, bez hlubšího tázání se po smyslu textu.

Žážitek z textu a výchova ke čtenářství jsou do současné podoby literární výchovy zahrnuty jen okrajově. K *umělecké povaze literárního díla* a jeho *estetické funkci* se často pouze odkazuje v rámci faktografického výkladu. Současná literární výchova tak nemá faktický status *umělecké výchovy (uměleckoexpresivního/expresivního předmětu)*.

Komunikační pojetí klíčového předmětu českého jazyka a literatury se v současné výukové praxi literární složky naplňuje nedostatečně.⁵⁴

Alarmujícím stavem je *disproporce* literárního a jazykového vzdělávání mezi druhým stupněm základní školy a střední školou.⁵⁵

2.3 Literární výchova a její vymezení vůči ostatním expresivním předmětům

*V naší běžné školní praxi jsou tyto dva obory (výtvarná výchova a dramatická výchova – pozn. Hník) hlavním polem pro uplatnění expresivity. Další příbuzné disciplíny, zejména hudební a literární výchova, u nás dosud nemají porovnatelně tvořivý a expresivní charakter, jaký je příznačný právě pro výtvarnou a dramatickou výchovu.*⁵⁶

Jan Slavík

54 Srov. Kostečka (2011), s. 136–139.

55 Tamtéž.

56 Slavík (1997), s. 156.

Pod *expresivními předměty* rozumíme ty školní vzdělávací předměty, ve kterých z povahy jejich vlastního vzdělávacího obsahu dominuje či by měla dominovat tzv. tvořivá expresivita.⁵⁷ V současné české škole to jsou předměty označované jako „výchovy“, tedy literární, výtvarná, hudební, dramatická a taneční a pohybová výchova. Tělesná výchova je sice také v jistém smyslu expresivní, neboť tělo funguje jako výrazový prostředek, ale její výrazové prostředky (s výjimkou tance) nesměřují k symbolizaci uměleckého typu. Zjednodušeně můžeme říci, že tělesná výchova nemá, na rozdíl od všech výše jmenovaných školních předmětů, umělecké (expresivní) ambice.

Ve výtvarné výchově je dítě tradičně stavěno do role autora (vizuálního díla). Tvůrčí subjekt zde stojí jak v centru pozornosti, tak v centru celého diskurzu.⁵⁸ Tvorba je v reálném kurikulu výtvarné výchovy na základní a střední škole favorizována natolik, že se dokonce vedou diskuse o tom, jaká míra vlastní tvorby je vůbec v tomto školním předmětu potřebná, a hledá se ideální proporce tvorby a znalostí.

V reálném kurikulu hudební výchovy je oproti výtvarné výchově méně tvorby a více tradičně předávaných znalostí, přesto je na tom co do proporce tvorba/faktografie hudební výchova lépe než výchova literární. Přítomnost tvořivé expresivity ve školní hudební výchově (zpěv, hlasová výchova, hra na nástroj, vyjádření rytmu, částečně také tanec atp.) je dána spíše tradicí: hudba je společností intenzivněji vnímána jako umění, navíc zpěv i hra na nástroj je třeba intenzivně cvičit a rozvíjet, a tedy ji praktikovat, nelze k nim pouze odkazovat v rámci výkladu.

V dramatické výchově obecně vládne podobná proporce tvorby a znalostí jako ve výchově výtvarné, tedy významně převládá tvorba (expres) nad tradičně předávanými znalostmi. Znalosti jsou tu odvozovány z vlastního projevu žáka, např. tzv. scénování nebo hraní rolí.⁵⁹

Taneční a pohybová výchova je v současné škole doplňujícím vzdělávacím oborem a v RVP ZV se objevuje až v roce 2010, s účinností od 1. září 2010. Je pojímána jako školní vzdělávací předmět pro žáky 1. i 2. stupně základní školy a často se s ním začíná již v 1. ročníku. Ve výukové praxi mívá formu volitelného či nepovinného předmětu. Protože je tento předmět nový, téměř neexistuje jeho odborná reflexe. Důležitá zjištění i odkazy na odbornou literaturu najdeme v diplomové práci Jitky Bukvičkové *Improvizace a tvořivost v taneční a pohybové výchově na 1. stupni ZŠ z Pedagogické fakulty UK v Praze*.⁶⁰ Z pozorování Bukvič-

57 Terminologické vymezení tvořivé expresivity viz Slavík (2009, 2011).

58 Srov. Fulková (2008).

59 Srov. Valenta (2013).

60 Bukvičková (2012).

Naukový vs. expresivní (uměleckovýchovný) přístup k literárnímu vzdělávání

Naukový přístup v literárním vzdělávání	Uměleckovýchovný přístup v literárním vzdělávání
nepřímá zkušenost s textem	přímá zkušenost s textem
text plní především dokládací funkci	text plní především esteticko-vzdělávací funkci
práce s literárním dílem je minimalizována	práce s literárním dílem je maximalizována
obsah literárních děl je sdělován, někdy dokonce diktován k memorování	obsah literárních děl je nabízen k reflexi a prožívání
formalizované myšlení ve vztahu k textu	funkční myšlení ve vztahu k textu
předimenzovanost vzdělávacím obsahem	prostor pro čtenářský zážitek
žáci jsou spíše pasivní	žáci jsou spíše aktivní
zaměření na dílo-znak	zaměření také na dílo-věc
interpretace jako derivát literární historie	interpretace i jako osobní zkušenost
tvorba jako appendix	tvorba jako jedno z východisek
operuje s větším podílem znalostí historické (kunsthistorické) povahy a menším podílem znalostí teoretické (teoretickoumělecké) povahy	operuje s větším podílem znalostí teoretické (teoretickoumělecké) povahy a menším podílem znalostí historické (kunsthistorické) povahy, popř. se stejným podílem znalostí teoreticko-uměleckých a kunsthistorických
důraz na znalosti	důraz na znalosti i imaginaci (ve zprostředkovaném obsahu i v žákovské tvorbě)
sůraz na paměťové osvojení znalostí	důraz na vlastní konstrukci znalosti: vyvozování poznatků z reflexe četby a tvorby
důraz na výsledek (např. literární dílo jako výsledek tvůrčího aktu)	důraz na proces četby a tvorby a jejich reflexe (nebo chápání literárního díla jako tvůrčího procesu)

kové i z formálního kurikula předmětu však jasně vyplývá, že taneční a pohybová výchova je beze zbytku předmětem expresivním.

Na rozdíl od výtvarné⁶¹, hudební, dramatické a taneční a pohybové výchovy však literární výchova zaujímá významnou pozici ve vzdělávací

61 „Často je výtvarná výchova chápána jako předmět odpočinkový, jakýsi terapeuticko-estetický relax na odpoledne, ulevující od zátěže ‚těžkých‘ ‚hlavních‘ předmětů, zaměřených na získání systematických znalostí potřebných pro život a budoucí profesi.“ Viz Fulková (2007), s. 298.

soustavě, neboť je součástí klíčového vzdělávacího předmětu českého jazyka a literatury, navíc jeho součástí relativně autonomní, a jak bylo řečeno výše, také součástí povinného předmětu maturitního.

Zajímavá je skutečnost, že míra přítomnosti tvořivé expresivity v jednotlivých školních předmětech není přímo závislá na povaze materiálu (v literární výchově text jako slovesný umělecký kód, ve výtvarné výchově obraz, tvar jako výtvarný umělecký kód, v hudební výchově hudba jako hudební umělecký kód, v dramatické výchově slovesný i kinetický umělecký kód, v taneční a pohybové výchově kinetický umělecký kód), ale na tradičním vymezení, chápání a společenském statusu jednotlivých disciplín. Např. Otakar Hostinský vyděloval tři skupiny umění (dle kritérií času, prostoru, předmětnosti a formálnosti): 1. umění výtvarná, 2. umění časová a 3. umění posuňková. Do druhé skupiny situoval vedle hudby *poezii*, do třetí němou hru a tanec. Zatímco bychom tedy poezii jako tradičně chápané umění obhájili, próza jako podstatná část literární produkce v některých koncepcích své místo nenalézá, či nenalézala.

Přestože se ve všech případech (výtvarná kultura, hudba, tanec, drama, literatura) z dnešního pohledu jedná o plnohodnotná umění, ve vzdělávacím kontextu školních předmětů přijímají (didakticky) transformované umělecké obsahy různou míru tvorby (tvořivé expresivity) a znalostí (ve smyslu tradiční nauky, faktografie). Literární výchova si v tradici české (a rakouské) školy podržela převážně status znalostně, nikoli expresivně pojatého předmětu, ve kterém dominuje tradiční nauka nad tvorbou či nad tvorbou a její smysluplnou reflexí.

Jak bylo řečeno výše, v zážitkovém, expresivním přístupu nejde v žádném případě o rezignaci na poznatky ani o oslabení poznatkové báze. Rozdíl v jednotlivých přístupech je především v povaze poznatků: zatímco v tradičních přístupech jsou výstupy především poznatky *kunsthistorické*, tedy v případě literární výchovy *literárněhistorické*, v přístupu zážitkovém, orientovaném na expresi (tvořivou expresivitu, v případě literární výchovy tvořivou literární expresivitu) a její reflexi a vyvozování

Status literární výchovy

Faktický status vzdělávacího předmětu literární výchovy	Status vzdělávacího předmětu literární výchovy odpovídající současným potřebám a proměnám kurikula
nauka	výchova
historizující nauka	umělecká výchova
memorizační faktografická disciplína	expresivní a zážitková disciplína

poznatků na základě této reflexe, jsou výstupy především *estetickovědní, uměleckoteoretické* povahy. V případě literární výchovy jde tedy o poznatky *literárněteoretické, např. poetologické, genologické, versologické* apod.

Obecný pohled na literární a výtvarnou výchovu

Literární výchova	Výtvarná výchova
naukový předmět	expresivní předmět
existuje rigidní školský kánon autorů a děl	méně rigidní kánon autorů a děl
pocitována jako důležitá – tvoří součást klíčového vzdělávacího předmětu český jazyk a literatura; ten je povinným maturitním předmětem	pocitována jako méně důležitá pro výrazovou a emotivní stránku
méně odpočinkový předmět	více odpočinkový předmět
nutná součást všeobecného vzdělání	méně nutná součást všeobecného vzdělání
větší požadavky na systematicčnost	menší požadavky na systematicčnost
maturitní, tedy důležitější předmět (jeho součástí)	nematuritní, tedy méně důležitý předmět

Srovnání reálného kurikula dvou expresivních vzdělávacích předmětů: literární a výtvarné výchovy

Výtvarná výchova	Literární výchova
obrazový diskurz: hovor o obrazech; hovor je zaměřen na vlastní výtvarnou část a estetickou funkci; převažuje hovor o umělecké podstatě díla	textový diskurz: hovor o literárním díle; převažuje hovor o obsahu literárních děl či jen odkaz na zhuštěný obsah díla; hovor o dílech je méně zaměřen na vlastní text a jeho estetickou funkci
výtvarná dovednost je systematicky rozvíjena, normována a hodnocena ⁶²	dovednost tvořit vlastní text není normována a její rozvoj není podporován
vlastní tvorba (exprese) je v centru dění; tvoří minimálně poloviční či převažující složku výtvarné výchovy	vlastní tvorba, pokud je vůbec zastoupena, je marginalizována, často je degradována na motivační či aktivizující metodu

62 „Jádrem praktické vzdělávací činnosti oboru (*výtvarné výchovy – pozn. Hník*) – v souladu s jeho dvoustoletou tradicí – je expresivní tvorba a její recepce, které svébytným způsobem tvoří svět a jsou nenahraditelné samotným výkladem. Protože výtvarná výchova usiluje o intersubjektivní zprostředkování poznání, musí se metodicky vyrovnávat s problémem, jak co nejlépe namíchat akční a mentální koktejl mezi odkazováním ve smyslu popisu a předváděním či prováděním ve smyslu tvořivé exprese.“ Viz Slavík (2009), nestránkováno; dostupné na: <http://artefiletika.mzf.cz/index.php/clanky/8-teorie-artefiletiky/10-expresivita> [cit. 2014–06–01].

reflexe žákovské tvorby a radost ze sdílení vlastních výtvorů	není-li zastoupena vlastní tvorba, není zastoupena ani její reflexe; není prostor pro radost ze sdílení vlastních vytvořených textů
protože je tvorba v centru pozornosti, existuje prostor pro zážitkový rámec: vlastní tvorba, avšak i recepce mají výrazně zážitkovou povahu	zážitek z tvorby je minimalizován
v centru diskurzu je tvůrčí subjekt	v centru diskurzu je objekt

2.4 K terminologickému vymezení pojetí literárního vzdělávání

V předchozích kapitolách byla řeč o transformaci vzdělávacího předmětu, připomněli jsme jeho vlastní obsah a smysl v kontextech potřeb současné školy a společnosti, poukázali jsme na současnou podobu výuky, nastínili kritiku stávajícího pojetí a naznačili vymezení literární části předmětu vůči ostatním expresivním předmětům. Od samého začátku se nabízí otázka, jak různá pojetí předmětu, především vyvstávající dvě pojetí protichůdná, pojmenovat. Problémem pojmenování jsou především různé konotace pojmenování a různé akcenty, které vyvstávají v jednotlivých pojmenováních. Jak uvidíme dále, např. pojmenování *zážitková literární výchova* může některým „posluchačům“ našeho diskurzu konotovat zážitek ve smyslu relaxace, odpočinku až nicnedělání, ačkoli je zážitková literární výchova cílevědomý koncept nijak neztotožňující výuku s relaxací, či dokonce s lenošením. Pojmenováním jednoho z konceptů literární výchovy jako *čtenářská literární výchova* potom chtít nechtět akcentujeme akt čtení, ačkoli se čtenářská literární výchova stejně tak dovolává interpretace, znalosti kontextu či tvořivých činností žáků a studentů ve smyslu produkce textu.

V kapitole 1.2 věnované kritice literárního vzdělávání jsme stávající pojetí vymezili jako *formalistické* a *faktografické*. Tato pojmenování se ostatně objevují i v kritických diskusích, dále se v polemikách synonymně pracuje s pojmenováním kognitivní přístup, literárněhistorický přístup atp. Kritici formalistického a faktografického pojetí předmětu potom požadují pojetí *literárněestetické*, *čtenářské*. V posledních desetiletích se rovněž objevují požadavky zážitku a zážitkovosti v literární výchově, v souvislosti s nimi se potom objevuje pojmenování *zážitková literární výchova*; dále také požadavky na zařazení většího objemu a/nebo lepší kvality interpretace literárního díla, které zakládají pojmenování

interpretativního pojetí literární výchovy. Hovoří se rovněž o *tradiční vs. konstruktivistické* literární výchově, *transmisivní vs. konstruktivistické* literární výchově, *netvořivé vs. tvořivé* literární výchově, přičemž jednotlivá pojmenování se v dichotomiích různě kombinují, někdy velmi trefně, někdy méně vhodně.

Jak jsme již naznačili výše, pojmenování *zážitková literární výchova* však u řady odborníků z nehumanitních oborů i méně zasvěcené veřejnosti budí rozpaky; slovo *zážitkový* chápou v tomto kontextu nesprávně jako synonymum ke slovu *odpočinkový, relaxační, nenáročný* a spojení *zážitková literární výchova* si v důsledku toho nesprávně vykládají jako takovou podobu literární výchovy, která nemá adekvátní výchovné a vzdělávací cíle, kde jde především o vyžití žáka nebo studenta, kde je významný podíl dobrovolných aktivit atp. *Žážitkovou literární výchovou* však rozumíme cílevědomý koncept zapadající do intencí inovativního pojetí literárního vzdělávání, o kterém hovoříme napříč celou publikací. Apriorně odmítavý postoj k tzv. *zážitkovým přístupům*, tedy i *zážitkovým přístupům* v literární výchově, pramení v řadě případů z nesprávného ztotožňování *zážitku* s *prožitkem*⁶³ a z opomíjení problematiky estetického *zážitku*, z podceňování psychické distance při recepci díla apod.

Napříč diskusemi jde v podstatě o spor v pojetí vzdělávacího předmětu mezi konceptem *nauky* (pojetí naukové) a konceptem *skutečné výchovy* (pojetí výchovné, estetickovýchovné). Z poněkud jiných hledisek můžeme tuto dichotomii pojmenovat rovněž jako *tradiční vs. moderní přístup*⁶⁴ k výuce literatury / literární výchovy, avšak s vědomím, že ani moderní škola nepřinesla v literárním vzdělávání to, co sama na tradičním přístupu kritizuje.

Pro účely této práce se přidržíme, v souladu s vymezením pojmu *inovace* v pedagogických vědách⁶⁵, pojmenování *inovatívni pojetí* literárního vzdělávání a *inovatívni literární výchova*, které dále můžeme konkretizovat jako *čtenářskou, interpretativní, zážitkovou literární výchovu* s vědo-

63 Srov. Slavík (2001).

64 Odvolávám se zde na tzv. novou kulturu vyučování a učení, která stojí v pozadí koncepce klíčových kompetencí – srov. Knecht et al. (2010). Jak uvádí Weinert (1997, s. 12), *kultura vyučování a učení* je „časově ohraničený souhrn určitých forem učení a vyučovacích stylů a s nimi souvisejících antropologických, psychologických, společenských a pedagogických orientací“. V plynutí času potom přirozeně „nová“ kultura střídá „starou“. Současná „nová“ *kultura vyučování a učení*, která je spojována s ideou klíčových kompetencí, nachází svůj teoretický fundament v teoriích pedagogického a psychologického konstruktivismu – srov. Knecht et al. (2010). To je široký proud vědeckých teorií i jejich praktických aplikací, který současně zdůrazňuje aktivní úlohu subjektu a důležitost jeho interakce s prostředím a společností.

65 „Pojem *inovace* je označením pro nové pedagogické koncepte.“ Viz Zormanová (2012), s. 55.

mím, že vzhledem k pojmenováním *čtenářská, interpretativní, zážitková* nejde výhradně o akt čtení, akt interpretace či zážitek a vzhledem k označení *inovativní* nejde jen o inovaci ve výukových metodách⁶⁶, ale také v cílech, obsahu a jeho strukturaci. Rovněž pojmenování *konstruktivistická literární výchova* nebudeme chápat v duchu extrémního pedagogického konstruktivismu, ale s vědomím, že zdaleka ne všechny poznatky si dítě může konstruovat samo.

V inovativním pojetí se stává literární výchova expresivním předmětem stejně jako ostatní školní výchovy, tedy výtvarná, hudební, dramatická a taneční a pohybová výchova. Základem terminologického vymezení (inovativní) literární výchovy jako vzdělávacího předmětu expresivního bude přítomnost tzv. *tvorivé expresivity* v literárněvýchovném kurikulu základní a střední školy, a jak uvidíme níže, také s logickým a nutným přesahem na univerzitní vzdělávání. Pojem tvorivá expresivita vymezili pro účely výtvarné výchovy, výtvarné kultury a ostatní umělecké výchovy autoři Slavík, Lukavský a Lajdová, kteří označení tvorivě expresivní chápou jako „rozšiřující ekvivalent pro ‚umělecký‘“⁶⁷ s tím rozdílem, že zatímco „termínem ‚umělecký‘ se klad důraz na kulturní zázemí druhů, žánrů nebo stylů umělecké tvorby, termínem ‚tvorivě expresivní‘ jsou zdůrazněny psychosociální faktory, personální a projektivní stránky činnosti.“⁶⁸ Do konceptu inovativní literární výchovy a didaktiky literatury zapadá tento termín jak svým důrazem na tvorivou aktivitu, tak na osobnostní dimenzi výchovného působení, neboť tvorivá exprese je *zdrojem i způsobem poznávání*.

Legitimitu pojmenování *expresivní vzdělávací předmět* zakládá pro literární výchovu imanentní přítomnost tvorivé expresivity nejen ve tvorivě složce literárněvýchovného působení ve smyslu žákovské tvorby textu (tvorby ve smyslu konstrukce textu, rekonstrukce textu, úpravy textu atp.), ale také v aktu čtení, v interpretaci textu, dokonce i v hledání kontextu, je-li učitelem aranžováno jako tvorivá aktivita, tvorivá hra apod.

66 Srov. Maňák – Švec (2003).

67 Slavík et al. (2008), s. 113.

68 Tamtéž.

2.5 Hledání kvalitativních cest v literárním vzdělávání: tvořivě pojatá nauka

Hlavní úlohou oborových didaktik vždy bylo zkvalitňovat výchovně-vzdělávací proces, pomáhat člověku zvládat stále se zvětšující množství poznatků, hledat cesty, jak je funkčně využívat i jak by se měly podílet na rozvoji osobnosti.⁶⁹

Josef Maňák

Existují-li příjemně schůdné cesty, jimiž se lze dobrat dobrých vzdělávacích výsledků, necht' jsou právě ony zastřešeny pojmem kvalita.⁷⁰

Tomáš Janík

Usilujeme-li – v souladu s obsahem a cílem vzdělávacího předmětu – o literární vzdělávání s výchovnou intencí, tedy o plnohodnotnou literární *výchovu*, ve které je obsažena kromě systematického pozná(vá)ní literárních děl, literárního vývoje a kulturního kontextu také *výchova ke čtenářství* a prostřednictvím působení uměleckého textu na city, vůli a charakter dítěte *výchova k lidskosti*, nemůžeme se dále vydávat cestou kvantitativní. Respektovat základní výchovné a vzdělávací cíle (viz výše) znamená – při současném stavu vzdělávacího předmětu – hledat především *kvalitativní rozměr*.

Reálné kurikulum základních i středních škol je v literární složce českého jazyka obsahově předimenzované, především literární historií; žáci a studenti si tudíž spíše než poznatky trvalé povahy, poznatky opřené o vlastní zkušenost, odnášejí roztržité poznání založené na pouhém paměťovém osvojení. Pokud si učitel uvědomuje, že žáci potřebují především trvalé poznání opřené o vlastní zkušenost (v případě literární výchovy zkušenost s dílem/textem), měl by slevit z „úplnosti literární historie“ a přidat prostor pro interpretaci a čtenářský zážitek.

Na obsahovou předimenzovanost kurikula (spojenou s představou relativní úplnosti vývoje literatury) upozorňují kromě teoretiků vzdělávání různými způsoby i přímí aktéři výukové praxe: žáci a učitelé. Na marnost snahy škol o předání příliš detailního vědění, ze kterého uniká podstata, poukazuje Komenský ve své Předehře pansofie v roce 1637: „Je totiž lepší správně ovládat jistý a ukončený počet věcí, i když je jich málo, než se zmítat v jejich nekonečném množství, poněvadž to první přináší stálou a spolehlivou vzdělanost, to druhé leda vrtkavou a založenou na domněnkách.“⁷¹

69 Maňák (2004), s. 1.

70 Janík (2012), s. 250.

71 Komenský (2010), s. 90.

Seneca v Listech Luciliovi radí svému příteli „soustředit se na ohraničený počet tvůrců a jim dát na sebe působit, chce-li si osvojit něco, co by mu v mysli věrně utkvělo.“⁷² Související Senekův výrok o tom, že „množství knih rozptyluje“,⁷³ bychom samozřejmě mohli chápat i metonymicky, zástupně, ve smyslu varování, že množství jakýchkoli poznatků rozptyluje lidskou mysl.

Ve světě respektovaná literární teorie dokládá, že bez konfrontace čtenářských zážitků žáků (jejich prekonceptů fikčního světa díla) se nevytvoří adekvátní poznání literárního díla.⁷⁴ Vzdělávací obsah literární výchovy bez (dostatku) interpretačního podílu nedává žákům dostatečný prostor nejen k tomu, aby se textu otevřeli, svobodně se k němu vyjádřili, aby bez obav sdělili, jestli se jim text líbí nebo ne (elementární estetický soud), jestli k nim promlouvá a jakým způsobem, zda se např. události a postavy v textu nějak vztahují k jejich vlastní osobnosti nebo předchozím čtenářským zážitkům a zkušenostem, ale ani prostor k tomu, aby sám žák chápal smysl svého učení v rámci literární výchovy.

Literární výchova, která je ochuzená o zkoumání smyslu textu, nedává žákům prostor ke hře na *make-believe*⁷⁵ a k takové hře s textem, jež by je přiváděla k dalším textům a ke čtenářství vůbec. Literární výchova, která je založena především na *memorování hotových tezí*, nemůže logicky naplňovat výchovné cíle, nemůže konvenovat výchovnému zaměření předmětu.

Pro naplnění adekvátní výchovné intence předmětu by to konkrétně znamenalo přijetí takových kategorií, jako je interpretace uměleckého textu; zážitek z textu; reflexe vlastního čtenářství, čtenářských strategií; formování čtenářského vkusu atp.⁷⁶ Odsud plyne, že skutečné literární výchovy, tak jako výchovy v kterémkoli oboru lidské činnosti, nemůže být z povahy věci dosaženo bez zřetele na lidský rozměr, bez *orientace na dítě*⁷⁷, bez respektování citové a volní složky osobnosti dítěte, bez naplňování cílů afektivních. „Vždyť citové vztahy tvoří polovinu nás, buď nás k věcem přitahujíce, nebo od nich odvracející. Kde ducha nic neláká, tam netáhne; a kam netáhne, tam je postrkován proti své vůli. Je-li to však proti jeho vůli, není nic tak snadné, aby se to nestalo nesnadným; nic není tak lahodné, aby to nezhořklo; a konečně nic tak dobré, aby to neodstrašovalo.“⁷⁸

72 Seneca (1969), s. 8.

73 Tamtéž.

74 Srov. Doležel (2003).

75 Tamtéž; Červenka (2005).

76 Návrh klíčových kategorií pro literární didaktiku viz kap. 6.2.

77 Srov. Helus (2009).

78 Komenský: Nejnovější metoda jazyků. Citováno podle Chlup – Angelis (1955), s. 107.

Všechny výše zmiňované klíčové kategorie didaktiky literatury (interpretace textu, zážitek z textu, reflexe vlastního čtenářství atp.) jsou praktickým naplňováním výchovného konceptu, který nejen respektuje, ale přímo předpokládá *dítě jako osobnost*, žáka jako bytost, učitele jako jeho vychovatele, vzdělavatele, partnera, pomocníka. Na nutnost usouvztážování učiva a práce učitele k „*poznávajícímu dítěti*“ upozorňují již v roce 1958, tedy v samotném počátku konstituování oborových didaktik, Kotásek a Procházková.⁷⁹

Babyrádová poukazuje na *vnitřní svět žákovy osobnosti* a jeho plné respektování a návaznost na něj považuje za specifický úkol výchovně zaměřených školních předmětů: „Zatímco například cílem výuky matematiky či jazyka je předat dítěti či studentovi určité kvantum vědomostí a schopností s těmito vědomostmi zacházet, a to bez ohledu na jeho psychické vlastnosti, osobnostní sklony či aktuální problémy, kterými se právě zabývá, smyslem výchov je však právě vycházet z psychiky žákovy osobnosti a navazovat na jeho vnitřní svět.“⁸⁰

Hledání a nalézání lidského rozměru v literární výchově může být vykročením k hledání rozměru kvality tehdy, bude-li toto hledání zároveň hledáním příjemných a schůdných cest k poznání. K tomu samozřejmě nemůže dojít bez nároků na kvalitu práce učitele, bez nároků na učitelovu *didaktickou znalost obsahu*.⁸¹ Učitel literární výchovy, který si neví rady, jak mohou žáci tvořivě rozvíjet obsah *literární kritiky*, *kompozice básnického textu* či *literární parodie*, nemůže naplňovat kvalitu výuky ve smyslu výchovného, tedy obecně lidského a osobnostního rozměru.

Problémem české školy je – v souladu se silnou faktografickou tradicí českého (a rakouského) školství – přesvědčení učitelů o tom, že např. *literární kritiku*, *kompozici básnického textu* či *titul literárního díla/textu* je třeba takzvaně vysvětlit, tedy vyložit, podat tradičním výkladem, resp. velmi slabé povědomí o skutečnosti, že např. literární kritiku, kompozici básnického textu či titul lze zprostředkovat i jiným způsobem než výčtovým výkladem, a to dokonce způsobem diametrálně odlišným (žáci mohou vstoupit do role literárního kritika a pokusit se kriticky zhodnotit úryvek textu; žáci mohou rekonstruovat básnický text rozstříhaný na verše apod.; žáci mohou hledat chybějící titul a svoji volbu odůvodnit atp.). V tvořivé, interpretativní variantě musí samozřejmě následovat reflexe činnosti a vyvození poznání z této reflexe, jinak by tvořivá varianta neměla smysl a sama by nenaplňovala rozměr kvality.

79 Kotásek (1958), s. 79–93; Procházková (1958), s. 53–58; rovněž Kotásek (2011), s. 228.

80 Babyrádová (2004).

81 Srov. Janík – Slavík (2012), s. 271–272.

Analogický problém – slabé povědomí či neexistence povědomí o tom, *jak inovativně zprostředkovat literární obsah* – existuje i v literárnědidaktickém obsahu přípravy učitelů na pedagogických fakultách. Nemožnou za to zdaleka jen fakulty samy, roli tu hraje samozřejmě i výše zmiňovaná tradice, dále absence pozitivních vzorů, osobnostní předpoklady studentů učitelství (netvořiví studenti), tendence vyučovat tak, jak jsem byl sám učen atp. Na seminářích (nejen didaktických), ale i při magisterských státních závěrečných zkouškách (zde zejména v jejich didaktické části) opakovaně coby vyučující narážíme na takový způsob přemýšlení studentů – budoucích učitelů českého jazyka a literární výchovy –, který je charakterizovaný přesvědčením, že funkce literatury, existenci různých literárních směrů a skupin, generaci Májovců, jazykovou obraznost, roli literárních časopisů atp., avšak i jiné literární obsahy formulované jako problém (*žánrové a směrové zařazení Babičky Boženy Němcové*) svým žákům/studentům jako budoucí učitelé „prostě vysvětlí“.⁸²

Didaktická znalost literárního obsahu, bez které nemůže být dosaženo požadované kvality literární výchovy, je přitom především znalostí toho, které obsahy či jejich části (*co*) a jak ve výuce zprostředkovat, jak je smysluplně podat (*jak*). Didaktická znalost (literárního) obsahu se tedy podstatnou měrou týká didaktické transformace (literárního) obsahu.

2.6 Výzvy oboru: četba, tvorba, nauka

Hledisko kvality musí obor didaktiky literatury respektovat již proto, má-li se rozvíjet jako samostatný vědní obor. Ten ostatně dále přispívá k smysluplné školní praxi svého vzdělávacího předmětu, tedy literární výchovy. Od ní právem rovněž žádáme kvalitu. Té nemůže být dosaženo, bude-li výuka (a její didaktická reflexe) nadále zaměřena jen na faktografickou, tedy naukovou složku literární výchovy. Za plnohodnotné složky literární části předmětu český jazyk a literatura, relevantní cílům formulovaným v závazných dokumentech a nezbytným pro jejich dosahování, budeme muset uznat *četbu a tvorbu* ve smyslu vlastní *čtenářské aktivity* žáků a studentů a její reflexe a vlastní *tvůrčí aktivity* žáků a studentů a její reflexe.

Vedle sebe, resp. v cílevědomém a organickém propojení bude muset ve školní vzdělávací praxi literární výchovy i ve vysokoškolské přípravě budoucích učitelů, jejímž jedním oborem je český jazyk a literatura, existovat *četba, tvorba a nauka* stejně tak jako v ideálu etablovaného oboru.

82 Srov. Hník – Šmejkalová (2012), s. 128–135.

Teprve organické propojení četby, tvorby a nauky může pomoci zlikvidovat již připomínanou „asymetrii mezi převažující poznatkovostí a nízkou mírou zážitkovosti a estetičnosti“⁸³ ve školní praxi literární výchovy, tedy asymetrii mezi převládajícím paměťovým osvojováním literárněhistorických a literárněteoretických konceptů a marginalizovaným zážitkem z četby a tvorby. Jsem přesvědčen, že teprve organickým propojením četby, tvorby a nauky může být dosaženo *výchovného rozměru předmětu*.

V inovativní literární výchově, tedy části předmětu, která je obohacena o zážitkový, estetický, expresivní rozměr, jejichž prostřednictvím je dále naplňována vize skutečné výchovy, v žádném případě nejde o oslabení znalostí, či dokonce jejich cílevědomou redukci. Inovativní pojetí nerezignuje na znalosti, nezavrhuje nauku, ke znalosti žáka se však dostává jinou cestou než tradiční pojetí. Zatímco se tradiční pojetí dopracovávalo ke znalostem především přes literárněhistorické poznatky – fakta – podávané frontálně vedeným výkladem, inovativní pojetí se ke znalostem dostává přes vlastní expresi žáka. Ve výsledku jde potom logicky o jiný typ znalostí: zatímco tzv. tradiční pojetí operovalo / operuje se znalostmi a dopracovávalo se / dopracovává se znalostí literárněhistorické / kunsthistorické povahy, pojetí inovativní počítá také s poznatky estetickovědní/uměleckovědní povahy a tento typ poznatků také zhodnocuje – v chápání literatury a četby v jejich celku.

Znalost v inovativním pojetí předmětu je jinak motivována než znalost v pojetí tradičním. Z hlediska kvality motivačního procesu i vzdělávacího obsahu si dovoluji říci, že je *lépe motivována a lépe propracována* skrze vlastní tvorbu. O lepším propracování může učitel či jinému hodnotiteli pedagogického díla vypovídat fakt, že žák v inovativním pojetí, který se ke znalostem dostává přes vlastní expresi, je veden k *chápaní procesu* (literární tvorby, vzniku literárního díla, recepce literárního díla atp.), a v reflexi (jeho vlastní tvořivé expresivní činnosti) je dokonce toto chápání zhmotněno, ověřeno.

Rozdíl v povaze znalosti v obou pojetích je rovněž možno formulovat tak, že zatímco tzv. tradiční pojetí vedlo mnohem více žáka k *paměťovému osvojení „výsledku“* ve smyslu „ten napsal to a ten zas tohle či tento pojem znamená to a ten zas ono“, tzv. inovativní pojetí preferuje *chápaní procesu* ve smyslu např.: „Nyní na pozadí činnosti s výstavbou textu, tedy vstupu do reálných kompozičních problémů (*kompozice literárního díla*) spontánně docházím k pochopení obsahu literárněteoretických pojmů *vnitřní a vnější kompozice literárního díla*.“

83 Germušková (1995), s. 5.

3. Četba

*Rozumět fikčním světům literatury se dá jen aktivní, tedy čtenářskou zkušeností s nimi.*⁸⁴

René Bílik

Četba by měla tvořit nedílnou součást literárního oboru, literární didaktiky i školní vzdělávací praxe literární výchovy proto, že vlastním obsahem oboru obecně vymezeného jako literatura (literární věda, literární didaktika, školní literárněvýchovná praxe) je literatura ve smyslu souhrnu existujících literárních děl, literárních textů a tento obsah nelze adekvátně poznat jinak než četbou. Proto by školní literární výchova měla mít rovněž podobu *výchovy četbou a zároveň výchovy ke čtenářství*, tedy *čtenářsky pojatého* předmětu.

3.1 Čtenářsky pojatá literární výchova

Pod *čtenářsky pojatou literární výchovou* si představuji takovou literární výchovu, která se odvíjí od uměleckého textu a jeho interpretace, od čtenářského zážitku; takovou literární výchovu, kterou je rovněž možné synonymicky označit jako *interpretativní*, protože její nedílnou součástí je interpretace uměleckého textu, avšak i *zážitkovou*, protože se odvíjí od čtenářského zážitku.

Literární dílo/text je v české, slovenské, ale i světové literární didaktice teoreticky uznáno za centrální kategorii literární výchovy. Na dílo/text jako vlastní obsah literární výchovy se odvolává většina teoretiků

84 Bílik (2009), s. 59.

i praktiků literárního vzdělávání.⁸⁵ Přes všechny snahy oboru, podíváme-li se na literární výchovu v současné – alespoň české a slovenské – škole, text jako skutečné *východisko* literárněvýchovného působení v ní často nenalezneme. Jak jsme byli svědky v předchozích kapitolách, nalézáme v ní práci s textem, ale mnohdy koncipovanou tak, že text plní pouze *dokládací funkci*, tedy dokládá učitelem nebo učebnicí předem sdělené nebo předem naznačené teze.

Má-li se však stát podstatnou součástí smysluplné literární výchovy interpretace a čtenářský zážitek, musí v ní být přítomna také sama četba ve smyslu nikoli četby pro četbu, ale četby, u které žák/student chápe smysl svého snažení. Četby, které předchází a/nebo po ní následuje interpretační, tvořivá aktivita, práce se smyslem čteného/přečteného. Již Francis Bacon ve svých Esejích (Essays, 1597) svým čtenářům radí: „Nečtěte, jen abyste odporovali a přeli se, ani abyste slepě věřili a přísahali na slova učitelů, ani abyste si získali látku k hovoru a zábavě, nýbrž abyste uvažovali a svůj úsudek bystřili.“⁸⁶ John Locke upozorňuje na skutečnost, že „četba zásobuje naši mysl pouze materiálem vědomostí. Teprve myšlením se zmocňujeme toho, co jsme přečetli.“⁸⁷

Abstrahujeme-li od školního předmětu čtení na 1. stupni ZŠ, kde je četba prostředkem i cílem pedagogického působení, akt čtení v literární výchově v české a slovenské škole není zdaleka samozřejmostí. Můžeme však pozorovat snahy četbu ve školní literární výchově posílit, četbu do školní literární výchovy integrovat ve větší míře, než v jaké je v ní v reálném kurikulu přítomna.

Příkladem jsou např. některé *metody kritického myšlení*, např. *čtenářská dílna* a její varianty; *podvojný či trojdílný čtenářský deník*; *poslední slovo patří mně*; *práce s klíčovými slovy textu*⁸⁸ apod. Ostatně již v Baconově myšlence o čtení a čtenářství je dimenze kritického myšlení obsažena, když nabádá, aby čtenáři slepě nevěřili slovům svých učitelů.

Kultivaci čtenářství za pomoci programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení promýšlí pro účely 1. stupně ZŠ v českém kontextu např. Anna Tomková,⁸⁹ Hana Košťálová či Ondřej Hausenblas, teoreticky i prakticky se mu věnuje časopis *Kritické listy*.

Ve většině evropských zemí je již samotná četba nedílnou součástí hodin literární výchovy (např. půlhodina z hodiny a půl je věnována indi-

85 Viz kap. 1.3.

86 Bacon (1953), s. 153.

87 Viz <http://www.databazeknih.cz/citaty/john-locke-8593> [cit. 2014–06–01].

88 Srov. Tomková (2002), s. 65–83

89 Tomková (2002), s. 65–83; Tomková (2007).

viduálnímu žákovskému čtení; jedna hodina literární výchovy za čtrnáct dní / tři týdny je věnována individuálnímu čtení, zavedeny jsou pravidelné rozhovory o knize, doporučování konkrétní knihy dítětem, čtenářská portfolia atp.) kromě zemí skandinávských, které jsou tradičně brány za vzory výuky literární výchovy a výchovy ke čtenářské gramotnosti, je to např. Nizozemsko, většina spolkových zemí Německa či Francie a Itálie, kde text je již zavedeným východiskem literárněvýchovného působení.

Četba ve smyslu 1. prvopočátečního čtení, tedy kromě čtení s porozuměním rovněž „technické dovednosti číst“, 2. četby s porozuměním, tedy předčtenářské a čtenářské (funkční) gramotnosti i 3. čtenářství jako komplexního fenoménu, kterým „rozumíme především aktivní a pozitivní vztah k literatuře a ke čtení“⁹⁰, výchovy ke čtenářství, není zdaleka jen v kompetenci školy jako instituce, popř. jiných institucí (knihovny), ale je především záležitostí *výchovného působení v rodině*: čtenářských i mluvních vzorů, hodnotových vzorů apod. Především četba tedy není jen výzvou oboru, ale je i výzvou rodiny, přirozeně oprávněným požadavkem na výchovu v rodině, přirozeně oprávněným požadavkem na součinnost školy a rodiny.

Vraťme se nyní do oblasti čtení ve školní literární výchově. Většina češtinářů je ve „čtenářské části“ literární výchovy, neboli při četbě a při práci s textem, vedena čítankou. Čítanky tedy mnohdy nejen rozhodují o výběru textu/úryvku, ale do značné míry také udávají typ práce s textem, a to svými otázkami a úkoly k textu, jedná-li se o čítanku s literární výchovou.

3.2 Čítanky jako konkretizace obsahu i metody literárního vzdělávání

Jako oborový didaktik katedry české literatury PedF UK v Praze jsem měl a stále mám bohatou možnost setkávat se s množstvím čítanek a učebnic literární výchovy. Možnost jejich intenzivního mapování mi přineslo především sedmileté vedení studentských praxí na prvním stupni ZŠ, řešení několika literárnědidaktických projektů, avšak také má vlastní učitelská praxe na druhém stupni ZŠ. Příležitost k detailnímu setkávání s čítankami a učebnicemi literární výchovy mám rovněž jako recenzent MŠMT pro oblast jazyka a jazykové komunikace (literární

90 Tomková (2002), s. 65.

část českého jazyka). Na několika následujících stránkách se zaměřím na podobu zadání otázek a úkolů v čítankách pro 2. stupeň ZŠ a poslední ročník 1. stupně ZŠ. Za analyzovaný vzorek mohu pokládat zhruba deset řad čítanek s literární výchovou (či učebnic literární výchovy) pro první i druhý stupeň základní školy.

Role tvůrce učebnicového textu, ale především čítanky, ať již pro kterýkoli typ a stupeň školy, je velmi odborně i časově náročná a zároveň, troufám si říci, nevděčná. Sám jsem touto autorskou zkušeností prošel alespoň částečně. Každý tvůrce čítanky musí mít např. stále na zřeteli didaktický potenciál vybraného textu/úryvku a zároveň reálné cíle navrhované práce s textem, jedná-li se o čítanku s literární výchovou. Samotný výběr textu je velice časově náročný, má-li to být text do jisté míry kanonický či reprezentativní, zároveň nikoli notoricky známý z jiných čítanek; texty musí být navíc pro cílovou skupinu žáků přitažlivé či alespoň něčím blízké. Úryvek musí být natolik dlouhý, aby dával smysl jako celek, avšak natolik krátký, aby žáky nenudil. Dílčí řazení textů i celkové uspořádání textů v čítance (např. tematické, žánrové, chronologické, dle rámcového vzdělávacího programu) a celková koncepce čítanky je sama o sobě plnohodnotným pedagogickým dílem. Autor čítanky je vystaven požadavku vymýšlet stále nové typy otázek a úkolů a originální práci s textem; kdyby upadl do stereotypní mechanické práce, bylo by to v příkrém rozporu s rozmanitostí textů i smysluplnou komunikací s literárním dílem. Požadavek na absolutní cit pro umělecký text přivede občas do redakcí čítanek a učebnic i aktivní literáty, kteří se na jejich tvorbě podílejí, avšak děje se tak ke škodě věci velmi zřídka.

Přestože jsem si vědom této nevděčné role, kterou na sebe bere každý, kdo se na tvorbě učebnicového a čítankového textu podílí (včetně grafika a ilustrátora), dovolím si část jejich úsilí v následujícím textu podrobit kritickému pohledu.

I když tvorba kvalitní čítanky, která má sloužit současnému žákovi a čtenáři zároveň, vyžaduje množství odborných, praktických i osobnostních kompetencí, počítaje v to i sečtělost a vhled do textu, empatii vzhledem k dětskému čtenáři a v neposlední řadě i vlastní učitelskou i životní zkušenost (vždyť vlastními literárními náměty jsou – i dle tvrzení většiny literárních teorií – většinou životní příběhy), vyslovím se v rámci této studie *k povaze zadání otázek, úkolů a námětů k činnosti* v analyzovaném vzorku.

Ve vzorku jsou zastoupena různá nakladatelství, různí autoři, různá kritéria výběru textů i tvorby otázek a úkolů a různé didaktické koncepce; všechny čítanky jsou však v současnosti používány na prvním

nebo druhém stupni základní školy. Domnívám se, že již kvůli tomu je jim třeba věnovat pozornost. Protože mi jde o to, upozornit na problematiku práce s literárním textem přes problematiku formulace otázek, úkolů a činností k úryvku v čítankách, nedělám jmenovitý „žebříček“; pouze uvádím u některých připomínek kritické povahy vybrané čítanky jako dobré příklady. Rovněž nechci poškodit dobré jméno žádného nakladatelství.

Výsledky své kritické analýzy jsem shrnul do dvanácti stručně komentovaných tezí obecné povahy:

Do čítanek je mnohdy zařazováno zbytečné množství otázek týkajících se neliterárního aspektu textu. Primárně estetická funkce literárního textu a jeho umělecké ladění jsou tím odsunuty z pozornosti dětského čtenáře a dítě získává pocit, že na textu se má spíše něco naučit než se z něho těšit a spontánně si doma přečíst jeho pokračování. Není samozřejmě apriorním didaktickým pochybením ptát se na neliterární souvislosti (neliterární přístup), ale přebít jimi umělecký potenciál textu již ano. Dílčích problémů je hned několik:

Některé otázky a úkoly trpí přílišným zaměřením na jazyk, suplují výuku českého jazyka; i když se domnívám, že poznatky o jazyce jsou v literární výchově zcela namístě, protože každé literární dílo je vytvořeno z jazyka. Avšak např. jediný úkol k Sovově básni typu *Vyhledej v básni všechna slovesa a řekni, co vyjadřují* je nepochopením umělecké intence textu a snižováním jeho umělecké hodnoty. Stejně tak úkol *Vyhledej v textu nářeční výrazy*, pokud je k textu jediný, je nemístnou redukcí textu.

- *Všimni si v úryvku vlastních jmen. Najdeš je v kalendáři?* (z čítanky pro 6. ročník ZŠ)
- *Použij slovo pirát v přeneseném významu.* (z čítanky pro 5. ročník ZŠ)
- *Jak vznikla slova rokle, jmění, spasitel, poduška?* (z čítanky pro 6. ročník ZŠ)
- *Vypiš vlastní jména, zjisti, jak se skloňují.* (z čítanky pro 5. ročník ZŠ)

Některé otázky a úkoly trpí přílišným zaměřením na literární historii či historii a národní identitu vůbec; je zcela přirozené, že mnohé umělecké texty fungují jako paměť národa či regionu a že sugerují některé národní hodnoty, avšak nelze přehlížet i jiné jejich aspekty.

- *Kde stojí avignonský most a co ses z básně dozvěděl/a o jeho historii?* (z čítanky pro 8. ročník ZŠ; k básni Karla Tomana *Sur le pont d'Avignon*)
- *Ukaž na mapě trasu, jež je popsána v básni.* (z čítanky pro 8. ročník ZŠ; k básni Konstantina Biebla *S lodí, jež dováží čaj a kávu*)

*Mnohé otázky, úkoly a náměty k činnostem nesměřují k chápání či hledání smyslu textu. Je třeba přiznat, že smysl textu je utvářen napříč mnohými rovinami díla a zcela o něm můžeme uvažovat až po přečtení celého textu. I přesto se domnívám, že i dílčí pronikání ke smyslu textu mají v literární výchově své opodstatnění. Velmi citlivý je tento problém u poezie, kde pozornost mnohých čítanek i učitele směřuje spíše k formální stránce textu: počet veršů, strof a druhy rýmů, veršové schéma. Často naopak chybí otázky typu: *Je ti básnička blízká? Jestliže ano, čím je ti básnička blízká/povědomá? Jak se ti básnička líbila? Jakou náladu básnička přináší? Čím je tato nálada vyjádřena?* atp. Namísto nich však hojně nacházíme:*

- *Co víš o Janu Nerudovi?* (z čítanky pro 5. ročník ZŠ)
- *Co jsou to komety? Která z nich je nejznámější? Jak často se objevují?* (z čítanky pro 9. ročník ZŠ; k písňovému textu Jaromíra Nohavici *Kometa*)
- *Kdo to byl Ezop?* (z čítanky pro 5. ročník ZŠ)

Tyto a podobné otázky „od textu“ jsou namísto v případě, že další otázky a úkoly směřují k textu, k jeho smyslu.

V mnohých otázkách, úkolech a námětech k činnostem se zbytečně mnoho prostoru věnuje pojmové výuce (v otázkách jsou žáci vyzýváni, aby vysvětlovali pojmy, dokládali předem dané teze textem atd.) na úkor hledání smyslu textu. Má-li být naplněna literární výchova jako skutečná plnohodnotná výchova, a nikoli nauka, neměla by pojmová výuka převažovat nad komunikací s literárním dílem, interpretací díla. Paměťové osvojení a pochopení literárního pojmu je smysluplné, pokud nepředpokládá zbytečné zavádění dalších pojmů; pokud se stává nástrojem interpretace, nástrojem chápání smyslu textu, pokud usnadňuje komunikaci o textu. Řada otázek a úkolů v čítankách, které vedou k pojmové výuce a nauce o autorech a literárních i mimoliterárních kontextech, proto odvádí pozornost žáků od samotného textu a míří mimo dílo.

- *Ve Slovníčku literárních pojmů vyhledejte heslo povídka. Zjistěte druhy povídek (platí i o novele) a podle jejich znaků určete, k jakému druhu novely můžeme Žlatého brouka zařadit.* (z čítanky pro 8. ročník ZŠ)
- *Jak říkáme opakování veršů?* (z čítanky pro 7. ročník ZŠ)
- *Zopakujte si znaky legendy a vyhledejte některé z nich v přečtené ukázce.* (z čítanky pro 8. ročník ZŠ)

Otázky, úkoly a náměty k činnostem, pokud se týkají literárního aspektu textu, mnohdy marginalizují některé aspekty literárního díla (úryvku), jiné je naopak přeceňují. Přiznávám, že stanovit optimální proporci v tomto ohledu je úkol hodný teoretika i zkušeného praktika zároveň. Mnohdy

je v zadáních otázek a úkolů marginalizováno prostředí, intertextové vztahy, smysl díla jako celek, často interpretace titulu, a to např. na úkor jazyka a stylu či vlastního děje, někdy naopak podle povahy textu.

Autoři čítanek pokládají spíše jednotlivé a dílčí otázky než úkoly vyžadující širší spektrum (čtenářských) kompetencí a spíše jednotlivé otázky než náměty k činnosti. Některé otázky navíc trpí izolovaností, nevztahují se ani k otázkám předchozím, ani k následujícím, a vyznívají tak „naprázdno“. Nepřímo tak sugerují naukovou povahu literární výchovy, ačkoli má literární výchova plné právo být výchovou uměleckou. Samotný text je vystaven tak, že v něm nic není izolováno, všechny roviny textu se přirozeně kříží, prolínají, doplňují a teprve dohromady vytvářejí smysl. Proto vést žáky k tomu, aby viděli text v jeho celistvosti, je pro literární výchovu a čtenářství podstatné.

Autoři některých čítanek pokládají málo tvořivých otázek a úkolů. Ochuzují tak dětské čtenáře o činnosti, které jsou přitom přirozené pro každého, i průměrného čtenáře (předvídání, konfrontace s postojem postavy, spoluprožívání klíčových momentů děje, zvažování, jak bych se v situaci zachoval/a já a proč, jak si představuji to či ono já sám/sama atp.), a o tvořivá hledání (nemyslím tím úkol typu *vyhledej v textu...*, ale hledání možností a argumentaci). Tvořivá literární výchova je přitom pojetím, které ukládá RVP a které si žádá sama povaha předmětu, jehož vlastním obsahem jsou texty umělecké literatury.

Řadu tvořivých úkolů a námětů pro hry nabízejí např. čítanky SPN – pedagogického nakladatelství pro 2.–5. ročník ZŠ autorů Josefa Bruknera, Miroslavy Čížkové a ilustrátorky Dagmar Ježkové. Čítanka pro 2. ročník ZŠ má výmluvný podtitul *Knížka ke čtení, zpívání, hraní a malování*.

Otázky, úkoly, náměty k činnosti bývají formulovány s malou mírou důvěry v to, že téma je možno pojmut jako zajímavý problém hodný řešení. Nedostatkem této „problémovosti“ možná trpí celé české školství; někteří učitelé se mylně domnívají, že vzdělávací obsah literární výchovy nemůže být (na rozdíl např. od matematiky nebo fyziky) zprostředkovan problémově. Jejich pseudoargument zní například takto: „Co může být zproblematizováno na tom, že Čapek napsal Devatero pohádek?“ Tento pseudoargument je nepochopením podstaty literární výchovy, neboť se snaží „problematizovat“ tu část obsahu literární výchovy, která je pro rozvoj dítěte a jeho čtenářství teprve druhotná.

- *Zjistí informace o autorovi. Můžeš použít medailon na konci čítanky.* (z čítanky pro 5. ročník ZŠ)
- *Zjistí co nejvíc věcí o autorovi a zpracuj o něm referát.* (z čítanky pro 8. ročník ZŠ; k úryvku z Julese Verna)
- *Podívej se do slovníčku na hesla literatura věcná a umělecká a na heslo cestopis.* (z čítanky pro 5. ročník ZŠ)
- *Zpracuj referát o Shakespearovi.* (z čítanky pro 8. ročník ZŠ; k úryvku z Romea a Julie)

Kvalitní otázky k zamyšlení a tvořivá hledání nad (pečlivě vybranými) texty např. přinášejí např. Čítanky 6–9 autorů Pavla Šruta, Barbary Lukešové a Jitky Slavíkové, jež vydává nakladatelství Scientia.

Velmi rozmanité a dobře formulované náměty k úvahám a činnostem najdeme ve stejnojmenném oddílu ucelené řady učebnic literární výchovy a čítanek Literární výchova 6–9 autora Vladimíra Nezkusila, které vydává nakladatelství Fortuna.

Otázky, úkoly, náměty k činnostem bývají typově chudé. Malá rozrůzněnost a pestrost otázek může způsobit, že žáci ztratí zájem o text, který je přitom psán pozoruhodným stylem, přináší zajímavé či zajímavě ztvárněné téma, ale např. i řadu otázek a podnětů k zamyšlení. Mnoho čítanek se např. k básnickým textům vztahujícím se k přírodě a ročním obdobím ptá stále dokola na činnosti, které žáci v daném ročním období dělají (1. stupeň ZŠ); stále se opakují otázky po počtu slok, veršů a druhu rýmu (1. i 2. stupeň ZŠ); otázky zjišťující, co děti vědí o autorovi, zda znají hrdiny jiných autorových knih atp.

- *Urči počet slok. Kolik veršů mají jednotlivé sloky a jaký druh rýmu je v básni?* (z čítanky pro 5. ročník ZŠ)
- *Vypiš dvojice slov, která se rýmují, a urči druh rýmu.* (z čítanky pro 5. ročník ZŠ)
- *Urči rýmové schéma básně.* (z čítanky pro 5. ročník ZŠ).

Otázky, úkoly, náměty k činnostem bývají žákům pokládány až po četbě, ačkoli by si efektivní přístup zasloužil určité otázky položit před četbou a jiné během četby. Některé texty přinášejí závažnější témata či témata mnohoznačná. U těch je mnohdy nutná evokační fáze před četbou úryvku. Týká se to rovněž některých textů s obraznými tituly, které je nutné interpretovat již proto, že mohou být klíčem pro četbu úryvku i interpretaci celého díla. Některé texty jsou zase poměrně složitě vystavěny, a proto je smysluplné četbu přerušit a položit určité otázky v průběhu četby, před pokračováním děje (klíčovou zápletkou, vstupem další postava

vy na scénu, před rozuzlením atp.). Např. staroindický epos Mahábhá-rata, který existuje v převyprávění Vladimíra Miltnera pro děti od 12 let (naposledy Albatros 1988), je tak bohatý na postavy a dílčí zápletky, že by se bez rozfázování textu (i když se jedná o úryvek) velmi těžko pracovalo.

Otázky, úkoly, náměty k činnostem bývají stále ještě formulovány velmi striktně a imperativně, s malou motivační silou. Dětský čtenář by si podle mého názoru zaslouhoval vlídnější přístup; rovněž ve třídě mohou být děti se specifickými poruchami učení a se specifickými poruchami chování či integrování cizinci, pro něž může být i běžný úkol k textu (který navíc pro někoho nemusí být napsán jazykem mateřským) stresující a demotivující. Osobně jsem zastáncem otázek typu *Dokážeš v textu najít místo, kde se mluví o sluníčku a jeho kouzelných schopnostech?* nebo *Uměl/a bys vyjádřit jinými slovy, co se v básničce říká o vřesu?* než jejich imperativních variant *urči!, najdi!, vyhledej!, řekni!, přiřad!* atp.

- *Diskutujte o příběhu.* (z čítanky pro 8. ročník ZŠ)
- *Vysvětlí podstatu scénáře.* (z čítanky pro 8. ročník ZŠ)

Autoři čítanek pokládají více otázek uzavřených než otevřených. Často to souvisí s tím, že některé otázky, úkoly, náměty k činnostem bývají formulovány tak, aby se odpovědi na ně daly dobře školsky vyhodnocovat, především na stupnici dobře–špatně. Domnívám se, že tato předpojatost není principiálně namístě, a neměla by mít své místo v žádné umělecké výchově. Svádí učitele k uzavírání žáků do jediného výkladového rámce díla/úryvku. Otázky a úkoly by měly směřovat k interpretaci textu, která se hodnocení v intencích dobře–špatně ze své povahy nejen přičí, ale na kterou neexistují hotové, předem předpověditelné odpovědi. S tím jde někdy ruku v ruce i přemýšlení mimo kontext a mimo širší souvislosti.

Do souvislostí literárních i mimoliterárních dávají poznání z jednotlivých textů např. autorky Čítanky pro 9. ročník Jana Čeňková, Kateřina Dejmalová, Anna Jonáková a Helena Marinková (Fortuna 1998); autorky řadí texty do inovativně pojatých tematických celků, otázky a úkoly formulují především otevřeně a k vícero textům, což výrazně napomáhá žákům přemýšlet v souvislostech. Hledání souvislostí, avšak například také četná doporučení k další četbě nabízí řada čítanek pro základní školy a víceletá gymnázia autorek Ladislavy Lederbuchové a Evy Beránkové (Fraus 2004 a dále). U této řady čítanek je rovněž třeba poukázat na kombinaci žánrové pestrosti a grafické přehlednosti. Za většinou sad otázek a úkolů k textům vybízejí ke srovnání s jinými texty (tematicky

podobně, či naopak odlišně ztvárněnými) také čítanky pro 6.–9. ročník ZŠ autora Josefa Soukala vydané SPN – pedagogickým nakladatelstvím v letech 2007–2008. Ty přinášejí navíc barevně odlišené tematicko-žánrové třídění textů.

Někteří tvůrci čítanek ještě neumějí v otázkách a úkolech zacházet s mezipředmětovými vztahy. Domnívám se, že smysl literární výchovy by se měl udržet i ve výuce mezipředmětové. Pokud například učitel práci s textem *My děti ze stanice Zoo* uchopí jako pouhou přednášku o protidrogové prevenci, není to z hlediska literárního vzdělávání opodstatněné. Rovněž například úkol *Vypiš z básničky o lese do jednoho sloupečku listnaté a do druhého jehličnaté stromy* není v literární výchově na prvním stupni přesvědčivý. Mezipředmětovost v literární výchově totiž neznamená vzdát se původních, v našem případě literárních cílů, ale naopak: udržet při vhledu do jiných oblastí lidského poznání její smysl.

Poněkud lépe dopadají podoby zadání k prozaickým úryvkům, popř. k úryvkům z dramatu než k básnickým textům. Myslím, že tato skutečnost vypovídá nikoli o neschopnosti tvůrců čítanek, ale o obecné tendenci v současné kultuře: menším citu pro poezii (a také menším nárokům na porozumění poezii), pro zhuštěný básnický kód, pro krásné psané slovo, ale i o ustupující víře v (krásné) psané slovo. Je velmi dobré, že autory některých čítanek jsou aktivní literární tvůrci. Přes všechny své kritické připomínky si vážím úsilí všech tvůrců čítankových a učebnicových textů a věřím, že přispívají ke smysluplné literární výchově. Udržet její smysl je velmi těžké, zvláště v době vizuální kultury a pragmatického přístupu k životu.

V této kapitole jsme se věnovali otázkám, úkolům a námětům k činnostem v čítankách pro druhý stupeň ZŠ a poslední ročník prvního stupně ZŠ na skromném vzorku a s kvalitativními akcenty. Důkladnější a rozsáhlejší analýzu kvality čítanek umožňuje výzkumný nástroj, který navrhla v roce 2013 Hana Lavičková z MU v Brně. Lavičková vytvořila jasný a kategoriální systém pro analýzu kvality čítankových řad pro primární školu, plně zohledňující vlastní obsah literární části českého jazyka a literatury neboli texty umělecké povahy. Pomocí tohoto kategoriálního systému lze zjišťovat, do jaké míry úkoly v čítankách zohledňují (alespoň potenciálně) prioritu estetické funkce textů, a tedy jeden z rozměrů kvality čítanek.⁹¹

Výzvou oboru literární didaktiky vztahující se k obsahu literárního vzdělávání zakotveného v čítankách (a učebnicích literární výchovy) je

91 Srov. Lavičková (2013) a Lavičková (2014).

plně respektovat transformaci vzdělávacího předmětu. V oblasti tvorby čítanek a učebnic to znamená posílit princip *poznávání díla* na úkor principu *poznávání o díle*. V čítančách by přitom mělo poznávání díla z povahy věci zcela dominovat, tím důsledněji na prvním stupni ZŠ (čítanka přináší soubor textů a přímou práci s nimi), v učebnicích by měly být zastoupeny oba principy, tedy jak poznávání o díle, tak poznávání díla.

4. Tvorba

Jak bylo naznačeno výše, tvorba je v reálném kurikulu literární výchovy na 2. stupni základní školy a na střední škole často marginalizována nebo z kurikula zcela vytlačena, a to i přesto, že formální kurikulum literární výchovy (RVP a od nich se odvíjející ŠVP) formuluje také řadu produktivních činností a dovednostně pojatých očekávaných výstupů.⁹² Ty by mohly být konkretizovány a naplněny právě tvorbou ve smyslu tvořivé žákovské činnosti. Z hlediska obsahu literárního vzdělávání ji nazýváme *tvořivou literární expresivitou*. Tato tvořivá literární expresivita samozřejmě nemůže fungovat ve vakuu jako čistá tvorba, ale musí být doprovázena reflexí, aby bylo dosaženo poznání, popř. může fungovat jako tzv. *vzdělávací motiv* pro další studium a poznávání.

4.1 Tvořivá expresivita v literární výchově – teze nezbytnosti

*Ignorování dítěte jako svébytné osobnosti je výrazem odborné nepřipravenosti, profesionální nekompetence, morální nevybavenosti.*⁹³

Zdeněk Helus

*Dosud neustále se dětem hučí do uší, jako by se naplňovala nějaká nádoba. A jejich úkolem zůstává pouze opakovat, co jim bylo řečeno. Já bych si přál, aby vychovatel zjednal v této věci nápravu a aby hned od počátku nechával chovance podle jeho schopností zkoušet své síly; aby jej vedl k tomu, aby sám se o věci pokoušel, vybíral je a rozlišoval; ať mu někdy cestu ukáže, jindy ať mu ponechá, aby ji sám našel. Nechci, aby vychovatel stále jenom sám vynalézal a mluvil, chci, aby nechával také mluvit žáky.*⁹⁴

Michel de Montaigne

92 Viz kap. 1.3.

93 Helus (2009), s. 12.

94 Montaigne, citováno podle Chlup et al. (1955), s. 74.

Tvorba ve smyslu *tvořivé literární expresivity*, od které by se v hodinách literární výchovy odvíjelo poznání, resp. nejprve reflektivní dialog a od něho teprve adekvátní poznání, by pomohla předmět profilovat právě v intencích oprávněných a dlouho zaznívajících požadavků. Pod slovem oprávněný máme na mysli především oprávněnost vzhledem k vlastnímu obsahu oboru a vzdělávacího předmětu. Tím jsou, jak již bylo řečeno výše, literární díla, texty umělecké literatury.

Tezemi nezbytnosti tvořivé expresivity v literární výchově rozumíme takové myšlenky či kategorie z oboru pedagogiky a filozofie výchovy, které jsou již v těchto oborech etablovány a obecně sdíleny a které tvorbu / tvořivou expresivitu v literární výchově nejen legitimizují, či dokonce favorizují. Jsou jimi:

1. myšlenka *pojetí orientovaného na dítě* (myšlenka profesora psychologie Zdeňka Heluse);
2. ideál *celkového (harmonického) rozvoje osobnosti*;
3. *imaginace*.

Čtenáři monografie mi dají jistě za pravdu, že všechna tři východiska jsou organicky provázána v tom smyslu, že usilujeme-li o pojetí orientované dítě a chápeme-li *dítě jako osobnost*, usilujeme zároveň o celkový rozvoj jeho osobnosti. Z hlediska celkového rozvoje osobnosti je zase nezbytná imaginace (představitivost, obrazotvornost), která se jako klíčová kategorie etablovala v mnoha oborech: v estetice, filozofii, pedagogice, psychologii, ale i v lékařských oborech (psychiatrie). Nám poslouží jako předpoklad tvorby, o jejíž zavedení do literární výchovy usilujeme, a zároveň *ve smyslu nutného protikladu racionality technovědného typu, která se do současné výchovy prosadila*, tedy myšlenka formulovaná filozofem výchovy Radimem Paloušem.⁹⁵

Příklady kritiky faktografického přístupu v literární výchově a příklady snah o nápravu neutěšeného stavu, které jsme podali v kap. 1.4 a které ukazují na zásadní nedostatek čtenářského zážitku a živých interpretačních aktivit v literární výchově, ukazují jinými slovy na nedostatek pozornosti věnované dítěti, resp. *osobnosti dítěte*. Zaměření na dítě, tedy zaměření na žáka/studenta ve smyslu jeho zapojení do poznávání obsahu je přitom jedním ze zásadních požadavků moderní školy, konkrétně požadavku humanizace školy.

Helus, který je mimo jiné autorem monografie *Dítě v osobnostním pojetí*, pokládá za nejzávažnější atributy současného dětství jeho media-

⁹⁵ Palouš (2009), s. 346.

lizovanost, konzumnost a emocionální přetíženost.⁹⁶ Literární výchova má významný potenciál všechny jmenované charakteristiky současného dětství – především skrze zážitek z textu a z tvorby a skrze sdílení těchto zážitků s ostatními – nejen mírnit, ale i eliminovat a nahradit charakteristikami axiologicky opačnými. Avšak jen za předpokladu, že bude naplněna jako *výchova*, nikoli jako „tvrdá nauka“.

Krásná literatura se již sama o sobě (nejen dítěti) nabízí jako protíváha k jiným médiím. Zatímco témata textů krásné literatury každý čtenář beze zbytku spoluvytváří (re-konstruuje), v pojetí moderních recepčních teorií dokonce teprve konstruuje, v médiích typu televize, internetu a počítačových her bývají témata i smysl mnohdy prefabrikovány a pro re-konstrukci v nich bývá nepoměrně méně prostoru. Pokud bude školní literární výchova i součinnost školy a rodiny při tvorbě čtenářské gramotnosti funkční, může literatura (setkávání s literárním dílem a sdílení zážitků) pro dítě tvořit alternativu konzumního a nezdravě medializovaného trávení volného času.

Tím, že dítě v literatuře nachází pozitivní i negativní vzory, vymezuje se vůči řadě hodnot a postojů; některé hodnoty a postoje zcela opouští, jiné si upravuje či formuje hodnoty a postoje úplně nové. Literatura tak může významně přispět nejen k samotné pozitivní hodnotové orientaci dítěte, ale také k odbourání emocionální přetíženosti dítěte.

Bude-li v literární výchově plnohodnotně zastoupena tvořivá literární expresivita, může tvořivě orientovaná literární výchova pozitivně ovlivnit *celkový rozvoj osobnosti dítěte* již proto, že tvořivost je komplexní lidskou schopností. Především působí jak na racionální, tak na *afektivní stránku osobnosti*, a tím se dociluje jisté harmonie; reflexí tvorby dítě *vyvažuje paměťové osvojování učiva*, které, jak bylo doloženo, je v současné škole v nezdravé převaze.

Tvorbou, přetvářením textu či jinou hrou s textem (např. i různými podobami dramatizace textu, neboť dramatizace je vstupem do role literární postavy), tedy skrze literární tvořivou expresivitu rozvíjí dítě svůj *vhled do textu a čtenářskou i autorskou intuici*; intuice nemá v současné škole, kde vládne přísné *racio*, prakticky místo.⁹⁷ Přílišné zapojení rozumu do výchovy odmítal také Rousseau: „Mistrovským dílem dobré výchovy jest učiniti člověka rozumným; a tu si někdo může mysliti, že vychová dítě rozumem? To znamená začít koncem, to znamená chtíti učiniti z díla nástroj. Kdyby děti byly přístupny rozumu, neměly by potřebí výchovy;

96 Helus (2009), s. 77.

97 „Do výchovy a vzdělání se prosadila především racionalita technovědného typu.“ Palouš (2009), s. 346.

ale mluvíce k nim od nejtěplejšího mládí řečí, které nerozumějí, zvykáte je, aby se odbývaly slovy, aby hledaly chyby ve všem, co se jim řekne, aby se pokládaly za stejně moudré, jako jsou jejich učitelé, aby byly hašteřivé a vzdorovitě.⁹⁸ V současné zahraniční pedagogické, pedagogicko-psychologické či filozofické literatuře se s vymezením proti přílišné racionalitě ve vzdělávacím prostředí setkáme např. u Eisnera⁹⁹ či Korthagena.¹⁰⁰ Korthagen v kontextu vzdělávání učitelů upozorňuje, že „důraz na racionální myšlení v učitelském vzdělávání má některé nevýhody. Především podává studentům učitelství jednostranný pohled na vyučování, což může vytvářet dojem, že kvalita vyučování je určována racionalitou.“¹⁰¹

Tvorba v dimenzích tvořivé expresivity (s uměleckou či kvaziuměleckou ambicí) je v současném školním vzdělávání protihodnotou přílišné a nezdravé racionality. V intencích toho, co bylo výše řečeno o literárním vzdělávání (maximalizace literární historie a minimalizace exprese), je toto tvrzení přiléhavé i ve své konkretizaci na literární obor.

Z hlediska vlastního vzdělávacího literárního obsahu tvorba dítěti zhodnocuje text v tom smyslu, že ho staví *do středu dění*: dítě vidí text (vlastní text, text spolužáků, ale i literární text) jako skutečné *východiště*, nikoli jako jen doklad těch tezí, které předtím řekl nebo naznačil učitel. „To, co si je třeba přisvojit, je samotný význam textu, chápaný dynamicky jako směr myšlení zpřístupněný textem. Jinými slovy, přisvojit si je třeba schopnost odkrývat svět, který je konstruován referencí textu.“¹⁰²

Tvorba / přetváření textu nebo hra s textem (literární tvořivá expresivita) je reálným *aktivním setkáváním s dílem/textem*, a tedy již předpokládá *uměleckou apercepci díla/textu*.¹⁰³ Tvorba rovněž předpokládá *imaginaci*, avšak sama se stává jejím zdrojem. Imaginaci nemůžeme přijmout jako trpěnou zbytečnost již proto, že je lidskou přirozeností. Imaginace provází jak ontogenetický vývoj člověka, tak vývoj celého lidstva. Významnou úlohu hrála a nadále hraje imaginace právě ve výchově a vzdělávání (např. pohádka, mýtus, podobenství). Pohádka, mýtus i bible užívají podobenství, tedy něco, co bytostně předpokládá imaginaci.¹⁰⁴

Palouš ve své studii *Ontologický smysl výchovy* pojednává o imaginaci v kontextu výchovy pojaté v duchu sokratovské péče o duši: „Jak to, že

98 Rousseau (1910) s. 62.

99 Takzvaný estetický způsob vědění, viz Eisner (1985).

100 Korthagen (2011), s. 225.

101 Tamtéž.

102 Ricoeur (2009).

103 Jde o počáteční recepci fázi prožitku.

104 Srov. Palouš (2009), s. 346.

imaginace, tj. obraznost, obrazivost, má relativně malé místo ve výchově, zvláště v té školní? Vždyť hned na počátku ústředního výkladu o výchově – PAIDEA – vkládá Platon do Sokratových úst tuto formulaci: ‚A nyní si představ (zvýr. Palouš) rozdíl mezi duší vzdělanou a nevzdělanou tímto podobenstvím. Pomysli si lidi jako v podzemním obydlí, podobném jeskyni, jež má ke světu otevřen dlouhý vchod zšíří celé jeskyně...?‘ Není pochyb, že Sokrates žádá na posluchači imaginaci a že pravá paidea – výchova – k ní vychovává.¹⁰⁵

Bez *imaginace* by se nemohla uplatňovat základní funkce uměleckého textu, tedy *funkce estetická*. Pouze odkazovat k estetické funkci textu (např. v rámci výkladu) není v souladu s principy oboru ani vzdělávacího předmětu, estetično je třeba přímo poznávat, zakoušet. Toho nelze opět docílit jinak než četbou, sdílením zážitků z četby, interpretací textu (textu tzv. velké literatury i žákovských textů) v různých jejích podobách, tvořivou hrou s textem. Tvorba (tvořivá hra s textem) je z povahy věci vždy jistou formou *sdílení*; tvorba je – současně s poznáváním – také *radostí*, v jistém smyslu i odreagováním a přispívá ke zlepšení často nevlídného, příliš staženého, nekompromisního školního prostředí a v duchu Komenského ideje může činit *školu místem radosti*.¹⁰⁶

Ukázka pracovního listu pro žáky (v duchu tvořivé literární expresivity):

PRACOVNÍ LIST - K TEXTU

- ♣ Ve dvojici se zamyslete nad tím, jaká myšlenka (otázka, problém) je v úryvku především obsažena:

- ♣ Ve dvojici upravte úryvek tak, aby se děj zrychlil. Výsledný (zestručený) text 1. musí dávat smysl, 2. nesmí ztratit hlavní myšlenku (původního textu), kterou jste sami formulovali. Pracujte přímo v textu, ne v tomto pracovním listu.

105 Tamtéž.

106 Srov. Komenský (2010), s. 39.

♣ Nyní se ve dvojici zamyslete nad tím, jaké změny jste provedli.

4.2 Tvořivé přístupy v literární výchově a didaktice literatury

Výše jsme několikrát připomněli nedocení až marginalizaci tvorby (tvořivé literární expresivity) v reálném kurikulu literární výchovy. Tvorba ve smyslu tvořivé expresivity je samozřejmě rovněž náplní slohové části předmětu český jazyk a literatura, avšak pomáhá zde plnit poněkud odlišné cíle, neboť pracuje s odlišnými obsahy. Např. slohový vzdělávací obsah *slohový útvar vyprávění* je odlišný od literárního vzdělávacího obsahu *vyprávění*. Zatímco ve slohové části předmětu jde z hlediska žáka především o naplnění slohového útvaru a nácvik formálních rysů útvaru vyprávění, v literární části předmětu jde o uchopení estetického rozměru narativu v jeho podstatně širších, čtenářských a kulturních, ale rovněž personálních a interpersonálních souvislostech. Přítomnost tvořivé expresivity ve slohové části předmětu je *de facto* přítomností tvořivosti s oslabenou mírou expresivity. V tomto ohledu tedy nehovoříme o tvořivé literární expresivitě ani přítomnost tvořivé složky ve slohu nezaměňujeme s inovativním pojetím předmětu či inovativní literární výchovou. Příklad didakticky transformovaného obsahu vyprávění v intencích inovativní literární výchovy s poukazem na související pedagogické dílo učitele naleznou čtenáři monografie v kap. 4.2.6.1.

Často se na tvořivé přístupy v základoškolském, středoškolském i vysokoškolském literárním vzdělávání odvolávají ti pedagogové, kteří používají postupy *tvůrčího psaní*. Aktivitu tvůrčího psaní jsou samozřejmě plnohodnotnou tvořivou literární expresivitou, avšak v kontextu institucionálního literárního vzdělávání ve smyslu základoškolské a středoškolské literární výchovy či např. pregraduální či postgraduální přípravy učitelů, jejichž jedním oborem je český jazyk a literatura, přestávají být naplňováním literárněřemeslných cílů a stávají se plnohodnotnými literárněvýchovnými aktivitami (v intencích inovativního pojetí literárního vzdělávání). Stávají se prostředkem výchovy literaturou k literatuře,

prostředkem výchovy lidské osobnosti, popř. cílevědomým prostředkem vzdělávání budoucích učitelů, nikoli prostředkem vzdělávání (či řemeslného výcviku) budoucích spisovatelů.

Pod tvořivými přístupy v literární výchově tedy navrhuji chápat především ty přístupy, které využívají tvořivou literární expresivitu a které vedou k cílevědomému a systematickému naplňování literárněvýchovných cílů a ve spojení s nimi také osobnostně výchovných cílů, pod tvořivými přístupy v didaktice literatury především ty přístupy, které využívají tvořivou literární expresivitu a vedou k cílevědomému rozvoji didaktické znalosti literárního obsahu u budoucích či stávajících učitelů.

4.2.1 Tvořivá dramatika

Pokud učitelé pracují v hodinách literární výchovy tvořivým způsobem, často má jejich činnost podobu *tvořivé dramatiky*. Tvořivá dramatika nabývá v literárním vzdělávání smyslu zejména tehdy, když pomáhá naplňovat literárněvýchovné cíle, i když má ustálené cíle vlastní, a to jednak cíle směřující do oboru dramatického umění, jednak cíle rozvíjení osobnosti dítěte a rozvíjení socializace dítěte,¹⁰⁷ a to v podstatě napříč vzděláváním od předškolního vzdělávání po vzdělávání univerzitní. Jako hlavní metody tvořivé dramatiky se ustálily hra v roli, improvizace a interpretace.¹⁰⁸ Tyto metody (avšak jako prostředek pro dosažení poněkud odlišných cílů) nalézáme také v inovativní literární výchově.

Řada dílčích cílů i metod tvořivé dramatiky tedy s cíli a metodami literárního vzdělávání konvenuje, řada se s nimi dokonce překrývá, ale neměla by být s nimi ztotožňována ani chápána jako samospasitelná metoda pro tvořivě pojímanou literární výchovu. Učitel by měl mít vždy na zřeteli *literární cíl*; např. vstup do role postavy (v rámci tvořivé dramatiky v literární výchově) by měl tedy aranžovat jako hru, ze které (a z její reflexe) žák může vyvozovat poznání literární, tedy poznání literární/dramatické postavy, její identity, způsobu její charakterizace, jejího statusu, etické funkce a tématu člověka, které postava přímo či nepřímou představuje¹⁰⁹, nikoli jako hru, ze které žák bude vyvozovat jen poznání dramatické, tedy poznání herecké postavy, poznání nezbytné pro divadelní praxi. O *literárním vs. neliterárním přístupu a literárním vs. neliterárním aspektu textu* bude pojednáno v kap. 6.2 v rámci návrhu klíčových kategorií oboru.

107 Srov. Germušková (2006), s. 175–182; Kavaschová (2012), s. 83.

108 Srov. Kavaschová (2012) s. 83.

109 Srov. Peterka (2006), s. 156–164.

Problematiku tvořivé dramatiky, která nesleduje primárně cíle literárně-výchovné, pro účely této monografie detailněji nerozepisujeme. V rovině teoretické i v rovině praktických návrhů se jí věnuje řada publikací, některé samozřejmě s přesahem do literárního vzdělávání. Z poslední doby jmenujme např. monografii S. Mackové *Dramatická výchova* (Brno 2004), český sborník *Dítě mezi výchovou a uměním. Dramatická výchova na přelomu tisíciletí* (ed. J. Provazník, Praha 2008) a slovenský sborník článků a studií o výzkumu a školní praxi tvořivé dramatiky *Tvorivá dramatika v edukácii a inscenačnej praxi detských divadelných súborov* (ed. J. Pršová, Banská Bystrica 2012).

Rozvoji literárních dovedností metodami tvořivé dramatiky a/nebo cílevědomému budování vztahu k literatuře se věnuje česká monografie Radka Marušáka *Literatura v akci. Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. (Praha 2010), studie Z. Jirsově *Dramatická výchova jako cesta k literatuře* (*Tvořivá dramatika*, 18 (50), s. 28–46) či slovenská monografie Evy Pršové *Rozvoj literárnej kompetencie metódami tvorivej dramatiky* (Banská Bystrica 2010).

Pršová svůj koncept zakládá na komunikačním a zážitkovém pojetí předmětu. S ní sdílíme tezi, že právě komunikativnost a zážitkovost literárně-výchovného procesu předpokládají metody podporující prožívání a emocionalizaci a metody vycházející z nich¹¹⁰ i přesvědčení, že zážitek je dále třeba „verifikovat s hodnotícím úsudkem“.¹¹¹ V kontextu inovativního literárního vzdělávání používáme po toto pojetí označení *zážitková literární výchova*; pod ní rozumíme koncept založený právě na *fázi exprese a fázi reflexe*.¹¹²

4.2.2 Koncept tzv. tvořivé interpretace: dítě v roli autora

V rámci inovativní literární výchovy jsem promýšlel koncept tzv. *tvořivé interpretace*, který by v sobě spojoval interpretaci ve smyslu hledání smyslu díla se čtenářským zážitkem a zážitkem z tvorby. Smyslem měla být rovněž možnost emočního rozvoje i celkového rozvoje osobnosti a naplnění smyslu vlastních žákovských a studentských učebních procesů a porozumění jim (žák chápe smysl výuky).

Tvořivou interpretaci jsem jako jakýsi literárně-výchovný program původně promýšlel pro účely prvního stupně základní školy, praxe mě

110 Srov. Pršová, 2010, s. 155.

111 Pršová (2010), s. 155.

112 Srov. Slavík (2001); Slavík – Wawrosz (2004); Slavík – Spilková (1994).

však sama dovedla k jeho rozšíření i na druhý stupeň základní školy a na školu střední. Výše bylo zdůvodněno, proč se literární výchova musí opírat o práci s texty. Aby tato práce s texty nevykazovala jen formální rysy bez skutečného porozumění, měla by směřovat k interpretaci smyslu těchto textů. Tím je zdůvodněna právě *interpretace* v obsahu i cílech literární výchovy.

Penetraci ke smyslu díla nemohu jako učitel z podstaty věci nabízet formou výkladu, byť bohatě čtenářsky i teoreticky poučeného, nebo snad dokonce jen formou pouhého konstatování, jestliže chci, aby vstoupilo do textu. Naopak musím dítěti nabídnout atraktivní činnost, která ho spontánně do světa textu vtáhne. Jen tak může vstoupit do textu samo za sebe, autenticky. Tím je zdůvodněn koncept *tvůřivé* interpretace.

Vzdělávací obsah literární výchovy bez (dostatku) interpretačního podílu nedává žákům dostatečný prostor nejen k tomu, aby se textu otevřeli, svobodně se k němu vyjádřili, aby bez obav sdělili, jestli se jim text líbí nebo ne (elementární estetický soud), jestli k nim promlouvá a jakým způsobem (výukový potenciál, který text nabízí – má text výukový potenciál a jaký?), zda se např. události a postavy v textu nějak vztahují k jejich vlastní osobnosti nebo předchozím čtenářským zážitkům a zkušenostem, ale ani prostor k tomu, aby sám žák chápal smysl svého učení v rámci literární výchovy.

Literární výchova, která je ochuzená o zkoumání smyslu textu, nedává žákům prostor ke hře na *make-believe*¹¹³ a k takové hře s textem, která by je přiváděla k dalším textům a ke čtenářství vůbec.

Mnozí učitelé v práci s textem jen analyzují téma (*V které strofě lyrický subjekt mluví především o stránkách a keřích a jaké jim dal přívlastky?*), avšak neinterpretují smysl (*K čemu se tento zdánlivý popis krajiny vztahuje, jak se v básni dále stupňuje a jak zapadá do kontextu celé promluvy?*). První otázka má smysl jen v kontextu průniku do integrity textu.

Interpretace textu nemusí vždy znamenat fundovaný výklad smyslu, a už vůbec ne frontální formou výuky. Takový postup dává žákům opět jen hotové poznatky bez možnosti získat k nim vztah a ještě zvětšuje zmiňovanou distanci od obsahu výuky. Podle Lederbuchové je interpretace přímo „procesem komunikace s literárním textem“¹¹⁴ a podle Eca „interpretovat znamená reagovat na text světa nebo na svět textu produkovaním dalších textů“.¹¹⁵

113 Srov. Doležel (2003); Červenka (2005).

114 Lederbuchová (2002), s. 125.

115 Eco (2004).

V těchto intencích (*procesuální charakter interpretace a produkce vlastních textů*) jsem přesvědčen o tom, že plnohodnotnými, byť zdánlivě elementárními interpretačními aktivitami jsou již:

- doplňování textu (slov, řádek, veršů, událostí, postav...);
- tvorba textu (fabulace příběhu či tvorba lyrického textu) k zadanému titulu nebo k zadané osnově;
- inspirovaná tvorba textu (fotografií, obrazem, předmětem, jiným příběhem...);
- převyprávění příběhu či shrnutí hlavní situace / hlavních situací lyrického textu;
- parafráze textu;
- napodobení stylu textu (autorského stylu, stylu literárního směru / skupiny apod.);
- rekonstrukce textu, řazení částí textu (rekonstrukce básně rozstříhané na strofy, verše, poloverše, nebo dokonce slova; rekonstrukce textu z osnovy, z přeházených dějových motivů, ze šifry, z tajného vzkazu apod.);
- hledání řádu v textu, sestavování osnovy (např. i obrázkové osnovy);
- vstup do cizího hlediska / cizí role (změna vypravěčské perspektivy, vstup do role postavy v dramatině, hádání postavy (Kdo jsem?), ale třeba i problémové řešení otázky, jak bych se zachoval/a v roli postavy a proč apod.);
- zvažování textových variant (dvou různých začátků příběhu, několika možných vyústění, starší versus novější varianty, prozaická versus básnická varianta téhož textu apod.);
- kondenzace textu / redukce obsahu (děj pohádky v pěti větách, děj příběhu podaný formou textovou zprávou, výběr / tvorba klíčových slov z textu, podtržení důležitých míst v textu, výběr zástupné události za celý děj apod.);
- srovnávání textů (žánrově / druhově / tematicky / stejných / různých...);
- hledání vhodného titulu k textu, hledání vhodného textu k titulu atd.

Důraz na tvořivé interpretační aktivity, i zcela elementární je v kontextu současné výukové praxe nutný, pokud skutečně stojíme o to, posunout těžiště vzdělávání od vědomostí směrem k dovednostem a zároveň pracovat s vlastním obsahem oboru i školního předmětu – s texty umělecké literatury.

Žákovská tvorba předmět nejen „odlehčuje“, ale nabízí i v jeho rámci marginalizovaný druh poznání: *poznání estetickovědní povahy*, poznání

z tvorby, poznání textu „zevnitř“. Bezprostředně se týká také hodnot, postojů a osobnostních vlastností žáka coby nezpochybnitelných výstupů výchovy. Domnívám se, že stanou-li se tvořivé interpretační aktivity součástí literární výchovy, budou žáci lépe rozumět smyslu výuky a v rámci ní i smyslu vlastních učebních procesů.

V literárních seminářích, které jsem vedl po dobu dvou let v osmých ročnících základní školy jako povinné předměty, jsem měl prostor pracovat inovativním způsobem s vlastními tematickými plány zaměřenými právě na žákovskou tvořivou expresivitu ve smyslu podílení se na vzniku textu, úpravě textu, hře s textem, zejména *vstupu do role autora textu*, např. i v těch intencích, které byly naznačeny výše pod interpretačními aktivitami.

Již za dobu působení na pedagogické fakultě, v seminářích i při vedení praxí na základní a střední škole jsem měl možnost si všímat potenciálu, který může představovat tvorba vlastního textu, ať již za účelem porozumění vybranému literárně teoretickému problému (se studenty na fakultě) nebo jako více méně spontánní žákovská tvorba (která převládala na praxích).

Jako učitel na základní škole jsem mimo jiné učinil zkušenost s žáky, kteří se ve svém volném čase věnovali psaní textů, ať již prózy, poezie nebo některým žánrům na pomezí věcné literatury, např. psaní deníku, kroniky nebo vzpomínek. I když bych se rád vyhnul paušalizaci a předčasným závěrům, u těchto žáků mohu konstatovat, že:

- většinou se uměli vyjadřovat jasněji a kultivovaněji než ostatní;
- měli větší jazykový cit;
- měli větší cit pro jazyk a styl literárního díla;
- většinou byli aktivnější v diskusi nad textem než ostatní;
- byli pohotovější v produkčních činnostech: v tvoření textu, tedy např. i v doplňování do textu, ve vymýšlení rýmů apod.;
- byli pohotovější v recepčních činnostech: tedy např. i v orientaci v textu, v hledání v textu, v argumentování myšlenkami z textu atp.;
- jejich texty měly ambice stát se „velkou tvorbou“ (např. ve hře s jazykem, v symbolice jmen, v neotřelém ztvárnění námětu, v kombinaci několika kompozičních principů, v nečekaném vypointování).

Vstup do role autora textu se mi po několika letech praktického působení ukázal pro literárněvýchovné vzdělávání natolik plodný, že ho podrobuji dalšímu sledování a další reflexi. Praxe stále potvrzuje hypotézu, že vstup do role autora textu žákům významně pomáhá nejen rozvíjet obecnou a literární tvořivost a zprostředkovávat *smysl a intenci vlastního textu* (s jakými efekty hodlám psát), ale pomáhá jim zprostřed-

kovávat i další *textové roviny* (např. téma, kompozici, rovinu vypravěče, jazyk a styl...).

Ukázka dětských textů a písemných výpovědí o něm:

Přišli jsme k prameni řeky Labe a vydali se dál přes řeku Rýn ke Katalaunským polím. To jsme ale nevěděli, co nás při překračování řeky Rýn postihne. Nebyl to žádný potůček, ale pěkně velká řeka! A nikde žádný most ani kláda! A co teď? „Ambačuko!“ volá na mě kdosi. „Lína só, mu kvů dy bala?“
No to já nevím! A najednou mě to napadlo. Uděláme si z kmenů stromů vory a přeplaveme rozvodněnou řeku na vorech!
„Hugulamy, me sou de la moce o kelé, želi fo jú kelé!“
(Julie Krulišová, 12 let)

Ta cesta trvala staletí, ale já jsem to napsala, jako že celým příběhem vás provází jedna a tatáž osoba, která je pořád stejně stará!
(Julie Krulišová, 12 let)

Samotná krátká reflexe dokládá zásadní vstup dětské autorky hned do několika rovin textu: *roviny postavy*, *roviny vypravěče* i *roviny časoprostoru*. Příkladem uvažování také v mimotextových intencích je, že autorka tak významně zohledňuje *modelového čtenáře*.

Není bez zajímavosti, že rozmyšlením své „předvypravěčské“ otázky *kdo bude vyprávět* se dítě dostává přes rovinu vypravěče také do roviny biografického versus modelového autora (chlapec vypráví schválně jako dívka) atp.

Velmi intenzivně se dítě v roli autora muselo vyrovnávat s aspekty žánrovými. To, že *žánr* je výrazně etablován hluboko ve vědomí již dětského čtenáře, dokazují samy dětské texty, ve kterých se objevují na jedné straně *žánrové stereotypy*, na druhé straně *žánrové inovace*. Např. v (přirozeně vzniklých) dětských textech dobrodružné povahy je více méně intuitivně preferován *exteriér*, *exotické prostředí* a jeho *krajinné detaily* dotvářející „dobrodružný“ ráz krajiny, rovněž však *mužský vypravěč*, a to i v případech, kdy je autorkou textu dívka:

Šel jsem dalekou pouští. Bez vody, bez jídla... Při sobě mě držela jenom má víra. Šel jsem dál, slunce na mě pražilo, písek mě pátil do nohou. Najednou jsem spatřil oázu... Veprostřed stála studna. Chtěl jsem se podívat, jak je hluboká, tak jsem do ní hodil kámen. Ale trvalo skoro celý zbytek dne, než jsem uslyšel, jak kámen dopadnul.
(žákyně 6. ročníku ZŠ)

V pohádkových textech dětských autorů se zase objevují *magická čísla* a typicky pohádkové *ztrojování některých motivů* včetně *gradace*. U následujícího úryvku je rovněž patrný *intertextový zřetel*: na vlka zaútočila prasátka. Autorka se snaží o *inovaci žánrového stereotypu*, text vyznívá jako *parafráze až parodie*.

Druhý den si vlk postavil tři domky. Jeden slaměný, druhý dřevěný a třetí kamenný. V slaměném a dřevěném domku žila jeho zvířata, v kamenném žil on sám. Jednoho dne zaútočila na vlka tři prasátka...
(žákyně 6. ročníku ZŠ)

Výzvou pro didaktiku oboru je dokázat, že se zprostředkování literárního textu v jeho komplexnosti vstupem do role autora, tedy tvorbou vlastního textu (a hrou s textem), projeví jak v produkčních, tak v recepčních činnostech, a tedy i v dovednostech. Rovněž zůstává výzvou dokázat, že vstup do role autora textu žákům významně pomáhá lépe rozumět nikoli jen textu vlastnímu, ale analogicky k němu i dalším textům.

Těchto zjištění by měla využívat nejen školní praxe, ale i kurzy oborové didaktiky v pregraduální i postgraduální přípravě učitelů.

Tím, že se žák hřavou, tvořivou interpretací dostává do role autora, musí ze své pozice řešit reálné textové problémy, např. tematické (*O čem budu vyprávět?; Je to i mé osobní téma nebo jeho součástí?; Je to literární téma, o kterém již něco vím, nebo téma více méně neznámé?*), kompoziční (*Jak budu události, o kterých budu vyprávět, řadit?*), vypravěčské (*Jako kdo budu vyprávět a jak budu své vyprávění modelovat?*), jazykové a stylové (*Jakými prostředky se budu vyjadřovat?; Použiji některé ustálené formule?; Budu text ozvláštňovat neobvyklým jazykem, nebo si vystačím s jazykem běžně mluveným?; Budu potřebovat u některé postavy odstínit její mluvu? Proč? atp.*).

Vstup do role autora textu nikdy neznamenal pro dítě řešení pouze jediného izolovaného problému či setrvání v jediné rovině svého (tzv. malého) literárního díla, ale řešení celku. Takto pomáhá dítěti chápat literární dílo jako celek, nikoli jako soubor disparátních rovin. Dítě např. vstoupilo do roviny *vypravěče*, ale zároveň bylo vystaveno všem ostatním rovinám literárního díla/textu, např. *intertextualitě* tím, že muselo vzít zřetel na žánrové stereotypy, konfrontovalo svůj vypravěčský postoj se známými pohádkovými texty, na které někdy dokonce explicitně poukázalo nebo se vůči nim autorsky vymezovalo apod., *jazyku a stylu* mimo jiné tím, že musí zvažovat, které pasáže bude vyprávět jako nadosobní vypravěč a kde užije přímou řeč postav (hledání ideální proporce), jak bude která postava promlouvat, práci s *časoprostorem* atp.

Nabídnout žákům vstup do role autora textu je pro výuku literatury, resp. literární výchovu cenné především proto, že jako autor dítě vstupuje do:

- zážitku z tvorby textu (výuka může dále s tímto zážitkem pracovat);
- reálných textových problémů, a to komplexně;
- množství dalších problémů a poznatků estetickovědní povahy;
- řady kulturních kontextů;
- řady individuálních kontextů (setkání se sebou samým): množství citových, hodnotových a postojoyých eventualit.

Tímto se dostáváme do kontextu poststrukturalistických a konstruktivistických východisek vzdělávání, do tzv. nové kultury vyučování a učení, nové edukace, jedno z pojetí je také možno konkretizovat jako artefietické¹¹⁶ pojetí výuky. Spilková a Slavík hovoří o příznaku *nového paradigmatu výchovy*.¹¹⁷

Integrovaním vlastní žákovské tvorby v hodinách literární výchovy neboli hrou na „velkou“ uměleckou tvorbu¹¹⁸ v hodinách literární výchovy docházíme k pojetí předmětu jako *umělecky zaměřenému, expresivnímu předmětu*, které ho staví na úroveň ostatních uměleckých výchov, jak bylo ukázáno v kap. 2.3. Důsledkem umělecky, expresivně, tedy nikoli naukově, kognitivně pojatého vzdělávacího předmětu je i umělecky, resp. umělecko-vědecky pojatá didaktika oboru.

Stručně jsem představil tzv. tvořivou interpretaci, která dítěti nabízí hledání smyslu textu, nahlížení „do textu“ spojené s rolí autora textu. Nyní se budu snažit tento více méně obecný koncept konkretizovat v tom smyslu, že pro školní literární výchovu navrhu tvořivé aktivity s poezií, prozaickým příběhem, ale i aktivity s přesahem do jazykové složky předmětu, komunikační a slohové výchovy. Učiním tak modelově, výběrově, bez nároku na úplnost, neboť tato monografie není pojata jako vysokoškolská didaktika literatury ani jako příručka pro učitele. Největší prostor bych rád věnoval didaktické hře *Vyprávěj a hraje*, neboť s ní mám

116 Artefietika je „reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání a výchovy“, jejím cílem je „obohacování kulturního kapitálu žáků, rozvíjení jejich sociálních kompetencí a prevence psychosociálních selhávání prostřednictvím uměleckých aktivit reflektovaných v žákovské skupině. [...] V České republice se artefietika rozvíjí od začátku 90. let 20. stol. na průniku estetickovýchovných a expresivně-terapeutických oborů.“ Zdroj: <http://www.artefietika.cz/> [cit. 2014-06-01].

117 Viz Slavík – Spilková (1994), s. 3–11.

118 Tato analogie je jedním z klíčových principů artefietického pojetí. Viz Slavík (2001).

nejbohatší zkušenost; navíc právě na ní mohu velmi dobře demonstrovat poznávací potenciál tvůrčích literárních aktivit i řadu obecných principů inovativně pojatého školního literárního vzdělávání i inovativně, umělecko-vědecky pojaté oborové didaktiky.

4.2.3 Tvořivé přístupy k poezii v literární výchově a didaktice literatury

K promýšlení tvořivých námětů pro práci s poezií mě vedla především praxe: původně jsem je zvažoval pro potřeby literárních seminářů v osmých ročnících ZŠ, později jsem některé z nich učinil obsahem vysokoškolského kurzu Tvořivá práce s poezií; ten byl akreditován jako jeden z povinně volitelných literárních seminářů pro studenty učitelství 2. stupně ZŠ a SŠ na Pedagogické fakultě UK v Praze.

V souladu s principy estetickovýchovného, expresivního zaměření předmětu jsem přesvědčen o tom, že základní i střední škola by měly žáky a studenty vést především ke *vztahu* k literárnímu umění a k četbě. Měly by tedy dětem přibližovat texty, a to samozřejmě nejdříve ty, které jsou jim osobně i kulturně blízké, později i některé další, především ty, které tvoří základ české i světové literatury. Zprostředkovat kvality uměleckého textu, pěstovat cit pro umělecký výraz a zároveň i pro jeho porozumění.

Domnívám se, že toto platí o poezii podstatnou měrou, neboť poezie je pilířem umělecké literatury; navíc bývá prvním literárním druhem, se kterým se dítě již v předškolním věku přirozeně setkává (říkanky, hádanky, rozpočítadla). Praxe však ukazuje, že škola mnohdy poezii nedoceňuje, marginalizuje, někteří učitelé (studenty učitelství nevyjímaje) se dokonce práce s poezií obávají. To mohu doložit jak několikaletými hospitacemi v hodinách čtení a literární výchovy na všech stupních škol, tak vlastní učitelskou praxí.

Hlavním důvodem, proč se poezie učitelé obávají, je podle mého předběžného zjištění především to, že sami poezii málo rozumějí, ve vlastní četbě upřednostňují prózu, někteří dokonce přiznávají, že poezii vůbec nechtou nebo že k ní nemají vztah, že ji nechápou atp.

Do hry zde samozřejmě vstupují i některé objektivní činitele:

- téma bývá v poezii ještě mnohoznačnější než u prózy;
- poezie, pokud je lyrická, vyjadřuje především city, pocity a nálady; ty se přičítají jednoznačným, někdy až matematicky rigidním kategoriím, které si škola vyprofilovala k tzv. interpretaci a hodnocení;

- poezie má velmi zhuštěné téma, vybírá si pouze výsek skutečnosti, který pokládá za relevantní, zajímavý, hodný reflexe; porozumění lyrické zkratce vyžaduje o mnoho větší úsilí než porozumění próze, epické šíři;
- moderní doba ztrácí cit pro metafory, symboly a alegorie; mnohé typy obraznosti jsou navíc typické pro tzv. archaické myšlení (staré eposy a mýty, ezoterický jazyk atp.);
- uspěchaná doba navíc nepřeje detailnímu a několikanásobnému čtení a rozjímání, jaké vyžaduje poezie;
- moderní dobu ovládá obraz a obrazová média; vizuální kód vytlačuje kód slovesný; domnívám se, že „postižena“ je nejvíce opět poezie;
- v obecném povědomí je zakořeněno, že interpretace poezie je něco téměř nezvládnutelného, metafyzického; i sami autoři poezie jsou často vnímáni jako podivíni, lidé vybočující z normálu.

Je s podivem, že o svých obavách z poezie vypovídají i učitelé prvního stupně ZŠ a studenti učitelství pro první stupeň ZŠ. Přitom jsou – v případě výuky poezie na prvním stupni – převažujícím obsahem čtení a literární výchovy texty poezie pro děti. Z didaktických kurzů si proto často přináším zkušenost, že nejprve učíme studenty, aby se zprostili obav z (výuky) poezie, a teprve potom aby jí rozuměli, i když jsou obě cesty neoddělitelné. Tím vším ještě prostupuje tzv. didaktická transformace učiva.

Přitom zjišťujeme, že adekvátní interpretace poezie se ve školách téměř nedělá; někteří učitelé rezignují na práci s textem pro množství učiva, o kterém se domnívají, že musejí tzv. probrat, nebo chápou práci s textem jako ryze doplňkovou, okrajovou činnost, luxus, který si mohou dovolit jen tehdy, když už konečně „odučili“ požadované penzum faktů především z literární historie. Často se také pracuje s textem jen v tom smyslu, že plní dokládací funkci, tedy dokládá učitelem předem sdělené teze, doplňuje předchozí výklad.

Vlastní tvorba žáků je stále nepřiznávanou nebo alespoň ne plně uznanou formou interpretace. Na žákovských textech je přitom možno (mimo jiné) velmi dobře demonstrovat analogii mezi jejich tvorbou a uměleckými texty, které jsou náplní literární výchovy, a s tímto vědomím dále pracovat. I na tomto principu si představuji tzv. tvořivou, chcete-li hravou interpretaci, o níž byla řeč v předchozí kapitole. Ta akcentuje vlastní tvorbu, ať již celého textu nebo jeho části, zvažování, promýšlení a individuální hledání.

Vybrané tvořivé náměty k práci s poezií v duchu tvořivé interpretace

Zpracovávaná rovina textu	Činnost a její varianty	Příklad zadání / zástupná otázka
celkové ladění a intence textu	Vyjádření nálady básně jiným než slovesným kódem, např. hudebním či pohybovým. Vyjádření nálady básně slovesným kódem metaforicky. Vyjádření nálady básně na zadané škále. Vyjádření vlastního postoje k básni na zadané škále, od elementární <i>líbí–nelíbí</i> . Vyjádření vlastního postoje k básni na zadané škále s argumentací. Změna intence textu. Tvorba rýmovaného a nerýmovaného reklamního sloganu na stejný výrobek/službu. Tvorba krátkého psaného nebo mluveného doporučení na oblíbenou báseň. Přednes básně v různých hlasových modulacích. Doprovod vybraných jednoduchých nástrojů k přednesu básně.	Dokážeš udělat ze smutné básničky veselou? Co vše jsi musel/a na básni změnit, upravit, co jsi musel/a vynechat, přidat?
témata a motivy; časoprostor	Identifikace zobrazované situace / hlavního tématu. Rozlišování klíčových a vedlejších motivů. Identifikace časoprostoru. Zvažování alternativního časoprostoru. Zvažování alternativních situací ve stejném časoprostoru.	Pokus se přepsat báseň tak, aby se klíčová situace neodehrávala u řeky, ale v blízkosti továrny. Co vše jsi musel/a změnit a jaký to mělo dopad na výsledné vyznění textu?
lyrický subjekt	Vstup do role „postavy“. Dopis lyrickému subjektu, popř. autorovi básně (pro zjednodušení).	Kdo v básni promlouvá (ke komu a proč)?
rytmus a rým	Doplňování slov / více slov / veršů / poloveršů do básně (s nabízenými možnostmi či bez nabídky). Nahrazení záměrně zaměněných slov. Vynechávání „zbytečných“ slov. Přepis básně do prózy.	Dokážeš přepsat básničku do nerýmovaného sdělení? Co se z básně ztratilo nebo alespoň z části ztratilo?
jazyk a styl	Substituce slov a zvažování dopadu na styl. Nápodoba autorského stylu nebo stylu literárního směru. Pokračování v textu. Přebásnění prozaického úryvku. Přebásnění části archaického textu do moderního jazyka.	Na malé ploše několika veršů se pokus napodobit hravost básně Vítězslava Nezvala.

jazyková obraznost	Identifikace obrazných konstrukcí. Rozlišování obrazných a doslovných konstrukcí. Tvorba vlastních dvojic obrazná vs. doslovná konstrukce. Tvorba vlastních obrazných konstrukcí dle zadaných kritérií, např. analogických k metafoře v básni atp. Elementární interpretace symbolů.	V následujících dvojicích (např.: severní vítr – stříbrný vítr; most je starý a kamenný – most je vrásčitý jako dlaň stařeny) označ obraznou konstrukci a své rozhodnutí zdůvodni.
titul	Přirážování titulu textu (s možností výběru nebo vlastní titul). Eliminace nevhodných titulů. Tvorba titulu k vlastnímu textu. Zvažování titulových variant. Tvorba titulu v duchu parafráze, parodie atp.	Z následujících možností vyber pro báseň bez titulu tři nejpřiléhavější tituly a dej jim pořadí. Svůj výběr i pořadí zdůvodni.
kompozice	Tvorba osnovy. Tvorba obrázkové osnovy. Tvorba textu k zadané osnově / obrázkové osnově. Rekonstrukce básně rozstříhané na strofy, verše, poloverše, slova. Rekonstrukce básně z osnovy k existující básni. Rekonstrukce básně z motivů, ze šifry, z tajného vzkazu atp. Ztvárnění jednotlivých strof jinými kódy, např. každá skupinka vytvoří živý obraz na jednu ze strof, nakonec se živé obrazy prezentují atp.	Máš před sebou báseň, která má tři strofy. Dokážeš jednoduchým obrázkem vystihnout situaci v každé strofě tak, aby vznikla trojdílná obrázková osnova?
druh a žánr	přepis básně do prózy	Dokážeš přepsat básničku do nerýmovaného sdělení? Co se s textem stalo?

Zpracovávané roviny textu i činnosti jsou jen zástupné, nereprezentují celou šíři problematiky interpretace básnického textu. Do tabulky např. nezahrnujeme rovinu postavy, která by byla zcela relevantní pro epickou poezii.

Protože se jednotlivé roviny prostupují, funguje např. *vymyšlení titulu pro každou strofu básně* jak při uvádění žáků do problematiky titulu, tak do problematiky kompozice (tvoří se tím jakási elementární osnova básně); *tvorba (obrázkové) osnovy* koresponduje jak s rovinou kompozice, tak s rovinou tematickou a motivickou atp.

Je samozřejmě na učiteli, jak si v rámci jednotlivých aktivit formuluje zadání, jaké jeho varianty zvolí a s jakými vzdělávacími efekty: *Žměnou in-*

tence textu mohu jako učitel sledovat jistý elementarismus; v tom případě se např. zaměřím na změnu intence textu ve smyslu *smutná versus veselá nálada básně*, zadání může např. znít: *Dokážeš ze smutné básničky změnou některých slov udělat veselou? Přepis básně do prózy může mít podobu zadání Dokážeš přepsat básničku do nerýmovaného sdělení?* atp. Otázka *Mohla by se podobná situace odehrávat v centru velkoměsta?* je potom možnou konkrétní zvažování alternativního časoprostoru básně, naproti tomu zvažování alternativních situací ve stejném časoprostoru by např. odpovídal úkol *Uvedte, jaký dopad by měla na text skutečnost, že by ke studánce v noci nechodily pít laně, ale vlci.*

Navržené náměty samozřejmě samy o sobě negarantují kvalitní práci s poezií ani adekvátní hloubku interpretace textu, pouze ukazují možnou cestu. Je třeba je chápat jako jednu část společné činnosti učitele a žáků; druhou, závažnější výzvou, je reflexe těchto činností. Například samotná *tvorba titulu k textu* často postrádá smysl, pokud není doprovázena diskusí nebo žakovským komentářem, proč žák sáhl právě k tomuto titulu, co by se s chápáním textu mohlo stát, kdyby se titul zaměnil za jiný atp. Nezbytná je i nějaká forma vyústění, např. společné závěry.

Interpretovat znamená pronikat ke smyslu díla, tedy otevírat se mu, vstupovat do něj bez zábran, autenticky, sám za sebe. Žákům nemůžeme nabídnout smysl textu formou výkladu, pouhého sdělení, jestliže chceme, aby do textu skutečně vstoupili. Proto jsem přesvědčen, že *tvůrčivá interpretace* je jednou z cest ke smysluplné literární výchově, která bude naplňovat i čtenářské a komunikativní pojetí předmětu.

Hra (ve smyslu hravé interpretace) musí být přitažlivá, atraktivní, ale zároveň se v ní musí udržet především literární cíl, navíc v našem případě spojený s interpretací. Proto musí být jasně vymezena hranicemi, aby se neproměnila v neliterární, nebo dokonce samoúčelnou hru. Měla by vést k pochopení literárního díla zevnitř, proto by měla nabídnout vstup do textu, např. *vstup do role*, ale i vstup do textu i ve smyslu *vlastní tvorby*.

Vstup do jazykové obraznosti, např. do hry se substitucí slov-metafor, je v poezii zároveň vstupem do roviny rytmu a rýmu, pokud se změní počet slabik; vstup do tematické a motivické roviny – např. rozlišování klíčových a vedlejších motivů – může být zároveň interpretací časoprostoru, pokud půjde o zvažování časoprostorových motivů atp. Vstup do textu dovoluje dítěti pronikat ke skutečným literárním problémům do více rovin (dílcích rovin) textu zároveň, a tím porozumět textu (dílu) v jeho komplexnosti, jak již bylo řečeno na s. 65 dole.

4.2.4 Hra *promluva z pozice* a hra *promluva s intencí*

K diskusi bych chtěl nyní předložit didaktický potenciál dvou her (nejen) pro literární, ale i komunikační a jazykovou výchovu. Obě aktivity se jeví velmi jednoduše až triviálně, avšak pokud do nich vstoupíte, uznáte jejich náročnost. Obě aktivity jsou, jak jsem již naznačil, hrami s textem. Výsledným produktem je *nepřipravený spontánní mluvený text*. Jak však dále uvidíme, jde o mnohem více než o jakési mluvní cvičení či o reflexi znaků mluveného textu.

Hry jsem pracovníčně nazval jako 1. *promluvu s intencí* a 2. *promluvu z pozice*, i když jsem si samozřejmě vědom toho, že intenci má každý text a každý text je pronášen z nějaké pozice, z nějakého stanoviska. Jde jen o pojmenování těch aspektů hry, na které je položen akcent a aby již z názvu bylo patrné, o co půjde.

Zadání hry týkající se *promluvy s intencí* může znít: „*Promluv tak, aby tvůj projev působil nevěrohodně; naučeně; pohrdavě*“; zadání hry týkající se *promluvy z pozice* může vypadat takto: „*Promluv o špekových knedlicích jako kuchař /jako dietolog*“ nebo „*Promluv o kožichu jako ekologický aktivista nebo jako jeho prodávající v butiku*.“

Obě aktivity jsem původně praktikoval po dobu dvou let v seminářích tvůrčího psaní se studenty bakalářského studia PedF UK v Praze. Ukázaly se natolik podnětné, že jsem je později převzal i do seminářů didaktických, kde je používám do nynějška. Obě aktivity byly aranžovány jako hry, kdy si studenti losovali parametry promluvy (intence / výchozí pozice promluvy) na kartičkách. Obě aktivity byly atraktivizovány tím, že publikum v případě promluvy z pozice „hádalo“, z které pozice mluvčí promlouval, v případě promluvy s intencí, jak měl výsledný text působit, a svá tvrzení mělo doložit argumenty.

4.2.4.1 Hra *promluva z pozice*

Hra *promluva z pozice* byla nejčastěji zadávána jako *promluva o jablku*, kde byly následující možnosti výchozích pozic:

Adam/Eva (dle pohlaví mluvčího) – tříleté dítě – desetileté dítě – opilec – puberták, vidící ve všem dvojsmysly – člověk, který se právě jablky přejedl – hladový – filozof – vášnivý milovník jablkových koláčů – unavený učitel – zapálený učitel – čaroděj – životní optimista – věčný pesimista

Promluva o jablku z pozice filozofa vypadala takto (jedná se o přepis mluveného projevu z videozáznamu):

Může se stát, že je to jablko; ale vůbec to nemusí být pravda, i to, že to je kulatý, že to má takovouhle barvu, to vůbec neznamená, že to může být jablko; i židle se může zdát, že je židlí, a přesto to židle být nemusí.

(Lucie, studentka PedF UK v Praze)

Svůj smysl má i fyzická *přítomnost věci, o které se hovoří*. Nejde jen o princip názornosti, ale o nástroj komunikace. To, že mluví má např. jablko, o kterém má promluvit, v ruce (popř. větší věc k dispozici poblíž), ovlivňuje vznikající text v mnoha ohledech. To, že publikum jablko vidí, rovněž ovlivňuje hodnocení výsledného textu, ale i proces jeho vzniku.

Jako další variantu jsem používal *promluvu o poštovní známce z pozice:*

soudního znalce v oboru filatelie – prodejce ve filatelii – vášnivého sběratele, který ji má ve své sbírce – vášnivého sběratele, který ji nemá ve své sbírce – zloděje, který se ji chystá ukrást – ředitele pošty

Dle vytyčeného cíle můžeme zadání hry obměňovat. Hru lze např. zadat bez omezení, tedy: zvolte si věc; zvolte si úhel pohledu; referujte o zvolené věci ze zvoleného pohledu (výsledkem může být např. *promluva o klíči z pohledu pětiletého dítěte*).

Libovolně zvolená věc i úhel pohledu:

Zadání: *Vyberte si jednu věc a jeden pohled (postoj, hledisko) dle vlastní volby a o věci z daného postoje promluvejte.*

Zvolená věc: varná konvice

Úhel pohledu: starší popletená dáma

No to se podívejme, co to tady zase maj' ti mladí nového. To by mě zajímalo, k čemu tenhle ten divný hrnek mají. Jak se z toho pije? To se budu muset Aničky zeptat, jak se s tím zachází. Co ti mladí dneska nevymyslí... Co to tady je za cuplík... Jé, ono jim to svítí, né, a teď to začíná i mluvit. Kde, kde je ta Áňa. Áňo! Pojd'! Ten váš hrnek se asi zbláznil! Čeho se já stará bába dneska nenaděju. Božínku, ono to smrdí, ono je to snad živé nebo co.

(Michaela, studentka PedF UK v Praze)

4.2.4.2 Hra promluva s intencí

Hra *promluva s intencí* byla nejčastěji zadávána jako *promluva, která měla působit*:

spontánně – naučeně – suše, administrativně – věrohodně – nevěrohodně – varovně – nabádavě, vyzývavě – živě, dynamicky – pohrdavě, povýšeně – nudně – tajemně – vznešeně, oslavně

A to například:

Promluvte o svém sousedovi tak, aby vaše promluva působila... (viz výše).

4.2.4.3 Didaktický potenciál herních aktivit *promluva z pozice a promluva s intencí*

Hry *integrují texty non-fikční a fikční (narativní) povahy* a poskytují reflexi celkového smyslu textu i jeho částí.

Mluvčí mluví živě k živému publiku. Může si tak – téměř okamžitě – být vědom chyb, nepřesností, nedostatků či lépe slabých, hluchých míst v textu a často je schopen to ještě v téže promluvě napravit. Tím, že obě aktivity poskytují okamžitou zpětnou vazbu publiku, vedou u mluvčího i u ostatních k reflexi *procesu vzniku textu*.

Hry velmi zřetelně vedou k okamžitému *vnímání celkového smyslu textu*, mluvčí musí mít na zřeteli smysl textu o to více, že je *intence textu* explicitně zadána, v případě promluvy s intencí; v případě promluvy z pozice je zadána implicitně. Smysl se zde neztrácí, je jednodušší ho uchopit, protože výsledný text je relativně krátký, je promluven spontánně, je promluven vrstevníkem, teď a tady, není to objemné literární dílo, jehož „autor je mrtev“.

Pro účely literárního vzdělávání jsou dle mého názoru cenné tím, že poskytují *vhled do mnoha textových i mimotextových rovin najednou: kromě roviny jazyka a stylu* (výběr jazykových prostředků; užití specifické jazykové obraznosti v závislosti na intenci či tématu) do roviny výstavby textu, tedy *kompozice*, v případě fikčního vyprávění *roviny vypravěče a vypravěčské perspektivy*, dále např. do roviny *intertextovosti* (ve výsledných textech obou aktivit najdeme řadu *aluzí* literárních i neliterárních, biblických, kulturních, politických atp.).

Obě aktivity jsou *výrazným vstupem do role*. Role (ve smyslu hlediska, vypravěče, vypravěčské perspektivy) je reflektována do značné míry

spontánně, nenuceně, neboť žáci/studenti vždy vyslechnou *vícero textů z různých perspektiv*. V případě promluvy s intencí je rovněž zadáno hledisko, avšak nepřímé. Cílená literárněvýchovná reflexe se pak může soustředit na *stereotypy vs. inovace vypravěčských hledisek, proměnu akcentů v textu v závislosti na změně perspektivy* atp.

Na obou aktivitách je možné jasně ukázat *myšlenkovou hloubku textu*, podle povahy výsledného textu také jeho mnohohrstenatost a literární uměleckou hodnotu, i když v zadání není řečeno, že má mít text umělecké ambice. V promluvě o jablku však lze např. využít skutečnosti, že jablko funguje jako symbol, a to biblický i jiný. Rovněž barva jablka (kterou má na očích mluvčí i publikum) může mít symbolickou funkci. Autor textu možnou přítomnost symbolu (a možnost tvorby alegorického textu) buď zužitkuje, či nezužitkuje. Zda a jak je potom předmětem literárnědidaktické reflexe.

Z aktivit a jejich reflexe lze samozřejmě těžit i v jazykové, komunikačněvýchovné a slohové části předmětu. Ve hře i v její reflexi viditelně vystupuje *pragmatická dimenze komunikace*. *Pragmatická dimenze textu* je patrná zejména u hry *promluvy s intencí*, kdy mluvčí musí zvýšené úsilí věnovat právě výsledné povaze a účinku komunikátu. Pakliže má např. podat svoji promluvu tak, aby působila *pohrdavě*, samotné užití slovesa *pohrdat* či jeho odvozeniny ani užití slov ze sémantického okruhu to zdaleka nezaručí. To bylo také nejčastějším nedostatkem výsledných promluv: mluvčí požadovaného účinku na adresáta nedosáhl nebo zčásti nedosáhl, protože se – alespoň zpočátku – mylně domníval, že účinek promluvy se utváří téměř výhradně v lexikální rovině. Obě hry jsou např. jasnou demonstrací toho, že k obsahu komunikátu nelze nezaujmout postoj. Z reflexe hry lze velmi snadno ukázat nejen samotné *komunikační strategie*, ale i mechanismus jejich fungování. Lze např. re-konstruovat přesvědčovací strategie, pokud jsou v textu přítomny, apod.

Mluvený text (mluvený projev) se obecně ve výuce zanedbává, tyto aktivity nabízejí *mluvený projev formou hry*.

Jak již bylo naznačeno, svůj plný smysl hra (aktivita) nabývá až v reflexi. Reflexe zde probíhá průběžně, tzn. spontánně, při mluvení, výstavbě projevu a je umocněna tím, že má mluvčí okamžitou reakci – zpětnou vazbu – od publika (reaguje na publikum, pokud se směje, či naopak nesměje atp.) i následně (cílená reflexe aranžovaná učitelem).

4.2.4.4 Herní aktivity *promluva z pozice a promluva s intencí* napříč vzdělávacími obsahy a předměty

Hry mohou jít napříč obsahem vzdělávání: jsou vhodné pro *dramatickou výchovu* (ZŠ, SŠ i VŠ), a to nejen pro její verbálně improvizací aktivity, ale i pro rozvoj dovedností neverbálních a pohybových (ten, kdo např. o jablku promlouvá, ho při projevu drží v ruce; jinak se pohybuje, jinak gestikuluje v případě, že o jablku promlouvá jako sadař, jinak v případě, že o něm promlouvá jako Adam k Evě; přitom musí zároveň komunikovat s publikem atp.). Důležitým nástrojem se mohou stát v *mediální výchově*, neboť média velmi zdůrazňují hledisko, postoj; jindy naopak zastírají pravé hledisko, někdy dokonce i předmět, o kterém se mluví, věc, o které se referuje. Ve vysokoškolském vzdělávání se obě aktivity mohou uplatnit ve *fonetice, v pragmaticce, rétorice, stylistice*. Nasnadě je rovněž *využití hry ve výuce cizího jazyka*, a to jak v gramatice, tak v konverzaci.

4.2.5 Hry s konstrukcí a re-konstrukcí textu

Výše jsme přijali tezi, že vlastním obsahem literárního vzdělávání jsou texty – především texty umělecké literatury –, dítě by mělo těmto textům nějakým způsobem porozumět, aby vzdělávací předmět plnil své poslání. Adekvátně porozumět textu znamená porozumět jeho *smyslu*. To se může dít různými způsoby; zde krátce nabízím aktivity vždy nějak související s *konstrukcí či re-konstrukcí textu*, často aktivity herního charakteru, které však, v souladu s moderním vymezením pojmu¹¹⁹, považuji za plnohodnotnou *interpretaci*.

Tato interpretace může být ve fázi *tvorby* (psaní textu, doplňování textu, přetváření textu v duchu zadání atp.) *intuitivní*, ve fázi následné *reflexe* je však *vědomá* a korigovaná učitelem, který vystupuje jako rovnocenný spoluhráč při hledání smyslu textu.

I když se jedná o (re-)konstrukci, tedy interpretaci dílčích rovin díla /textu (např. roviny postavy), dítě se přes ni dostává do vícera textových (textotvorných) problémů najednou, a z této pozice už nemůže text jako celek, tedy jeho smysl ignorovat. Např. při přepisu (redukci) krátkého detektivního příběhu do policejního zápisu (viz níže), což je záměrná herní transformace beletrie do žánru nebeletristického, dítě nemůže přehlížet, že:

119 Srov. Eco (2004); Lederbuchová (2002), s. 125.

- tvorbou úředního zápisu zcela vynechává některé motivy,
- ruší dialogy,
- ruší odstínění řeči postav (pokud je ho v původním textu využito),
- rekonstruuje sled událostí z vyprávění (syžet);

ale např. nemůže ignorovat ani fakt, že:

- k některým „položkám“ policejního protokolu se teprve dopracovává další a další rekapitulací děje a zamýšlením se nad těmi momenty děje, které jsou v detektivní povídce třeba jen napovězeny.

V podstatě jde o to, jak dítěti herně podsunout klíčové koncepty, roviny literárního díla / textu, ale i literatury jako celku neboli připravit koncepty v podobě úloh. To znamená *didakticky transformovat* obsah konceptu do soustavy činností žáka, jejichž prostřednictvím žák koncept tvořivě (expresivně) zkoumá a při tom (v následné reflexi i po tom) poznává.¹²⁰ To, že dítě transformuje beletristický žánr do věcného dokumentu, je v jistém ohledu extrém, mající však své výukové opodstatnění. V tabulce (viz níže) by tento námět mohly reprezentovat typy aktivit (1) a (4).

Jinou podobou transformace – vhodnou pro středoškolské prostředí – by byl kupř. přepis úryvku z Čapkova Hordubala do detektivky. Tato žákovská aktivita by odpovídala například typu (3) nebo (6).

Zásadním poznatkem – vyvozeným z re-konstrukce tohoto textu a její reflexe – by mohla být problematika literárního žánru, zahrnující např. poznání, že síla (literárního uměleckého) sdělení je právě v akcentaci a rozložení motivů.

Náměty pro tvořivou práci s konstrukcí a re-konstrukcí textu pro základní a střední školu jsou pro přehled shrnuty do pěti tabulek odpovídajících povaze práce s textem. Jsou jimi 1. transformace textu jako celku, 2. transformace jedné z textových rovin, 3. konstrukce textu z částí / rekonstrukce chybějících částí textu, 4. kondenzace/diluce (tj. rozředění) textu a 5. substituce části textu. Horizontálně se v aktivitách uplatňují tři stupně konkretizace.

Typy žákovských aktivit	Možné konkretizace	Příklady zadání
Transformace textu jako celku		
transformace textu do odlišného literárního druhu (1)	přepis básně do prózy	Dokážeš přepsat tuto milostně laděnou báseň do milostného dopisu?

¹²⁰ Artefiletika hovoří o tzv. *kulturní experimentaci*.

	přepis prózy do básně	Dokážeš napsat tento odstavec jako básně? Obsah sdělení by měl zůstat zachován.
	přepis textu praktické povahy do poezie	Před sebou máš návod k používání elektrického kadeřnického strojku. Ztvární ho jako básně. Pozor, návod musí fungovat!
transformace textu do příbuzného žánru (2)	přepis (části) detektivní povídky do povídky s detektivními prvky nebo do povídky s tajemstvím	Jsi spisovatel/ka. Před dvaceti lety jsi napsal/a tuto detektivní povídku. Detektivky ale mezitím vyšly z módy. Dokážeš oslabit detektivní zápletku?
transformace textu do odlišného žánru (3)	přepis části komedie do tragikomedie nebo tragédie	Dokážete ve dvojicích předělat následující dialogy tak, aby se z komedie stala tragédie? Co jste pro tak zásadní změnu museli udělat?
změna celkové intence textu (4)	redukce detektivního příběhu do policejního zápisu	Jak by vypadal zápis z četnické stanice o krádeži kola? Pokus se ho vyhotovit. K dispozici máš současný policejní zápis o rušení nočního klidu.
Transformace jedné z textových rovin		
transformace roviny postavy (5)	substituce dětských hrdinů za dospělé nebo <i>vice versa</i>	Představ si, že úryvek dostal jiného hlavního hrdinu, o 20 let staršího. Které části textu musíš nejvíce předělat? Jak je předěláš?
	substituce chlapeckých protagonistů za dívčí protagonistky nebo <i>vice versa</i>	Hlavním hrdinou úryvku už není Jirka, ale Maruška. Dokážeš přepsat alespoň část textu tak, aby odpovídal dívčí hlavní postavě? Co vše jsi musel/a na textu změnit?
	přesazování postav do jiného prostředí	Petr, Lukáš a Věra se tak, jak je znáš se všemi jejich vlastnostmi, najednou octli v džungli. Jaká dobrodružství tam budou prožívat?
transformace tématu jako celku (6)	změna závažnosti tématu textu / jeho části	Dokážeš odlehčit úryvek tím, že „vyměníš“ Pavlův útěk z domova za nějakou „klukovinu“?
transformace druhů řeči (7)	změna přímé řeči na řeč nepřímou a <i>vice versa</i>	Změň všechny přímé řeči v úryvku na nepřímé. Který z textů je ti bližší a proč? Původní s přímou řečí, nebo nový bez přímé řeči, a proč?

změna vypravěčské perspektivy (8)	změna vševědoucího vypravěče na personálního a <i>vice versa</i>	Příběh nyní převyprávěj tak, jako by se stal tobě.
Konstrukce textu z částí / rekonstrukce chybějících částí textu		
celková konstrukce / rekonstrukce textu (9)	rekonstrukce básně rozstříhané na strofy, verše, poloverše, slova	Každá skupina dostala obálku, ve které najde báseň. Ta je však rozstříhána na jednotlivé verše. Dokážete je složit tak, aby výsledný text dával smysl?
konstrukce / rekonstrukce textu z klíčových motivů (10)	rekonstrukce naučného textu z osnovy	Nyní tě čeká písemný výklad pravidel známé karetní hry <i>Prší</i> . Můžeš se držet osnovy, kterou máš před sebou.
	rekonstrukce beletristického textu z osnovy	Dokážeš pět minut vyprávět podle zadané osnovy tak, abys ve vymezeném čase dokončil vyprávění?
	konstrukce textu z klíčových slov	Na tabuli máš pět slov. Jsou to klíčová slova, ze kterých máš nyní složit krátký úsměvný příběh. Pořadí slov nemůžeš měnit, tvar slov ano.
doplňování slov do textu (11)	doplňování z vybraných slov	Dokážeš na vynechaná místa v textu doplnit některá z nabízených slovních spojení? Svůj výběr zdůvodni.
	doplňování podle vlastní invence	Ve starém textu, který máš před sebou, nejsou čitelná některá slova a slovní spojení. Dokážeš je sám/sama doplnit tak, aby text dával smysl?
Kondenzace/diluce textu		
čištění kontaminovaného textu (12)	eliminace nadbytečných slov	Do textu se vloudila nadbytečná slova a slovní spojení. Najdi je a škrtni.
kondenzace sdělení (13)	hledání minimálního sdělení	Dokážeš z textu vyškrtnout co nejvíce slov tak, aby zbylý text ještě dával smysl?
	přepis textu do textové zprávy	Obsah sdělení napiš do jedné textové zprávy.

diluce (rozředění) sdělení (14)	vícetupňová rekonstrukce příběhu z textové zprávy	Drahoš poslal Jardovi následující textovou zprávu: <i>Jardo, potkal jsem v buse Vladku, musíme s naším mazlíčkem k veterináři, tu oslavu asi nezvládneme. Nezlob se D. Napiš osnovu, ve které zachytíš sled událostí. Dokážeš podle této osnovy vyprávět?</i>
Substituce částí textu		
substituce významných slov či slovních spojení na úrovni různých sémantických vztahů (15)	substituce slov významově podřazených za slova významově nadřazená	Některá slova v básni jsou podtržená. Nahradejte je slovy, která máte k dispozici pod textem. (Podtržená slova jsou významově podřazená slovům, kterými je mají žáci nahrazovat.) Přemýšlejte, co se stalo s básní poté, co jste nahradili slova významově podřazená za slova významově nadřazená.
substituce doslovných konstrukcí za obrazné (16)	nahrazování doslovné konstrukce přirovnáním	Dokážeš nahradit doslovná pojmenování přirovnáními? / Dokážeš ozvláštnit doslovná pojmenování?
substituce obrazných konstrukcí za doslovné (17)	substituce metafor za běžně mluvený jazyk	Dokážeš vyjádřit označené metafory běžně mluveným jazykem?
substituce obrazných konstrukcí za obrazné konstrukce jiného řádu (18)	substituce přirovnání za metaforu	Dokážeš z přirovnání, které jsi sám/sama v předchozím cvičení vymyslel/a, udělat metaforu?

4.2.6 Tvořivé přístupy k narativu v literární výchově a literární didaktice

V následující kapitole se zaměříme na tvorbu jako na způsob poznávání aktivit především autorských, tedy na poznávání textu, který byl vytvořen, resp. je tvořen, avšak s vědomím, že jde zároveň o rozkrývání smyslu z hlediska čtenáře (čtenářské tvorby – re-konstrukce textu), neboť každá (autorská) tvorba v sobě logicky zahrnuje i pozná(vá)ní čtenářské. Již v textové struktuře je přítomen (implicitní) čtenář¹²¹ a autor sám je čtenářem svého díla. Půjde tedy o to, že žáci jako aktivní tvůrci poznávají proces psaní i proces čtení literárního textu. Tento přístup níže

121 Srov. Izer (2009); Eco (2004).

pojmenováváme jako *přímé poznávání díla/textu*, které vymezujeme oproti nepřímému poznávání díla/textu, resp. *poznávání o díle* v kontextu výuky literatury / literární výchovy.

4.2.6.1 Výstavba příběhu aranžovaná jako sdílené autorství: školní didaktická hra *Vyprávěj a hraj*

... *aby byl* (vedle paradigmatického poznání – pozn. Hník) *vytvořen fond kazuistik, principů, precedentů a postupů.*¹²²

Jiří Kotásek

*Vyučování mládeže půjde snadno, jestliže vše se bude podávat názorem.*¹²³

Jan Amos Komenský

V této části kapitoly půjde o tvorbu ve smyslu výstavby příběhového žánru. *Proces tvorby* zde bude – z důvodů nároků didaktické transformace – nadřazen jejímu výsledku. Důvodem je skutečnost, že učení probíhá v samotném průběhu utváření artefaktu. Při něm se žák seznamuje s principy konstrukce obsahu, protože sám může sledovat různé varianty a možnosti jeho výstavby a posuzovat jejich rozdílnou kvalitu. Reflexe, bez níž by neměla tvorba (zde aranžovaná jako didaktická hra) smysl, se bude rovněž vztahovat především k procesu tvorby.

Cílem této části je seznámit čtenáře monografie s principy didaktické hry *Vyprávěj a hraj* a s mechanismem, kterým se děti (hráči) na základě této hry dostávají do reálných textových a textotvorných problémů, i s řadou dalších literárních i mimoliterárních otázek. Tím chceme poukázat na poznávací potenciál hry vzhledem ke školnímu vzdělávání i k oborové didaktice.

Příběh

Příběh je hluboko vkořeněn v lidské kultuře, v minulosti i přítomnosti každého lidského společenství. Jako součást archaického myšlení tvořil – nejprve v ústním podání – základ mýtu, eposu, pohádky, podobenství. Prostřednictvím příběhu byla a stále jsou předávána (nejen) světová učení, filozofie a náboženství. Z příběhů je složen Starý i Nový zákon bible, ale například část koránu, Bhagavadgíta apod.

¹²² Kotásek (2011), s. 238.

¹²³ Komenský (1958).

Příběh však nemá jen význam kolektivní, je také nedílnou součástí lidské osobnosti, tedy *individuálního mýtu*.¹²⁴ Individuální mýtus jako součást lidské mysli nabývá na důležitosti zvláště v moderní době, která je pro mnohé dobou přemíry informací a podnětů, ale také duchovní prázdnoty. Každý člověk prožívá svůj vlastní životní příběh či vícero životních příběhů a intuitivně nebo vědomě touží po příbězích druhých lidí, aby se z nich poučil, aby se jimi potěšil, aby se vůči nim vymezil. Příběh-narativ je archetypálním a univerzálním uchopením světa; to je pravděpodobně důvod jeho všudypřítomnosti v lidské kultuře. Příběh se objevuje v různých podobách (reálný, fikční, alegorický) v umění i mimo umění; není bez zajímavosti, že v umění ho nacházíme v každém uměleckém kódu (slovesném, výtvarném, pohybovém, hudebním).

Příběh jako hra

Protože (fikční) příběhy tvoří nezanedbatelnou část kultury a podstatnou část literární produkce, stávají se logicky nedílnou součástí obsahu literárního vzdělávání. Jako učitel i jako oborový didaktik jsem si od počátku svého působení kladl otázku, jak ztvárnit *příběh jako vzdělávací obsah* tak, aby se neztratila komplexita (výstavby) příběhu, tedy smysl celku, a přitom byl příběh jako komplex skládající se z mnoha dílčích rovin podán formou hry, pro žáky zajímavé tvořivé aktivity. Mým ideálním cílem bylo, aby si z této pokud možno atraktivní tvořivé aktivity žáci a studenti odnesli hlubší porozumění výstavbě příběhu, nikoli jen porozumění založené na pouhém paměťovém osvojení poznatků o příběhovém žánru.

Rovněž bych se spokojil s tím, kdyby žákovská aktivní účast na výstavbě příběhu posloužila jako dostatečný vzdělávací motiv¹²⁵ pro další objevování a další případné studium poznatků, kdyby žák na základě vlastní aktivity objevil problém, otázku, novou souvislost. Vzdělávacím motivem (v duchu artefietického pojetí výuky, srov. Slavík, 2001 a Slavík – Wawrosz, 2004) rozumíme rovněž analogii objevenou mezi osobním prožitkem a širšími kulturními souvislostmi (viz níže).

Za ideální řešení jsem považoval didaktickou hru, která by fungovala jako skutečná, nesimulovaná *hra* jak v podmínkách základní či střední školy, tak v podmínkách vysokoškolské přípravy učitelů. Tyto parametry záhy splnila jedna z mnoha her, které jsem vymyslel pro potřeby literárních seminářů v 8. ročnících základní školy¹²⁶, v nichž jsem po dobu dvou

124 Srov. Švecová (2011), s. 97–101.

125 O tzv. vzdělávacím motivu viz Slavík – Wawrosz (2004), s. 175.

126 Jednalo se o povinný předmět.

let vyučoval. Hra byla oficiálně vydána pod názvem *Vyprávěj a hraj* (Uherský Brod, Ditipo) roku 2013. Principy této hry a její rámcové možnosti jsem představil v roce 2011 na mezinárodní vědecké konferenci Komunikační výchova a školská praxe na PedF UP v Olomouci a v roce 2012 ve stejnojmenné kolektivní monografii Komunikační výchova a školská praxe.¹²⁷

Od té doby prošla hra významnými kvalitativními změnami a její poslední, nejpracovanější varianta byla vyzkoušena několikrát na základní škole (zhruba 150 žáků), z toho dvakrát v rámci projektu Spisovatelé do škol, dvakrát na gymnáziu (přes 50 studentů), dvakrát na vzdělávacím semináři pro učitele (45 učitelů), jednou na školení učitelského sboru gymnázia (8 učitelů), dvakrát na workshopu pro žáky základních škol (34 žáků) a několikrát na Pedagogické fakultě UK v Praze v seminářích didaktiky literární výchovy (kolem 70 studentů) a literatury pro děti (přibližně 80 studentů) a v seminářích pro studenty kombinovaného studia (přes 100 studentů). Hru jsem měl rovněž možnost představit na zatím naší největší konferenci týkající se vzdělávání *Inovace ve výuce*, konané v dubnu 2011 v Praze (workshop pro asi 30 učitelů).

Shrnutí principu hry

Didaktická hra *Vyprávěj a hraj* je skládání příběhu za pomoci slov nebo slovních spojení, která jsou napsána na kartách, tedy na velmi jednoduchém principu, snadno pochopitelném i pro šestileté dítě. Slova na kartách nechápeme jako klíčová (klíčové motivy příběhu), aby byla otevřena maximální možnost pro imaginaci a aby se hráči necítili limitováni nutností používat slova pouze jako hlavní motivy.

Hra je koncipována jako *sdílené autorství*; to otevírá maximální prostor ke komunikaci o procesu tvorby, protože je založeno na součinnosti. Autoři (každý žák je spolu-autorem) musí formulovat (a přirozeně také formulují) své mentální prostory tak, aby si navzájem rozuměli a mohli spolupracovat. To je důležitý předpoklad ke společné konstrukci poznávání pod vedením učitele.

Hra tedy zdůrazňuje kooperativní, nikoli kompetitivní principy: ve hře nikdo nevyhrává; není tedy účelem např. co nejdříve se zbavit karet, ale přispět k vytvoření smysluplného příběhu, a to i za cenu, že jako hráč nepoužiji všechny karty. Hra končí tehdy, když poslední hráč jasně signalizuje dovršení příběhu.

127 Hník (2012).

Aby hra založená na takto jednoduchém principu neztratila na dynamice, aby byla stále plná tvůrčích možností a zůstávala pro hráče stále atraktivní, existují ve hře kromě karet se slovy různé funkce a dynamizující prvky. Je to jednak existence dvojího typu hracích karet, zelených a červených (nutná akcelerace děje vs. možná retardace děje), jednak tzv. funkční karty (viz níže).

Hru jsem ve školním prostředí zadával zhruba tak, že „dohromady jsme jeden autor a dohromady budeme skládat příběh, a to za pomoci slov, která jsou na kartách“ atp. Postupně jsem žákům v jednom či více zkušebních kolech pravidla hry specifikoval. Ve hře nanečisto měli žáci prostor zvykat si na pravidla i charakter hry a dávat otázky. Postupně jsem žáky vedl ke složitějším, náročnějším variantám hry.

Pravidla hry

Hráči si sednou dokola, každý hráč dostane několik karet. Hra může být zadána jako: *Vyprávěj podle karet* nebo *Skládej příběh za pomoci slov, která máš na kartách* apod.

Na každé kartě je slovo, slovní spojení, popř. více slov (např. podstatné jméno s předložkou, dvě podstatná jména spojená spojkou atp.). Některá slova se objevují ve hře záměrně dvakrát. V základním balíku jsou červené a zelené karty. Zelených karet je úmyslně většina, červených menšina. Zelenými kartami hráči mají posunout příběh vpřed, držitelé červených karet příběh vpřed posunout nemusejí (mohou například popisovat postavu, prostředí, užít vnitřní řeč postavy apod.).

Žluté karty jsou karty funkční, dávají hráčům i jiné než vyprávěčské funkce (zkušený spisovatel; filmový producent, cenzor) a obsahují pokyny, které hru dynamizují (např. *uděl slovo, daruj kartu*). Karty se slovy (hrací karty) společně tvoří tzv. *generický prostor hry*¹²⁸ a určují de facto jeden z možných způsobů výstavby textu (konstrukce či konfigurace díla). Tím spadají do okruhu *heuristik*. Žluté karty jsou ve vztahu k nim jakýmisi *metaheuristikami*, protože určují součinnost autorů při výstavbě textu.

U většiny herních kolektivů se osvědčil v jedné herní skupině/třídě/kolektivu jeden zkušený spisovatel a jeden filmový producent, aby nevznikalo nadměrné množství dohadů a hra nestála. Karet pro zkušené spisovatele a filmové producenty je v souboru více (4, resp. 2), protože je možné těmito kartami modelovat dynamiku hry. Pro méně aktivní, méně dynamickou skupinu doporučujeme více funkčních karet, a naopak. Pakliže jsou ve hře např. dva zkušení spisovatelé, kteří mají na jednu věc

128 Srov. kap. 5.2.1.

odlišný názor, rozhodnou jejich spor hráči s dalšími funkčními kartami (např. filmový producent, vetovací karty apod.), totéž se týká např. sporu zkušeného spisovatele a filmového producenta. Kompetence zkušeného spisovatele a filmového producenta by se však neměly zaměňovat.

Cílem hry je kolektivně vytvořit smysluplný příběh ze slov na kartách. Kromě slov uvedených na kartě může každý, kdo si vezme slovo (zdvížením karty nad hlavu – ve hře není dáno striktní pořadí hráčů), přidat libovolné množství dalších slov. Každý hráč tedy může pronést libovolně dlouhý text coby svůj vlastní vklad do příběhu. Nutně však musí ve své promluvě použít slovo, které je na jeho kartě uvedeno, a respektovat barvu karty. Poté co hráč promluví, kartu odloží, například do balíku doprostřed, nebo ji na lavici jen otočí. Nelze použít dvě karty po sobě, účelem hry není zbavit se co nejrychleji karet.

Slovo na kartách nemusí vypravěč (spoluautor příběhu) chápat jako slovo klíčové či jako klíčový motiv, může ho do své promluvy libovolně zapracovat, může ho např. použít i v přeneseném významu, v přirovnání atp. Musí však respektovat tvar slova, ten nemůže měnit. Jestliže jsou hráči žáci, kteří ještě neprobírali shodu přísudku s podmětem, nemusejí respektovat i/y v přísudku v přičestí minulém, pokud se na kartě slovo v tomto tvaru objeví atp.

Červených karet je záměrně méně než karet zelených, aby byla zajištěna alespoň jistá dynamika příběhu a možnost dotáhnout příběh do smysluplného konce. Příběh (hra) může skončit i tehdy, když nebudou vyčerpány všechny karty. Poslední vypravěč však musí jasně signalizovat konec příběhu.

I když je hra koncipována jako kolektivní hra (na kolektivního autora), hráči by si vzájemně neměli nahlížet do karet. Každý má právo na svůj vlastní individuální vklad do příběhu, avšak musí respektovat předchozí logiku vyprávění a celkového ducha příběhu.

Přitom se zřetelně ukazuje klíčová role utváření *významové struktury obsahu* v celku díla: každé nové slovo nějak vymezuje obsah a zároveň mu udává perspektivu: některá další slova si „přivolává“, jiná naopak téměř nebo úplně vylučuje atp.

Hra nemá soutěžní charakter, je zaměřena na kolektivní autorství, kolektivní sdílení příběhu, kolektivní zamyšlení. Cílem je vytvořit smysluplný příběh.

V základní variantě je k dispozici 192 karet, při maximu žáků ve třídě (32 žácích) bude mít každý žák 6 karet. Stejný počet karet na jednoho hráče však není nutný. Autor hry po zkušenosti doporučuje čtyři až osm karet na jednoho hráče.

Minimálním počtem hráčů jsou dva (ve vyprávění příběhu se střídají; nepoužívají funkční karty), maximálním třicet dva hráčů.

Pokud je hra pojata jako hra vzdělávací, učitel se může do hry zapojit jako spoluhráč a zároveň koordinátor, nebo může zůstat mimo hru a pouze ji koordinovat.

Soubor *Vyprávěj a hraj*

Soubor VYPRÁVĚJ A HRAJ obsahuje:

ZÁKLADNÍ BALÍK KARET – k rozdání (160 ks)

- zelené karty (140 ks)
- červené karty (20 ks)

BALÍK FUNKČNÍCH KARET – žluté karty (32 ks) – k lízání či zamíchání do základního balíku

- Zkušený spisovatel (na celou dobu hry) – 4×
- Filmový producent (na celou dobu hry) – 2×
- Cenzor (na celou dobu hry) – 1×
- Historik (na celou dobu hry) – 1×
- „Uděl slovo“ – 7×
- „Daruj kartu“ (jakoukoli, i funkční) – 7×
- „Nahrad' zkušeného spisovatele“ (po zbytek hry) – 1×
- „Nahrad' filmového producenta“ (po zbytek hry) – 1×
- „Nahrad' cenzora“ (po zbytek hry) – 1×
- „Nahrad' historika“ – 1×
- vetovací karta „V“ (vetuje poslední vklad do příběhu) – 6×

Poznámka: protože hra je primárně pojata jako školní didaktická hra, počet 32 karet odpovídá maximu žáků ve třídě. Pro použití hry na 1. stupni ZŠ vyřadíme karty *Cenzor*, *Historik*, *Nahrad' cenzora*, *Nahrad' historika*. Na 1. stupni ZŠ se může rušit rozlišení mezi zelenými a červenými kartami. Rozdílu však žáci bez problémů rozumějí.

K čemu slouží funkční karty

Pokud nejsou funkční karty přimíchány do balíku a rozdány, hráči si ji líznou pouze jednou, ale až poté, co přišli se svým vkladem do příběhu. Balík karet k lízání doporučujeme jen při menším počtu hráčů.

Zkušený spisovatel (na celou dobu hry) – hráč, který si vytáhne tuto kartu, se stává zkušeným spisovatelem po celou dobu skládání příběhu; to ho opravňuje ke vstupování do příběhu, může ostatním radit, dožadovat se lepší logiky příběhu, změny formulace, lepšího vykreslení pro-

středí, lepší charakterizace postavy, kratšího popisu, většího spádu děje atp.

Filmový producent (na celou dobu hry) – bude příběh převádět do filmové podoby, tedy může kdykoli do tvorby příběhu vstoupit, ale měl by se držet svého oboru (např. žádat některé detaily, lepší vykreslení postavy, lepší vykreslení prostředí atp. pro účely filmové podoby příběhu). Pozor: filmový producent nerovná se zkušený spisovatel.

Cenzor (na celou dobu hry) – může do tvorby příběhu kdykoli vstoupit a cokoli zakázat či upravit, ostatní hráči ho musí respektovat.

Historik (na celou dobu hry) – může vstoupit a opravit jakoukoli historickou nepřesnost, aby příběh byl věrohodný a nezkrášloval dobové realie, třeba i detaily.

„**Uděl slovo**“ – hráč, který si vytáhne tuto kartu, může komukoli dle svého uvážení udělit slovo; ten ho musí respektovat a slovo si vzít na základě jedné ze svých karet. Karta je na jednorázové použití.

„**Daruj kartu**“ – hráč, který si vytáhne tuto kartu, daruje kteroukoli ze svých karet komukoli, může darovat i funkční kartu. Obdarovaný hráč musí kartu přijmout. Karta je na jednorázové použití. V případě, že je k dispozici balík funkčních karet k lízání, kartu hráč odloží do spod balíku.

„**Nahraď zkušeného spisovatele**“ – hráč, který si vytáhne tuto kartu, musí neprodleně zbavit jednoho ze zkušených spisovatelů funkce a v této funkci ho po zbytek hry nahradit. Karta je na jednorázové použití. V případě, že je k dispozici balík funkčních karet k lízání, kartu hráč odloží do spod balíku.

„**Nahraď filmového producenta**“ – hráč, který si vytáhne tuto kartu, musí neprodleně zbavit jednoho z filmových producentů funkce a v této funkci ho po zbytek hry nahradit. Karta je na jednorázové použití. V případě, že je k dispozici balík funkčních karet k lízání, kartu hráč odloží do spod balíku.

„**Nahraď cenzora**“ – hráč, který si vytáhne tuto kartu, musí neprodleně zbavit jednoho z cenzorů funkce a v této funkci ho po zbytek hry nahradit. Karta je na jednorázové použití. V případě, že je k dispozici balík funkčních karet k lízání, kartu hráč odloží do spod balíku.

„**Nahraď historika**“ – hráč, který si vytáhne tuto kartu, musí neprodleně zbavit jednoho z cenzorů funkce a v této funkci ho po zbytek hry nahradit. Karta je na jednorázové použití. V případě, že je k dispozici balík funkčních karet k lízání, kartu hráč odloží do spod balíku.

Vetovací karta „V“ (4×) – hráč, který si vytáhne tuto kartu, může poslední vklad do příběhu vetovat, avšak musí ho nahradit jinou, vlastní alternativou. Tuto alternativu již tvoří zcela dle své vlastní invence,

nepoužívá k tomu žádnou z karet. Karta je na jednorázové použití. V případě, že je k dispozici balík funkčních karet k lízání, kartu hráč odloží dospod balíku.

Možné varianty hry

- bez rozlišení mezi zelenými a červenými kartami (např. na 1. st. ZŠ)
- karty mohou být používány opakovaně, hráči je tedy neodkládají
- funkční karty je možno lízat z balíku nebo je rozdat na začátku hry
- zcela bez funkčních karet
- bez funkčních karet dle uvážení (např. *Cenzor, Historik, Nahrad' cenzora, Nahrad' historika* na 1. st. ZŠ)
- vetovací karty na celou dobu hry
- tvar slov se může / nemůže měnit
- s daným pořadím hráčů
- s předem daným omezením, např. titulem, žánrem, délkou příběhu, šťastným koncem apod.

Cílové skupiny hry. Hra ve škole a hra v oborové didaktice

Jak jsem již výše zmínil, hru jsem původně koncipoval pro potřeby literárních seminářů v 8. ročnících základní školy, které jsem po dobu dvou let vyučoval. Záhy se však ukázalo, že hra zprostředkuje *v relativně krátkém čase a s relativně malým úsilím (učitele i žáků) relativně velké množství vzdělávacího obsahu* (literárního, ale i neliterárního), a že tedy skrývá významný didaktický potenciál.

Hru jsem proto experimentálně přenesl do vysokoškolské přípravy budoucích učitelů, a to nikoli jako pouhou demonstraci pomůcky, účelné školní hry, ale jako plnohodnotný nástroj pro učitelskou (oborovou i oborovědidaktickou) přípravu (viz reflexe hry vzhledem k oborové didaktice).

Cílovými skupinami hry se tak kromě žáků základních škol stali vysokoškolští studenti. Postupně jsem hru zkoušel v nižších ročnících základní školy (včetně prvního stupně) i na gymnáziu. V konečné podobě může sloužit jako školní didaktická nebo volnočasová hra bez omezení (věk, zájem, intelekt apod.). Varianta hry pro předškolní vzdělávání nese název *Veselé vyprávění* a je založena na principu vyprávění podle obrázků.¹²⁹

¹²⁹ Varianta hry pro předškolní vzdělávání:

Hráči si sednou dokola a vyprávějí podle obrázků na kartách. Dohromady tvoří děti „jednoho autora“, „jednoho spisovatele“ a vyprávějí jeden **společný příběh**. Každý hráč může ke svému obrázku říci jednu větu či více vět. Každý, kdo chce do příběhu přispět, by se měl přihlásit,

Proces utváření obsahu (příběhu) ve hře

Hra a poznávání na jejím principu jsou v duchu pedagogického konstruktivismu založeny na myšlence využití vlastní (hráčovy) zkušenosti. Protože je hra vyprávěním příběhu, resp. hrou na „velké vyprávění příběhu“, hráči uplatní především čtenářskou, popř. předčtenářskou či posluchačskou zkušenost (*někdo mi vyprávěl nějaký příběh*), ale také zkušenost vlastního vyprávění (*já jsem někomu vyprávěl příběh*). Hráči mohou rovněž uplatnit poznatky o příběhu, které nezískali na základě vlastní zkušenosti, tedy *ontologii třetí osoby* (viz níže), a jistě tak také činí, avšak proporcionalita hráčských východisek ve smyslu znalostí získaných na základě zkušenosti oproti znalostem pouze paměťově osvojeným je neměřitelná a pro účely vlastního poznávacího potenciálu hry irelevantní.

Ve hře každý hráč *organizuje svoji dosavadní zkušenost* (literární i mimonliterární) a *dává jí tvar* (ve smyslu tvaru i vnitřní struktury): části vznikajícího příběhu, jakéhosi ideálního vkladu do příběhu. Organizací zkušenosti do konkrétního tvaru je však v rámci hry i reakce na vklad jiného hráče, vetování vkladu do příběhu, návrh zlepšující alternativy¹³⁰,

aby se děti nepřekřikovaly. Kdo se přihlásí první, má slovo. To, co hráč řekne, musejí ostatní respektovat.

Hra **není soutěžní**, smyslem je dohromady vytvořit zajímavé, nejlépe **veselé vyprávění**. Každý hráč dostane několik karet (ideálně 3 až 5), na každé kartě jsou dva obrázky pod sebou. Hráč může v základní variantě hry použít jeden obrázek ke svému vyprávění (vkladu do společného příběhu) a jedinou kartu. Každý se může ke svému vkladu do příběhu přihlásit (zdvižením karty), kdy chce, není dáno přesné pořadí hráčů. Hra může skončit i tehdy, když ostatní hráči ještě mají karty.

Dva obrázky na jedné kartě umožňují **různé varianty hry**, např. 1. omezení na jeden (libovolný) obrázek ze dvou, 2. omezení na horní obrázek, 3. omezení na dolní obrázek, 4. možnost použít oba obrázky atp.

V základní variantě hry hráč může použít tutéž kartu dvakrát, pokud použije druhý obrázek. Lze rovněž nastavit pravidla tak, že hráč nemůže použít tutéž kartu dvakrát, nebo naopak že hráč může použít tentýž obrázek vícekrát apod.

Učitel, druhý učitel nebo asistent v průběhu vyprávění vyvěšuje na tabuli, nástěnku nebo skládá na zem větší čtvercové obrázky tak, jak šly ve vyprávění za sebou (větší čtvercové obrázky k vyvěšování jsou stejné jako obrázky na kartách, dají se rovněž dohledat podle malého identifikačního čísla v rohu). V případě, že je ve hře hodně hráčů nebo mají hráči dovoleno vyprávět podle obou obrázků anebo to prostorové podmínky nedovolují, může učitel vyvěšovat/vykládat jen některé (klíčové) obrázky. Vzniká tak **obrázková osnova vyprávění**. Ta učiteli dovoluje **reflexi hry/příběhu** (návrát k příběhu, povídání o příběhu, o jeho vzniku) po skončení hry.

Soubor obsahuje 100 hracích karet, nepředpokládá se však, že se rozdají všechny. Učitel si je může rozdělit na dva až tři balíky; teprve po nějaké době, až se dětem obrázky „okoukají“, může přijít s dalším balíkem nebo do stávajícího balíku zamíchat karty nové, „neohrané“ atp.

¹³⁰ Skutečnost, že hra je vlastně *hledáním ideálního tvaru* (příběhu), jsem jako autor hry záměrně posílil existencí tzv. vetovacích karet. Hráč, který je držitelem této karty, má možnost vetovat poslední vklad do příběhu a nahradit ho vlastním, o kterém je přesvědčen, že je lepší (tzv.

darování karty či udělení slova v pravý čas atp. S každým novým vkladem tedy každý hráč *konstruuje*, avšak i *re-konstruuje obsah*: v případě hry *fikční svět příběhu*.

Tím, že se hráč podílí na výstavbě příběhu, zaujímá tzv. *intencionální postoj*¹³¹, a to od začátku až do konce hry, neboť po celou dobu je hráč autorem, a někdy navíc zkušeným spisovatelem, filmovým producentem atp. Autorem je i tehdy, když právě nehovoří, protože od začátku do konce hry je autor *kolektivní, nedělitelný*, autorství příběhu je *sdílené*. Právě intencionální postoj hráče dovoluje pozorovaným nebo vytvářeným jevům (textovým rovinám vyprávění, procesu – konstrukci vyprávění, souvisejícím mimoliterárním skutečností atp.) přiřazovat *obsah*, přisuzovat jim a opakovaným souvislostem mezi nimi (atp.) určitou pravidelnost, vidět v nich záměrnost, řád, smysl.¹³² Tím vlastně dovoluje celé hře i příběhu, který z ní vyrůstá, společně porozumět a dorozumět se o ní. Hra si přitom vytváří své *společenství myslí* (Davidson), bez kterého by nebylo srozumitelné žádné přiřazení slov v příběhu.

Tím, že se hráč účastní (sdíleného) vyprávění podle určitých pravidel včetně základního pravidla, jež určuje, aby výsledný příběh byl smysluplný, uvědomuje si řadu souvislostí, ve kterých se dále ukazuje pravidelnost a záměrnost:

„Bylo to v zimě.“ – „Za okny padaly vločky.“ – „Přesto ale Barbora a Tereza musely jít do školy.“

Tato sekvence tří krátkých vkladů do příběhu od tří různých hráčů je dokladem uvědomovaného obsahu minimálně ve smyslu *jednotlivé vklady do příběhu na sebe navazují*.

První z hráčů naznačil zimní časoprostor, druhý ho konkretizoval a obohatil o kontrast interiéru (*za okny* – musí zde tedy existovat i „před okny“, vnímateli se tudíž dostává povědomí o konkrétní místnosti v domě či v bytě atp.) a exteriéru (*padaly vločky*), třetí vnesl do vznikajícího příběhu dynamiku uvedením dvou postav na scénu, Barbory a Terezy (tyto

zlepšující alterace). Tím, že tyto karty ve hře existují, hráči je cílevědomě používají a jejich použití během hry je také předmětem reflektivního dialogu, se posiluje vědomí (tvoří obsah) ideálního tvaru. Ideální tvar je představa, kterou má každý hráč, je hybnou silou výstavby příběhu. Výrazné exteriorizaci představy ideálního tvaru slouží však v podstatě i všechny zbývající funkční karty, tedy Zkušený spisovatel, Filmový producent, Cenzor a Historik. Zviditelněním skutečnosti, že se hledá ideální tvar, však může být i udělení slova na základě funkční karty Uděl slovo či darování karty na základě funkční karty Daruj kartu.

131 Srov. Slavík (2013).

132 Srov. Slavík (2013).

postavy dále v příběhu vystupovaly jako hlavní) a naznačením elementární vstupní situace (ve smyslu *přestože x, tak y*).

„V první promluvě byl časoprostor jen naznačen, já ho budu dále konkretizovat.“

Toto je zcela hypoteticky zkonstruovaná myšlená řeč jednoho z hráčů. Ať již hráč přemýšlel takto, podobně, zcela jinak či jen intuitivně napodoboval konstrukci příběhu tak, jak ho zná „ze života“, tedy z kultury, obsah se logicky dále rozrůžňuje a konkretizuje. Stejný obsah se dá obecněji vyjádřit např. takto:

„V konstrukci příběhu se často postupuje tak, že se nejdříve něco naznačí, dále se to konkretizuje.“

Tím, že zkušená spisovatelka ve hře pronesla kritickou poznámku: „Petra řekla, že babizna bydlí v lesní chýši. Nemůže teď bydlet ve městě. Proto se za ní Jirka musí vydat do lesa, ne do města!“ vyjádřila obecně sdílený obsah, že *návaznost příběhu se týká všech jeho rovin, není např. možné libovolně přejmenovat postavu či ignorovat prostředí, které bylo vylíčeno* atp.¹³³

Tím, že si hráč v průběhu hry řekne: „Ono vlastně hrozně moc záleží na tom vyprávěči, protože on dělá hodně věcí najednou,“ znamená, že si hráč konstruuje obsah pojmenovatelný např. takto: *Vyprávěč organizuje děj*. Tento obsah se ve hře hráči dále konkretizuje, nebo naopak zobecňuje podle toho, na jakém stupni abstrakce hráč právě uvažuje/koná.

Poznání, že vyprávěč organizuje děj, lze dále specifikovat, tedy konkretizovat (*ten, kdo vypráví, vždy vypráví v některé gramatické osobě; ten, kdo vypráví, události v ději nějak řadí; ten, kdo vypráví, některé události vylíčí podrobněji, jiné shrne, jiné jen naznačí nebo zcela vynechá*), avšak i zobecňovat (*musí existovat někdo/něco, kdo/co děj organizuje*) atp.

Výše uvedeným chci naznačit, že relativně složité a komplexní oborové obsahy, vztahující se v našem případě ke konstrukci narativu, ve hře přestávají být pro hráče abstrakcemi a teoretickými konstrukty a stávají se reálnými otázkami, reálnými problémy, při hře zcela běžnými a řešitelnými, najednou existujícími „tady a teď“. Hra *de facto* exteriorizuje jinak skrytý proces zacházení s literární představou.

133 Jinými slovy, hráči se učí respektovat pravidla fikčního světa příběhu, tedy přijímat a udržovat hru na make-believe – srov. Doležel (2003); Červenka (2003). Podle Červenky je čtenář přenesen do fikčního světa díla prostřednictvím hry s ním – v tomto případě skutečnou konstrukcí díla. Viz Červenka (2003), s. 12, 14.

Vědomí (obsah), že *některé události se v příběhu líčí podrobněji, jiné se shrnou, jiné jen naznačí, některé dokonce zcela vynechají*, je při hře (aktivní výstavbě textu) zcela přirozeně přítomno a zviditelněno tím, že se s událostmi v příběhu skutečně tak či onak naloží. Stejně přirozeně hráč vstoupí do roviny jazyka a stylu, když bude chtít odstínit / intuitivně odstíní řeč postav, vnese do příběhu nějaké přirovnání apod., do roviny žánru ve chvíli, kdy naváže na předchozí promluvy v duchu stejného žánru, do roviny postavy ve chvíli, kdy se rozhodne, že konkrétní událost přiblíží očima té které postavy, do roviny intertextovosti v momentě, kdy se bude snažit polemizovat s některým známým textem apod. Jako se v geometrii „natáčením pravítka při rýsování přímků ozřejmuje slovo směr“¹³⁴, tak se v navrhované hře rozhodováním prvního hráče v otázce, *ve které gramatické osobě budu vyprávět*, ozřejmují tzv. *druhy řeči* (ich-forma, er-forma, du-forma) a vůbec fakt, že autor má k dispozici různé druhy řeči a co to prakticky znamená. Jako se ve fyzice upuštěním předmětu na zem a sledováním, že padá skutečně (kolmo) k zemi, ozřejmuje existence a působení gravitační síly Země, tak se v navrhované hře rozhodnutím hráče, že nyní (a od této chvíle) příběh podá jako sen, a konáním ostatních hráčů, kteří toto rozhodnutí budou respektovat a v pravém momentě nechají příběh v příběhu skončit probuzením hlavního hrdiny nebo naznačením, že se jednalo o sen, ozřejmuje jistá kompoziční strategie.

Každý hráč (spoluautor příběhu) může sledovat postupnou výstavbu příběhu, který dimenzí snu dostal tzv. rámcovou kompozici (tedy může sledovat, *jak se staví příběh*), stejně tak jako žáci ve fyzice mohou sledovat padající ořezávátko na linoleum učebny (*jak funguje gravitační síla Země*). Z hlediska tvorby obsahu je cenná právě *smyslová dostupnost* jevů učicímu se subjektu. O nutnosti smyslové dostupnosti věcí ve vzdělávacím kontextu mluví Komenský téměř v celém svém pedagogickém i filozofickém díle, citujme alespoň z jeho *Předehry pansofie*: „Pěkný kus nesnáze vězí v tom, že se žáci neučí věcem z vlastní zkušenosti, ale ze spleťých přednášek [...]. Prostředkem proti tomu bude, předložíme-li žákům všechno tak, aby to bylo v dosahu jejich vlastní zkušenosti a příslušných smyslů.“¹³⁵ A o několik stran téhož spisu dále: „Věci se nemohou vstípit smyslům jinak než takové, jaké jsou.“¹³⁶ Moderním jazykem a v souladu s principy naznačenými v úvodní kapitole této monografie: „Aby bylo

134 Slavík – Chrz – Štech et al. (2013), s. 72.

135 Komenský (2010), s. 48–49.

136 Komenský (2010), s. 55.

možné stanovit vlastnosti substance a její identitu, musí substance mít fyzickou, smyslově dostupnou podobu.¹³⁷

Představme si hodinu literatury, jejímž cílem je (z hlediska učitele) seznámit žáky s problematikou kompozice literárního díla, a hodinu zeměpisu, jejímž cílem je (z hlediska učitele) seznámit žáky s mapou. Odepřít žákům/studentům v této hodině literární výchovy *přímou zkušenost s kompozicí textu* by bylo stejně paradoxní jako odepřít žákům/studentům v této hodině zeměpisu *práci s mapou*. Četba textu v hodinách literární výchovy je z hlediska poznávání (tvorby obsahu) zhruba totéž co pohled na mapu v zeměpise. Cílevědomá práce s textem ve smyslu odvozování poznatků z této práce je potom z hlediska tvorby obsahu zhruba totéž co cílevědomá práce s mapou a od ní se odvíjející odvozování poznatků.

Tak jako se v hodinách zeměpisu nemůže učitel ani žák spokojit s pouhým odkazem na existenci mapy či např. s konstatováním, že na zeměpisných mapách bývají nížiny vyznačeny zelenou barvou, hory hnědou a vodstvo modrou, bez možnosti do mapy nahlédnout a s mapou mentálně pracovat, nemůže se ani učitel a žák v hodinách literární výchovy spokojit s pouhým odkazem na existenci literárního díla (ve smyslu *ten napsal to a ten zas tohle*) bez možnosti alespoň část z literárního díla přečíst a tuto část interpretovat. To vše z toho prostého důvodu, že nelze nahradit žádný obsah pouhým odkazem na tento obsah.¹³⁸

Obsah, který je v oboru literární vědy vnímán jako závažný, komplikovaný a komplexní a bývá předmětem rozsáhlých odborných monografií, prestižních konferencí a dlouhých diskusí, se na herním poli stává snadno uchopitelným, protože je jinak (herně) mentálně reprezentován, dostává konkrétní (viditelnou, slyšitelnou, hmatatelnou) podobu, existuje „tady a teď, nikoli v učebnici nebo v sešitě“. Obsah je (pravidly hry) navíc „pomalu dávkován“, cílevědomě strukturován (pokračováním v příběhu za pomoci slova na kartě, reakcí na vklad do příběhu, promluvou zkušeného spisovatele, pobídkou k pokračování ve formě udělení slova, poznámkou filmového producenta atp.).

Tyto kroky jsou jakýmsi jednotkami, měrnými částmi hry, jsou *de facto* tím, co Walton označuje jako *propy*.¹³⁹ Prop je ve Waltonově pojetí předmět, který iniciuje hru na *make-believe*, který přenáší člověka do fikčního světa, v tomto případě hráče do hry, do fikčního světa vznikajícího příběhu.

137 Slavík – Chrz – Štech et al. (2013), s. 139; srov. Searlův zjevný tvar, viz Scarle (2004).

138 Tamtéž.

139 Walton (1990).

Jde vlastně o *metamorfózu obsahu*: zatímco v oboru obsah „existuje sám o sobě“, ve hře je *konán* (exemplifikován), prožíván. Tímto způsobem probíhá také transformování obsahu od fragmentů v generickém prostoru do celku díla/textu. Hráči do obsahu aktivně vstupují, sami za sebe, bez jakékoli distance k němu.

Sdílení autorství v rámci hry je pro hráče *aktem myšlení, komunikací i tvorbou*, souhrnně možno říci tzv. *kulturním úsilím*.¹⁴⁰ Toto kulturní úsilí vede k objevování řady rozmanitých referencí a struktur, které se v následné reflexi, často i při hře samotné, stávají vědomými.

Ve hře spontánně i vědomě probíhá permanentní komunikace mezi hráči, permanentní interakce, permanentní sdílení obsahů, permanentní hledání ideálního tvaru. Ideálního (literárního narativního) tvaru si jsou vědomi stejně hráči z řad vysokoškolských vyučujících jako šestiletí hráči. Právě jednotný *konceptuální rámec*, kterým je v našem případě „dobrý, velký či např. silný příběh“, umožňuje cílevědomou tvorbu literárních obsahů.

Dosavadní zkušenosti z praxe hry

Na základě několikaletého praktikování hry ve školním i mimoškolním terénu jsem se přesvědčil o tom, že hra funguje v intencích mých představ podle zadaných pravidel, a to napříč věkovými skupinami.

Učinil jsem rovněž zkušenost, že ve školním prostředí žáci i studenti přijali hru velmi pozitivně, do hry samotné i do reflexe hry (ať už průběžné, či následné) se zapojovali i žáci, kteří jsou v tradičně vedených hodinách (vlastní učitelská zkušenost nebo zprostředkovaně od vyučujících) spíše pasivní a méně sebejistí.

V reflexi hry se opakovaně ukazovalo, že žáci na hru nenahlízejí jako na výuku a kategorie, do kterých se hrou spontánně či vědomě dostávají, jako na učivo. Usuzuji, že důvodem k tomuto postoji byla pro žáky/studenty možnost vstupu do role autora, tedy *možnost tvorby* a pro tradiční vzdělávání méně typická, uvolněná a tvůrčí atmosféra ve třídě.

Ukazovalo se, že se hráči dostávají významnou měrou do reálných textových a textotvorných problémů, a to primárně *vypravěčských*, avšak i dalších – *kompozičních, tematických a motivových, postavových* aj. problémů. Zároveň s tím se však ukazoval proces, kterým se to děje, tedy jaké základní mechanismy se u hráčů objevují a co to znamená pro poznávání literárních, textových kategorií. Projevilo se, že i při vstupu do jednotlivé

ností, do jednotlivých rovin textu (či jejich částí) se hráčská aktivita významnou měrou vždy vztahuje *k celkové logice vyprávění*, k celkové logice příběhu, k celkové logice výstavby příběhu (vyprávění a řazení událostí nelze oddělovat).

Rovněž se ale ukázalo, že na smysluplném, koherentním a kompozičně zvládnutém příběhu participuje řada dalších znalostí a dovedností. Jedná se například o *logické uvažování, uvažování v souvislostech, strategické myšlení, schopnost zdravého sebezprosažení* atp.

Zatímco u některých hráčů převažuje „literární“ myšlení (literární předporozumění a rozumění, literární dovednosti spojené s rozuměním textu), u jiných logické a strategické myšlení. K procesu výstavby smysluplného příběhu i ke smysluplnému příběhu jakožto výsledku hry se ukázaly oba způsoby myšlení, obě skupiny kompetencí (inteligencí) jako relevantní.

Nová analýza dat. Cílové skupiny a sledované kategorie

I když jsem neměl ambice realizovat pedagogický výzkum, stanovil jsem si zcela pro vlastní potřebu tři cílové skupiny hráčů a poté analyzoval data vztahující se k těmto skupinám (data z pozorování hry, data z reflexe hry), abych mohl vyslovit alespoň některé závěry, které by přesahovaly mé dosavadní zkušenosti z praktikování hry, dojmy a nadšení z fungování hry.

Protože již předchozí několikaletá zkušenost s hrou napříč stupni škol, a to se zhruba 600 hráči ukázala, že hru jsou schopni hrát hráči od 1. ročníku základní školy po dospělé hráče (s různými obměnami téhož herního principu), za cílové skupiny pro následnou analýzu dat jsem stanovil: 1. školní děti, 2. studenty učitelství denního studia, 3. studenty učitelství kombinovaného studia, a to v tomto rozložení:

- dvě heterogenní skupiny dětských hráčů (1. až 9. ročník ZŠ s relativně rovnoměrným věkovým rozložením ve skupině; 1× 22 žáků, 1× 12 žáků) – celkem 34 žáků;
- tři homogenní skupiny hráčů studentů učitelství, jejichž jedním oborem je český jazyk a literatura (odpovídající třem seminářům předmětu Didaktika literatury I. a III. na PedF UK v Praze) – celkem 47 studentů;
- dvě homogenní skupiny hráčů studentů kombinovaného studia studující na PedF UK v Praze (dvě skupiny studentů oboru předškolní pedagogika) – celkem 70 studentů;
- celkem tedy 151 hráčů různého věku, pohlaví, zkušenosti i intelektuální úrovně.

Na základě předběžného zjištění, co a jak participuje u hráčů na výstavbě příběhu ve hře, byly pro finální vzorek *původně vytypovány čtyři sledované kategorie*:

1. Vypravěčské a předvypravěčské otázky a problémy (typ vypravěče, druhy řeči, stupně zprostředkování + *o čem budu vyprávět*, tedy téma a motiv) a kompoziční aspekty (řazení událostí, dynamika vyprávění – akcelerace a retardace děje);
2. Ostatní textové / textotvorné otázky a problémy (žánr, jazyk a styl, postava, prostředí, téma, motiv);
3. Ostatní literární otázky a problémy (intertextovost, aluze, chápání obecnějších literárních problémů: literární komiky, literární fantastiky, chápání možnosti příběhu jako symbolu apod.);
4. Klíčové mimoliterární dovednosti relevantní pro (takto aranžovanou) výstavbu narativu (strategické myšlení – nerovná se vlastní vypravěčské strategii).

S *tematickou rovinou literárního díla* (tedy látka, hypertéma, téma, dílčí téma, motiv) jsem se vyrovnal tak, že jsem je integroval do prvních dvou kategorií, neboť téma je jak nedílnou součástí primární vypravěčské otázky *O čem budu vyprávět*, tak nedílnou součástí dalších textových otázek a problémů, například *postavy a prostředí* (viz např. tzv. postavový motiv jako specifický typ motivu atp.).

Na novém vzorku jsem se chtěl ujistit o povaze dalších otázek a problémů, do kterých hráči svým kulturním úsilím ve hře vstupují, a o mechanismech, jimiž se to děje. Dále jsem chtěl hlouběji reflektovat možnosti hry vzhledem ke školnímu vzdělávání i k oborové didaktice.

Metody

U všech hráčských skupin a v celém průběhu hry probíhalo *dvojí zúčastněné pozorování*. Jedno zajišťovala studentka ve funkci pomocné vědecké síly, druhé koordinátor hry. Důležitá je skutečnost, že z každé pozice se jevil celek hry jinak: z první pozice bylo možné přehlédnout *celou situaci hry* (hráčský kruh, v jehož středu se pohyboval koordinátor hry), z pozice koordinátora bylo sice možno vnímat všechny vklady do příběhu a verbální projevy hráčů, nebylo však možno sledovat případné neverbální hráčské reakce mimo koordinátorovo zorné pole. Během hry i po skončení hry byly pořizovány zápisky deskriptivního i hodnotícího charakteru (studentkou ve funkci pomocné vědecké síly na katedře české literatury PedF UK v Praze), které byly dále zpracovávány (koordinátorem hry). Jako další relevantní data mně posloužila data z rozhovorů, resp. reflektivního dialogu, neboť v rámci hry proběhla i reflexe.

U dvou dětských skupin v rámci workshopu byl použit diktafon; opakovaný poslech záznamu dovoloval návraty k jednotlivým fázím hry, k jednotlivým vkladům do příběhu i reakcím hráčů.

Reflexivní dialog dovilil odhalit hlubší vztahy tvorby a poznávání, a to na základě porozumění, jak hráči rozumějí herním mechanismům, taktikám, strategiím apod. Míra, do jaké hráči rozumějí (skládání = výstavbě) příběhu, textovým rovinám a literárním principům ve hře, je totiž analogicky srovnatelná s mírou porozumění výstavby narativu v tzv. velké literatuře, literárním dílům, (mimoherní, mimoškolní) literární produkci.

Vyhodnocení sledovaných kategorií a reflexe hráčských mechanismů

Při cílevědomém, opakovaném a reflektovaném pozorování vzniku příběhu (koordinování hry) s vědomím výše vytipovaných kategorií se ukázalo, že samotný proces rozdělování do takto zvolených kategorií i kategorizace samotná jsou problematické a diskutabilní. Projevilo se totiž, že nejen např. vypravěčské a kompoziční otázky tvoří organický celek bez možnosti tyto dvě roviny oddělit (když vyprávím /= akt vyprávění/, musím vyprávět z konkrétní pozice /= fokalizace, typ vypravěče/; když vyprávím, musím události nějak řadit /= kompozice/ atp.), což bylo respektováno (viz kategorie č. 1), ale např. také tematické a motivické otázky nelze od vypravěče separovat: když vyprávím, musím nutně o němčem vyprávět /= děj, postavy, prostředí/ atp.

Kategorizace byla problematická i přesto, že ve čtyřech původních navržených kategoriích byla řada dílčích rovin literárního díla již integrována: např. *typ vypravěče, druhy řeči, stupně zprostředkování, řazení událostí, dynamika vyprávění – akcelpace a retardace děje* byly shrnuty pod *vypravěčské a předvypravěčské otázky* apod.

Ukázalo se, že při výstavbě příběhu nelze od sebe oddělovat ani primární vypravěčské otázky a problémy od otázek, které se pro výstavbu příběhu zdají sekundární, terciární, marginální, či dokonce irelevantní.

Hráčská výpověď typu „Je teď těžké posunout děj dopředu“ (žákyně 1. ročníku ZŠ) by se např. vždy týkala všech výše vytipovaných kategorií již proto, že důvody, proč je na tomto místě těžké posunout děj příběhu vpřed, mohou být motivické (tematické), postavové, žánrové, intertextuální (příběh je vyprávěn např. jako pohádka naruby a tuto intenci je třeba dodržet), ale např. i zcela mimoliterární, osobní či herněstrategické.

Hráčská výpověď typu „To je málo pravděpodobné, že by si místo kouzelného šátku vojáci nechali podstrčit obyčejný ručník“ (výpověď z pozice zkušeného spisovatele) by se rovněž vždy týkala všech kategorií,

neboť jí hráč sledoval uvěřitelnost příběhu. Byl si plně vědom skutečnosti, že je třeba, aby byl příběh uvěřitelný, byť je fikční. *Uvěřitelnost příběhu a fikční povaha textu* potom logicky prostupuje celou strukturou příběhu (1)–(4).

Jiným argumentem například je, že tato výpověď se může týkat *vypravěčských a předvypravěčských otázek* (1), neboť *vypravěč* nám může vojáky vykreslit (jazyk a styl – (2)) jako méně inteligentní až hloupé lidi, kteří by si v důsledku obyčejný ručník místo kouzelného šátku podstrčit nechali apod. Tímto by se příběh posunul do komické až groteskní polohy, výpověď by se tedy rovněž týkala *ostatních literárních otázek a problémů* (3) atp.

Žákovská výpověď typu „Já bych tu skříň dala pryč a místo toho bych tam dala, že ten ubrousek (kouzelný – pozn. autor) chtěli vyzkoušet“ se evidentně týká minimálně *řazení událostí v ději* (potřeba akcelerace děje) (1), *postav* (a jejich důvodů, proč by kouzelný ubrousek chtěli vyzkoušet) (2), *motivů* (kouzelný předmět) (1)–(3), *žánru* (2) a *intertextovosti* (3) (v pohádkách jsou rovněž postavy, které najdou/ukradnou kouzelný předmět či jsou jím obdarovány, kouzelný předmět chtějí vyzkoušet atp.).

Po zkušenosti byly původně navržené čtyři sledované kategorie nahrazeny početnější skupinou kategorií: jednotlivými rovinami literárního díla relevantními pro narativ, po uvážení jsem abstrahoval od původní 4. kategorie (klíčových mimoliterárních dovedností):

1. intence textu
2. vypravěč
3. kompozice
4. postava a prostředí
5. látka, hypertéma, téma, dílčí témata, motivy
6. žánr
7. jazyk a styl, obraznost, metafora, symbol
8. intertextovost
9. fikční povaha textu a uvěřitelnost příběhu

Byla přidána kategorie 9 (fikční/non-fikční povaha textu + uvěřitelnost příběhu). Nově rozvržené kategorie dovolily nahlédnout a zviditelnit skutečnost, že se hráči dostávají do řady otázek a problémů *najednou*. V nově rozvržené kategorizaci jsem rovněž zohlednil možnost, že hráčská výpověď/reakce s danou rovinou literárního díla / textu nemusí souviset, lépe řečeno hráč se do ní nemusí nutně vpravit (velké X vs. malé x, viz tabulka č. 2). Protože je však toto rozlišení záležitostí hodnotitelovy in-

terpretace vznikajícího/vzniklého textu, mělo by být chápáno jako orientační, možné řešení. Při rozlišování X/x jsem se vždy snažil o maximální vztahování výpovědi k celku textu i k momentální situaci. Jsem si vědom skutečnosti, že při jinak konstruovaném a jiném výsledném textu by se klasifikace mohla od stávající lišit. Přesto se domnívám, že má vzhledem k žákovské/studentické tvorbě a jejímu poznávacímu potenciálu svoji výpovědní hodnotu.

Např. hráčská otázka „Na jakém kopci stála (*zed' – pozn. autora*)? Jak se jmenoval ten kopec?“ může, avšak nemusí znamenat (x) nutný doklad o účasti hráče v rovině kompozice, protože vypravěč nám to mohl záměrně chtít prozradit až později, v pokročilejší fázi děje, a hráč se domnívá, že již čas pro pojmenování kopce nastal. Tato otázka přímo dokládá (X) účast na rovině jazyka a stylu, neboť do této roviny spadá i pojmenování postav a prostředí. Tato hráčská otázka mohla mířit i k jazykové obraznosti, neboť pojmenování kopce mohlo být samozřejmě obrazné, symbolické, aluzivní (odtud i možná účast v rovině 8).

Hráčská výpověď z pozice filmového producenta „Na začátku se řeklo, že to je hrozně malá chaloupka, tomu teda musí odpovídat i to vybavení, aby tam nebylo třeba moc skříní,“ může, avšak nemusí znamenat doklad o účasti hráče v rovině vypravěče (x) a stejně tak v rovině postavy (x). O potvrzenou účast v rovině vypravěče (X) by se jednalo v případě, že bychom se o vybavení interiéru chalupy dozvídali z úst vypravěče (vševědoucího, personálního, ale např. i oka kamery), o potvrzenou účast v rovině postavy (X) by se jednalo v případě, že bychom se o vybavení interiéru chalupy dozvídali z úst personálního vypravěče (kdy vypráví jedna z postav) nebo by nás o něm např. vševědoucí vypravěč informoval přes dojmy některé z postav atp. Tato výpověď je přímým dokladem o účasti hráče v rovině kompozice, neboť hráč reflektuje řazení událostí, tedy že něco „se řeklo“ dříve, něco má být řečeno později, a obě skutečnosti by si neměly odporovat. Problém však nastává v přehodnocení účasti v rovině vypravěče, neboť všechny události v ději řadí právě vypravěč.

Na toto organické propojení všech textových rovin a problémů, ke kterému v rámci reflexe hry nyní docházíme empirickou cestou a v podstatě „zdola“, ve smyslu od herní (školní) praxe, upozorňuje v literárněteoretické literatuře poslední doby Wolf Schmid.¹⁴¹ Schmid hovoří o *simultánní existenci rovin* a zdůrazňuje, že „ony roviny jak v díle, tak při

141 Srov. Schmid (2004).

jeho recepci existují současně¹⁴². Autor dále hovoří o *dynamické korelaci*, kterou tvoří simultánně existující narativní roviny v narativním díle. Tuto dynamickou korelaci jsem naznačil v předchozím odstavci.

Jak jsem již poukázal a jak bude z hodnocení hry dále patrné, teprve v nějakým způsobem řazených událostech, tedy v kompozici vyprávění „se utváří smysl, jenž aktualizuje a modifikuje významový potenciál uložený v příběhu“¹⁴³.

Nové sledované kategorie byly po zkušenosti rovněž postaveny *mimo hierarchizaci*, neboť se ve hře i v její reflexi s hráči opakovaně ukazovalo, že to, co se čistě teoreticky (mimo hru) jevílo pro výstavbu příběhu (rozhodování o vkladu do příběhu) jako sekundární či terciární, v daný okamžik fungovalo u hráče jako primární. To rovněž ukazuje k dynamické korelaci simultánně existujících rovin narativu.

Celková logika výstavby příběhu není zahrnuta do sledovaných kategorií, neboť jak předvýzkum, tak nově sledovaný vzorek ukázaly, že jde *napříč všemi otázkami a problémy*.

Ukázka kategorizace

Původně navržené kategorizace (4 kategorie)	
1. Vypravěčské a předvypravěčské otázky a problémy (typ vypravěče, druhy řeči, stupně zprostředkování + o čem budu vyprávět, tedy téma a motiv) a kompoziční aspekty (řazení událostí, dynamika vyprávění – akcelerace a retardace děje);	
2. Ostatní textové/textotvorné otázky a problémy (žánr, jazyk a styl, postava, prostředí, téma, motiv);	
3. Ostatní literární otázky a problémy (intertextovost, aluze, chápání obecnějších literárních problémů: literární komiky, literární fantastiky, chápání možnosti příběhu jako symbolu apod.);	
4. Klíčové mimoliterární dovednosti relevantní pro (takto aranžovanou) výstavbu narativu (strategické myšlení – nerovná se vlastní vypravěčské strategii).	

Tab. č. 1: Ukázka původní kategorizace hráčských reakcí (ve hře i v reflexi hry)

	1	2	3	4
„Je těžké posunout děj vpřed.“	x	x	x	x
„Sanitáři už tam přece nejsou, už jsou v nemocnici.“	x	x		
„Na jakém kopci stála (<i>zed' – pozn. autora</i>)? Jak se jmenoval ten kopec?“		x	x	

142 Schmid (2004), s. 49.

143 Schmid (2004), s. 40.

„Teď se řeklo, že se stavěla (zed) 20 let, ale přitom jsme na začátku řekli, že je jenom ze šesti cihel.“	x			
„Zed' nemůže rozbít kočárkem, protože zed' je pevná, stavěla se dvacet let!“	x	x		
„Na začátku se řeklo, že to je hrozně malá chaloupka, tomu teda musí odpovídat i to vybavení, aby tam nebylo třeba moc skříní.“ (FP)	x	x	x	
„Já bych tu skřín' dala pryč a místo toho bych tam dala, že ten ubrousek (<i>kouzelný – pozn. autora</i>) chtěli vyzkoušet.“ (ZS, 6letá žákyně, příklad spontánní akcelerace děje)	x	x	x	
„To je málo pravděpodobné, že by si místo kouzelného šátku vojáci nechali podstrčit obyčejný ručník.“ (ZS)	x	x	x	
„... ale Maruška si všimla, že Mirek chce ten ubrousek použít, tak ho zastavila, aby to nedělal, že neví, kolik může mít těch přání.“ (intertextovost – 3 přání)		x	x	x

Nově navržené kategorie (9 kategorií)

1. intence textu
2. vypravěč
3. kompozice
4. postava a prostředí
5. látka, hypertéma, téma, dílčí témata, motivy
6. žánr
7. jazyk a styl, obraznost, metafora, symbol
8. intertextovost
9. fikční povaha textu a uvěřitelnost příběhu

Tab. č. 2: Ukázka nové kategorizace hráčských reakcí (ve hře i v reflexi hry)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
„Je těžké posunout děj vpřed.“	x	X	X	x	X	X	X	x	X
„Sanitáci už tam přece nejsou, už jsou v nemocnici.“	x	X	X	X	X	X	X	x	X
„Na jakém kopci stála (<i>zed' – pozn. autora</i>)? Jak se jmenoval ten kopec?“	X	X	x	X	x	x	X	x	X
„Teď se řeklo, že se stavěla (zed) 20 let, ale přitom jsme na začátku řekli, že je jenom ze šesti cihel.“	x	X	X	X	X	x	x	x	X
„Zed' nemůže rozbít kočárkem, protože zed' je pevná, stavěla se dvacet let!“	x	x	x	X	X	x	x	x	X

„Na začátku se řeklo, že to je hrozně malá chaloupka, tomu teda musí odpovídat i to vybavení, aby tam nebylo třeba moc skříní.“ (FP)	x	x	X	x	X	x	X	X	X
„Já bych tu skříní dala pryč a místo toho bych tam dala, že ten ubrousek (kouzelný, pozn. autor) chtěli vyzkoušet.“ (ZS, 6letá žákyně, příklad spontánní akcelerace děje)	X	X	X	X	X	X	X	X	X
„To je málo pravděpodobné, že by si místo kouzelného šátku vojáci nechali podstrčit obyčejný ručník.“ (ZS)	X	X	X	X	X	X	x	X	X
„... ale Maruška si všimla, že Mirek chce ten ubrousek použít, tak ho zastavila, aby to nedělal, že neví, kolik může mít těch přání.“ (intertextovost – 3 přání)	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Použité zkratky: X – hráč má účast v textové rovině / problému / otázce; x – účast hráče v textové rovině / problému / otázce nemusí být nutná, přesto je pravděpodobná vzhledem k integritě jednotlivých rovin; ZS – zkušený spisovatel; FP – filmový producent

Reflexe hry v žákovské skupině

Reflexe hry v žákovské skupině probíhala ve třech fázích jako: 1. průběžná reflexe ve zkušebních kolech hry, na kterých byl ukázán princip hry a ve kterých byla hra postupně komplikována pravidly; 2. průběžná reflexe hry (v soutěžních kolech naostro); 3. závěrečná reflexe hry po skončení hry ve skupině.

Otázky do reflexe zněly např. takto: *Na co si po zkušenosti musíme dávat pozor? Co důležitého pro příběh signalizuje první vklad / několik prvních hráčů? Proč je někdy obtížné navázat? Co můžete udělat pro to, abyste hráči, který dostane slovo po vás, jeho úlohu nekomplikovali? Proč jsi vetoval Petrův vklad do příběhu? Proč jsi za lepší variantu považoval právě tu svoji? Co tě bavilo na roli zkušeného spisovatele? V čem je/byla obtížná tvá role filmového producenta? Dokážeš shrnout, co jsi udělal/a pro to, aby se z vážně laděného příběhu nestal tragikomický, nebo dokonce groteskní příběh? Co bylo důležité v posloupnosti tří úkolů určených pro hlavního hrdinu? atp.*

Odpovědi na otázky do reflexe hráči čerpali primárně ze hry samotné, rovněž se dá předpokládat, že i ze své dosavadní čtenářské zkušenosti či jiné zkušenosti s příběhovým žánrem, např. z filmu atp.

Reflexe hry ve studentských skupinách

Reflexe hry ve skupině studentů učitelství probíhala analogickým způsobem k reflexi hry v žákovské skupině, tedy ve fázích: 1. průběžná reflexe ve zkušebních kolech hry, na kterých byl ukázán princip hry a ve kterých byla hra postupně komplikována pravidly; 2. průběžná reflexe hry (v soutěžních kolech naostro); 3. závěrečná reflexe hry po skončení hry ve skupině.

Do reflexe hry ve studentské skupině je možno počítat (mimo výzkum) i fakultativní úkol 4. vyzkoušet hru v žákovské skupině (dle možnosti; studenti denního studia např. v rámci klinického semestru na praxích na ZŠ či SŠ, studenti kombinovaného studia ve své třídě, studenti kombinovaného studia oboru předškolní pedagogika měli možnosti vyzkoušet stejný princip hry s obrázky zcela bez funkčních karet) a přinést postřehy na jeden z dalších seminářů.

Průběžnou i závěrečnou reflexi hry jsem aranžoval velmi podobně jako reflexi v žákovské skupině, a to z toho důvodu, že se sledoval analogický cíl. První otázka do reflexe ve studentských skupinách zněla zhruba takto: „Již chápete princip hry. Nyní mi na základě své krátké zkušenosti s touto hrou zkuste říct, na co si při hře musíme dávat pozor a co je na hře velmi obtížné.“

Zajímavým zjištěním pro mě bylo, že studenti opakovaně vypovídali nejen sami za sebe, ale i za potenciální žáky. Výpověď v reflektivním dialogu zněla např. takto: „Myslím, že žákům by dělalo problém vždycky dobře navázat a všechno si pamatovat do detailů,“ ačkoli otázka jasně položená hráčům-studentům se týkala jejich vlastní zkušenosti.¹⁴⁴

Většina studentů, kteří se rozhodli splnit fakultativní úkol a hru vyzkoušeli, přišla s pozitivními dojmy, avšak studenti zdůrazňovali, že je třeba čas na postupné zavádění hry a postupné zavádění pravidel, že je třeba věnovat čas tomu, „aby si žáci a studenti vůbec na jiný typ práce a na hru samotnou zvykli“. Hru vyzkoušelo i několik studentů kombinovaného studia v MŠ a potvrdili, že obrázková varianta hry¹⁴⁵ v předškolním prostředí rovněž funguje.

Dílčí závěry

Specifické závěry z aplikace hry a její reflexe v žákovské skupině

Poslední workshopy pro dvě heterogenní skupiny žáků 1.–9. ročníků ZŠ ukázaly, že již šesti- až sedmileté děti byly schopny vědomě nahlížet

¹⁴⁴ Viz níže kap. Závěry autora odvozené z dlouhodobého koordinování hry.

¹⁴⁵ Viz výše kap. Proces utváření obsahu (příběhu) ve hře a pozn. 130.

a ve hře aplikovat rozdíl mezi zelenými a červenými kartami, tedy mezi nutnou akcelerací děje (zadáno jako „*posuň děj příběhu vpřed*“) a možnou retardací děje (zadáno jako „*nemusíš děj příběhu posunout vpřed*“). Tam, kde měly děti děj příběhu posunout vpřed (zelené karty), spontánně užívaly dynamické motivy, naproti tomu tam, kde měly možnost děj zpomalit (červené karty), spontánně užívaly např. popisy a charakteristiky.

Specifické závěry z aplikace hry a její reflexe ve studentské skupině

Studenti učitelství poukazovali prakticky na tytéž kategorie jako žáci základní a střední školy; v závěrečné reflexi po skončení hry se navíc objevily postřehy „zbytečně nekomplikovat děj“ (ve smyslu, aby byl příběh pro vyprávěcí realizovatelný, aby bylo možno v ději pokračovat, aby bylo možno relativně snadno na poslední vklad do příběhu navazovat apod.) a „držet text stále otevřený“.

Další přidanou hodnotou studentské reflexe byl poukaz na skutečnost, že např. „používat červené a zelené karty tak, aby byla respektována pravidla hry, není dostačující“ v tom smyslu, že je potřeba mít na zřeteli cíl hry: tvorbu smysluplného příběhu, do kterého přispívá každý podle svého nejlepšího vědomí a svědomí. Hru tedy nestačí naplnit formálním dodržováním obsahu a formy příběhu, je třeba neustále realizovat smysl (textu), tedy naplňovat text smyslem.

V reflexi ve studentské skupině se opakovaně (na rozdíl od žákovských skupin; tam se podobná reakce objevila pouze jednou) objevovaly otázky týkající se uchovatelnosti příběhu: „Bude se příběh nahrávat? Bude se příběh zapisovat? Máme nějakého zapisovatele?“ apod.

Podněty k dalšímu zkoumání

Ukázalo se, že to, co je hráči verbalizováno (vklad do příběhu, promluva z pozice některé z funkcí, verbální reakce během hry, verbální reakce v reflexi atp.), je odhadem zhruba jedna třetina hráčských projevů. Jako relevantní *ukazatelé rozumění příběhu* se během hry i reflexí ukázalo také samotné počínání hráčů během hry (např. ve smyslu používání taktiky a strategie, uvažování při hře apod.) a neverbální signály rozumění výstavbě příběhu, mezi které patřily např. *smích* (mimo podněty vlastní komiky příběhu) při nevhodnosti zvoleného motivu, detailu, při nečekaném vybočení z žánru, pokračování v ději bez vyjasnění naznačeného motivu apod. Při dalším zkoumání a popisu hry budu proto věnovat zvýšenou pozornost analýze neverbálních signálů.

Závěry autora odvozené z dlouhodobého koordinování hry

Protože hrou *Vyprávěj a hra* od začátku její existence až do nynějška prošlo zhruba 800 hráčů, dovolím si vyslovit některé zkušenosti jako osobní závěry, které sám nepovažuji za nutně zobecňující a univerzálně platné u podobných aktivit.

Zkušenost hry ukázala existenci významného vztahu mezi věkem hráčů a dynamikou příběhu. Opakovaně se ukazovalo, že čím starší hráči, tím více inklinovali při hře k perfekcionismu. Zatímco žáci prvního i druhého stupně základní školy (i jejich věkově heterogenní skupiny) dokázali za jednu vyučovací hodinu složit např. tři příběhy (součástí vyučovací hodiny bylo i krátké úvodní představení hry učitelem a dvě až tři krátká zkušební kola!) a tyto příběhy dovyprávět až do konce, studenti kombinovaného studia, tedy dospělí hráči, měli tendenci k menší dynamice, k opatrnosti nebo k tomu rozvyprávěný příběh, který nepovažují za dokonalý či alespoň vzhledem k možnostem za optimální, vzdát. Studenti učitelství denního studia tvořili v tomto ohledu jakýsi pomyslný střed mezi dětskou spontánností, bezprostředností, tendencí nebát se omylu a dospělou opatrností, váhavostí a „strachem z chyby“, i když ve hře nemůžeme hovořit o reálné chybě, jen variantě (vkladu do příběhu, motivu, dílčího tématu atp.), která (ještě) není variantou optimální.

Reflexe hry i spontánní reakce hráčů mimo reflexi ukázaly na tendenci dětských hráčů „žít přítomným okamžikem“, radovat se z přítomnosti (vyprávění), u dospělých hráčů na odklon od této „navázanosti“ na přítomný okamžik (vyprávění) a tendenci mít příběh jako výstup zaznamenan. Zatímco v dospělých kolektivech hráči opakovaně vznášeli dotaz či přímo žádali o zaznamenání příběhu (na diktafon, na papír či do notebooku), v dětských kolektivech (které převažovaly) zazněla tato žádost pouze jedinkrát.

Reflexe hry ve studentských skupinách ukázala na tendenci studentů učitelství (studenti denního studia, navazujícího magisterského) i zavedených učitelů (studenti kombinovaného studia) „myslet za žáka“ a na tendenci „myslet ve variantách“. Studenti učitelství tíhli k odpovědím typu „ale žáci by spíš ještě potřebovali...; žáci by určitě odpověděli...; žáci by asi hráli tak, že...“ atp. Studenti rovněž měli tendenci spontánně navrhnout různé varianty hry i tam, kde na to nebyli tázáni. Na otázku, *co (takto zadaná) hra podle jejich názoru u žáků může rozvíjet* (otázka byla položena logicky až poté, co si hru vyzkoušeli jako hráči), odpovídali někteří studenti (dvojice studentů) také, nebo dokonce jen návrhy herních variant či podobných her. Podobnost se přitom vztahovala i k ryze vnějším znakům hry (kartičky, barevné odlišení apod.).

Průběh hry, která je koncipována nesoutěžně, na kooperativním principu v žákovských i studentských skupinách ukázal *významné stmelení uvnitř kolektivů* již v průběhu prvního kola (prvních kol) hry. Významné stmelení se ukázalo i u heterogenních skupin, a to např. i u dvou výrazně heterogenních skupin žáků 1.–9. ročníků ZŠ (jeden ze zkoumaných vzorků). Jako částečný doklad tohoto tvrzení může posloužit video-nahrávka pořízená na Pedagogické fakultě UK v Praze v ZS 2012 pro účely reprezentace fakulty na veletrhu pomaturitního a celoživotního vzdělávání Gaudeamus.

Zkušenost s dlouhodobým praktikováním hry mně osobně coby základoškolskému i vysokoškolskému učiteli potvrdila, že je možné za minimum času a s minimálním úsilím (učitele i žáků/studentů) či alespoň za relativně krátký čas a s relativně malým úsilím dospět u žáků/studentů k pochopení relativně velkého objemu učiva.

Jak bylo naznačeno výše, žáci/studenti na malé ploše hry za krátký čas přirozeně vstoupili do řady literárních problémů (postupně či najednou, a to přirozeně) a že (sami sobě, navzájem, mně jako učiteli) pokládali množství otázek týkajících se textu a jeho výstavby. Jako bývalý učitel ZŠ ani jako současný vysokoškolský učitel si nedovedu představit, že by žáci/studenti položili (sobě, učiteli) takové množství otázek a reagovali s takovou četností při tradičním výkladu analogického vzdělávacího obsahu. Žáci/studenti pravděpodobně položili za relativně krátký čas hry (vystavení jednoho příběhu) větší počet otázek, než by položili za dobu několikahodinového výkladu celé problematiky.

Tato zkušenost mne zároveň utvrdila ve skutečnosti, že *tvorivou hrou a její adekvátní reflexí* (zjednodušeně řečeno herním způsobem) je za stejné, nebo dokonce menší množství času možné zvládnout (z hlediska učitele i učícího se subjektu) větší objem vzdělávacího obsahu než tzv. tradičním způsobem výuky, např. frontálně uskutečňovaným výkladem, a to navíc v uvolněné a kooperativní atmosféře. Tvořivá hra, která přirozeně vytváří uvolněné, tvůrčí, kooperativní prostředí, může fungovat jako dobrý *vzdělávací motiv* (viz výše).

Zkušenost hry ukázala, že hra stírá (alespoň částečně) rozdíly mezi méně nadanými a nadanými žáky v jednom kolektivu, neboť od začátku se hra odvíjí jako sdílené autorství, s přirozenou potřebou maximální kooperace, kdy každý vklad do příběhu je sice autonomní, avšak musí respektovat vklady předchozí a zároveň každý vklad do příběhu anticipuje příspěvky pozdější. Pravomoc rozhodování ve hře nemají *a priori* nejnadanější a školně nejuspěšnější žáci (i když se zde i oni mohou plně realizovat), ale držitelé tzv. funkčních karet. V případě lízání funkčních

karet z balíku je jejich distribuce otázkou náhody, v případě rozdávání karet učitelem rovněž, učitel (koordinátor hry) však může funkční karty vybraným žákům vědomě přidělit (např. učitel záměrně udělí kartu *Filmový producent* jednomu ze slabých žáků atp.).

Zkušenost hry opakovaně poukázala na existenci *proku solidarity* ve třídním hráčském kolektivu, a to jak v přirozených kolektivech – reálných třídách, tak v náhodně vzniklém, heterogenním kolektivu (workshop pro žáky, sloučené třídy atp.). Pokud se jednalo o věkově heterogenní žákovskou skupinu, starší žáci a žákyně měli tendenci (na základě karty *Uděl slovo a Daruj kartu*) opakovaně udělovat slovo a darovat karty mladším žákům; žáci, kteří vědomě reflektovali svůj vklad do příběhu a usoudili, že již mnoho mluvili, měli tendenci rovněž udělovat slovo nebo darovat karty žákům, kteří toho ještě příliš nenamluvili. Dívky/ženy měly tendenci udělovat slovo a darovat kartu spíše než chlapci/muži. Hráčky tedy projevovaly větší míru empatie.

Hra potvrdila, že již šesti- a sedmiletí hráči jsou schopni operovat s rovinami příběhu, které mají komplexní povahu, a s komplexními problémy vztahujícími se k příběhu, pakliže učitel zvolí vhodný jazyk zadání a reflexe. Výše to bylo ukázáno na příkladu zelených a červených karet, které hráče vyzývají k akceleraci děje, resp. k možné retardaci děje. Dětem jsem rozdíl mezi červenými a zelenými hracími kartami objasnil (a v pravidlech se to objevuje rovněž) jako „musíš posunout děj příběhu dopředu“ a „nemusíš posunout děj příběhu dopředu“. Příklad užití červené karty šestiletou žákyní: „A cpali se a cpali.“ Pro úplnost: jednalo se o kouzelný ubrousek, jakousi obdobu ubrousku z pohádky „Ubrousku, prostři se“ (příklad spontánní intertextovosti v dětském textu), který vlastnili hlavní hrdinové – sourozenci Mírek a Maruška.

Dlouhodobé koordinování hry mně osobně přineslo cennou zkušenost, že zcela jinou kvalitu má poznání výstavby narativu 1. na základě studia odborné literatury, 2. na základě četby příběhu (aktu čtení narativu) a 3. na základě přímé účasti při výstavbě příběhu (učitel, koordinátor je doslova ve středu skládání příběhu).

Zatímco se při studiu odborné naratologické literatury reflektují hotové koncepty, hotové teorie o díle a jeho vzniku a při četbě hotový (odvíjející se) příběh, asistence při výstavbě příběhu dovoluje nahlížet do mechanismů výstavby příběhu zevnitř, při procesu vznikání a do procesu vznikání, v přirozené posloupnosti procesu vyprávění. *Nahlížení zevnitř* zahrnuje také reakce všech vyprávěcích, jejich verbální i neverbální signály.

Reflexe hry vzhledem ke školní praxi literární výchovy

Hra je pro žáky tvůrčím a autentickým poznáváním příběhu (literatury); příběh poznávají sami, nikoli prostřednictvím cizích svědectví (výkladu učitele, textu v učebnici literární výchovy).

Hra je pro žáky činností, avšak od žáků vyžaduje individuální i kolektivní zkušenost. V rámci zkušenosti navazuje na přirozené pozná(vá)-ní dítěte; připomeňme, že s příběhem má zkušenost již předškolní dítě; neboť příběh je přítomný jak ve vývoji lidské společnosti jako celku, tak v ontogenetickém vývoji jedince.

Hra je pro žáky *živou prací s textem* ve dvojím smyslu: 1. ve smyslu tvorby (textu), 2. ve smyslu plnohodnotné komunikace s literárním dílem, a to s pseudoliterárním i literárním, neboť hráči musí neustále zvažovat svůj vklad: a) vzhledem k (dosavadnímu) celku příběhu vznikajícímu v rámci hry, ale i b) vzhledem k tzv. velké literární tvorbě, literatuře ve smyslu souhrnu již existujících literárních děl. Tato souvislost mezi mentálními prostory subjektu a konceptuálními rámci byla připomenuta v kapitole Proces utváření obsahu (příběhu) ve hře. Dokladem této dvojí konfrontace a) a b) může např. být velmi časté odvolávání se na žánrové, postavové či kompoziční stereotypy tzv. velké literatury.

Hra, jejímž vlastním principem je opakovatelnost a která již sama o sobě vybízí k mnohačetnému opakování, dovoluje tzv. abstrakční zdvih¹⁴⁶, tedy takovou mentální proceduru v poznávání jedince, kdy se kvantita dosavadních poznatků a zkušeností mění v novou kvalitu poznání (a *de facto* i poznávání, neboť nová kvalita poznání se vždy logicky týká i metody myšlení). Abstrakční zdvih je doložitelný po několikátém opakování hry: přirozeným opakováním hry dochází u dítěte k chápání nových skutečností o (výstavbě) příběhu (nikoli jen o hře a jejích mechanismech!), což je možno doložit: 1. samotným počínáním hráče při hře („to, co je vidět“), 2. hráčskými odpověďmi a reakcemi v reflexi hry v rámci reflektivního dialogu.

Žák svým konáním ve hře (vkladem do příběhu, reakcí z titulu některé funkce, spontánní reakcí apod.) *exemplifikuje*, koná výstavbu příběhu, a tím poznává mechanismy jeho fungování (jeho vnitřní struktury i vztahy s mimotextovou realitou, jeho povahu) přímo, autenticky, sám za sebe, zevnitř, řečeno se Searlem¹⁴⁷ v *ontologii první osoby*. Tradiční pojetí literární výchovy dovoluje poznávat literární, tj. textové mechanismy často jen nepřímo, zvenčí, především prostřednictvím výkladu o textu,

146 Srov. Hejný – Kuřina (2001), s. 84.

147 Searle (2004), s. 67–68.

o literatuře, tedy Searlovými slovy v *ontologii třetí osoby*, slovy Komenckého „prostřednictvím cizích svědectví“. Tento školní výklad je často redukován na *výklad výčtové povahy* (žák či student dostává výčet literárních děl, autorů, literárních směrů a skupin, charakteristik autorských poetik, obsahů apod.). Výklad se často děje i v intencích cizího svědectví na druhou, jak bylo rovněž připomenuto výše, tedy způsobem, že „ten řekl o tomto díle to a ten zas ono“ či „ten nahlížel na toto dílo tak a ten zas onak“.

Reflexe hry vzhledem k oborové didaktice

Hra se zaměřuje nejen na výsledek (vzniklý text), ale především *proces* tvoření.¹⁴⁸ Poznávání díla-textu ve hře se děje po částech, *strukturovaně*, jak bylo vysvětleno výše, a přes poznání jeho *struktury*. Význam (obsah) nesený strukturou je tu tedy přítomen dvakrát: jednou ve struktuře hry, podruhé ve struktuře vznikajícího/vznikajícího příběhu, která se pak stává předmětem cílevědomé reflexe.

Takzvaná tradiční literární výchova a tradiční oborová didaktika jsou zaměřeny na výsledek, tedy hotové poznání, (již) osvojený poznatek, který si navíc žák/student osvojuje prostřednictvím cizích svědectví; žák/student je tedy vůči poznatkům v distanci. Proces poznávání však dovoluje tuto distanci eliminovat: žák/student do hry vstupuje sám za sebe, „tady a teď“.

Zaměření na proces tvoření (poznávání) je v intenci autora hry a učitele-koordinátora hry a promítá se do celého učitelova pedagogického díla (jak je hra zadána, hrána, reflektována). Prioritu procesu tvorby si uvědomují i žáci/studenti; vědomě ji reflektovaly všechny hráčské skupiny.

Hra umožňuje žákům/studentům dívat se na vzniklý (i vznikající) text/dílo:

1. jako na část v kontextu (hra postupuje strukturovaně po promluvách a reflektovány jsou často jednotlivé promluvy),
2. i jako na soustavu částí (jednotlivé promluvy/vklady do příběhu se vztahují k celku – v myšlení hráčů je vždy přítomen celek).¹⁴⁹

Hra *překonává vzdálenost mezi školní literární výchovou a vysokoškolskou didaktikou*: sami učitelé prostřednictvím této hry poznávají, a to na několika úrovních:

148 Srov. Slavík – Wawrosz (2004), s. 126.

149 Srov. Slavík – Wawrosz (2004), s. 127.

1) oborový obsah – jak funguje výstavba příběhu jako proces i příběh jako výsledný artefakt, výsledný produkt. Vědomí, že výsledný produkt je podmíněn jeho vznikem, *aktem tvorby*, a tedy že na něj lze nahlížet také jako na výsledek tvorby, tvůrčího aktu, který má procesuální charakter, je pro učitele nepostradatelné a nenahraditelné; v kontextu školního vzdělávání je pak důležitou potenciální protihodnotou k tradičnímu naukovému přístupu, který absolutizuje právě výsledný produkt (již hotové literární dílo, které někdo napsal ve smyslu „Zola napsal *Germinal*“ a myšlenkové prefabrikáty typu „Bezruč řadíme k buřičům“ na úkor tvořivého procesu). Výrok „Bezruč řadíme k buřičům“ v rámci tradičního školního výkladu má sice hodnotu *enkulturace dítěte* (udržení jakéhosi kulturního povědomí a formování kulturní identity dítěte v tom smyslu, že dítě „dostává“ přehled), avšak tato hodnota je diskutabilní v momentě, kdy se dítě s žádným Bezručovým textem přímo nesetká. Podobně absurdní je situace, kdy si žák/student jen paměťově osvojí z kontextu vytržený výrok, že „Holub používal lékařský jazyk“, avšak nikdy žádnou báseň od Miroslava Holuba nepřečetl.

Praxe nás učí, že dítě si souvislý výklad paměťově neosvojí ani si z jednoho výkladu neodnáší všechny potřebné souvislosti; v myslí mu zůstávají pouze izolovaná fakta. Již v roce 1637 k tomu Komenský píše: „těmi [= *spletitými přednáškami* – pozn. *Hník*] se obrazy věcí těžko vštěpují rozumu a opravdu slabě utkví v paměti, takže buď zase snadno vyprchají, nebo se různě slijí dohromady.“¹⁵⁰ Izolovaná poučka je pak pro dítě bezobsažná, protože dítě netuší, kdo to byli buřiči, jaká to je generace, kdo a proč je tak pojmenoval a co tím sledoval, ale především jak Bezručovy texty vyznívají atp. Je to zhruba stejná situace, jako když dítě odříká Pythagorovu větu pouze formálně, jako znění rovnice $c^2 = a^2 + b^2$, avšak nemá žádné povědomí o jejím hlubším smyslu a možnostech praktického využití.

Tradiční přístup zprostředkování poznání pomocí cizích svědectví, výkladů vede pak ve školním prostředí (i mimo ně) k důrazu na reprodukci paměťově osvojených konstruktů na úkor rozvoje myšlení.

2) sebereflexe vzhledem k obsahu – sám/sama se ocitám v reálných textových/textotvorných problémech a otázkách, které musím řešit, aby hra měla smysl;

3) důležitost obsahu – že je podstatný velmi komplikovaný a komplexní oborový obsah, jehož komplexitu a hlubší smysl objevíme jen

150 Komenský (2010), s. 48.

tehdy, když do obsahu aktivně vstoupíme, když obsah konáme, exemplifikujeme, nikoli když se o obsahu dozvídáme zprostředkovaně;

4) didaktický obsah – že a jak je možno herním způsobem zprostředkovat i velmi komplikované, komplexní oborové obsahy (výstavba narativu, fokalizace, kompoziční principy, motivy, dílčí témata a téma, charakterizace postavy, žánrové varianty, celková intence textu atp., avšak i to, že literární dílo funguje především jako celek, komplex, a to navíc dynamický komplex¹⁵¹).

Hra je *adekvátní protihodnotou tzv. tradiční, tedy naukové, literárněhistoricky zaměřené literární výchovy*, ve které převažuje nauka o kontextech, poznávání o díle namísto poznávání díla a jako důsledek reprodukce hotových konstruktů na úkor rozvoje myšlení; jako tzv. adekvátní protihodnota je typem kvality.¹⁵²

Didaktická hra *Vyprávěj a hraj* v konceptu skutečné výchovy

Ukázalo se, že tvorba v rámci takto aranžované hry je pro hráče (dětské i dospělé) vždy jistou formou *sdílení*, jejímž prostřednictvím má dítě „možnost reflektovat sebe a okolní svět“.¹⁵³ Tvořivá literární expresivita, která se ve hře po celou dobu jejího trvání uplatňuje především díky *sdílenému autorství* (každý je autorem, navíc každý je autorem od začátku až do konce hry), se tím pro dítě stává zdrojem pozná(vá)ní v oblasti výstavby příběhu, literatury, ale i mnoha dalších oblastech, především v (široce pojaté) oblasti kultury. Hra kromě vlastní autorské tvorby (ve smyslu konstrukce fikčního světa) zahrnuje i širší rámec tzv. *kulturního pole tvorby*. Jde vlastně o kulturní druh experimentace na malém prostoru, který funguje jako „zmenšenina“ velkého prostoru kultury.¹⁵⁴

Hra je skromnou ukázkou *poznávání skrze tvůrčí činnost*. V tomto poznávání skrze tvůrčí činnost je při bližším pohledu (nazvěme ho pro potřeby školního kontextu třeba pohledem *reflektujícího učitele*) možno identifikovat několikery typ poznávání:

1. poznání (předporozumění), které si žáci do tvořivé činnosti/hry již přinášejí a které se v tvořivé činnosti/hře aktivuje a dále rozvíjí (tzv. rekontextualizace předporozumění);
2. spontánní poznávání skrze vlastní tvůrčí činnost (žáci/studenti poznávají v samotné tvořivé aktivitě, resp. *tvořivou aktivitou/hrou*; spontánně a nereflktovaně);

151 Srov. Schmid (2004), s. 49.

152 Srov. Harvey – Green (1993).

153 Bieleková – Zvalená (2011).

154 Srov. Slavík et al. (2009), s. 143–159.

3. vědomé poznávání skrze vlastní tvůrčí činnost (žáci/studenti poznávají v samotné tvořivé aktivitě, resp. *tvořivou aktivitou/hrou*; vědomě, sebereflektovaně – žák/student si uvědomuje, že tvořivou aktivitou poznává a *co* tvořivou aktivitou poznává);
4. poznávání skrze reflexi tvůrčí činnosti (žáci/studenti poznávají v reflexi, která je cílevědomým návratem ke tvořivé aktivitě/hře).

Pokud učitel v rámci svého pedagogického díla aranžuje také reflexi / reflektivní dialog, je přítomno minimálně poznávání 1., 2., 3. Nepředpokládáme totiž neexistenci prekonceptů, resp. nulové prekoncepty, zároveň připouštíme možnost, že samotná tvořivá hra nenastartuje u žáka/studenta vědomí procesu a obsahu poznávání.

Hráči se ocitají v permanentní *konfrontaci subjektivního a intersubjektivního*: každý vklad do příběhu (subjektivní) je konfrontován s již existujícím celkem, dosavadní texturou příběhu, která byla hráči reflektována a přijata (intersubjektivní). S každým novým vkladem tedy každý hráč *konstruuje*, avšak i *re-konstruuje obsah*: fikční svět příběhu. Tento obsah (zde tzv. malého literárního díla) funguje jen proto, že je zároveň intersubjektivní a že se vztahuje ke konkrétnímu *konceptuálnímu rámci*, jak bylo řečeno v kapitole Proces utváření obsahu (příběhu) ve hře.

Jsem přesvědčen, že didaktická hra cílevědomě založená na zážitku a jeho reflexi, navíc zaměřená na tvůrčí činnost žáků/studentů, může naplňovat hierarchicky nejvyšší cíl literární části vzdělávacího předmětu: *hledat cesty k literatuře*.¹⁵⁵ Připomeňme to, co bylo již řečeno na začátku této kapitoly, že minimálně od 90. let 19. století je literární části předmětu český jazyk a literatura vytykán formalismus, encyklopedismus a přílišný důraz na literární historii.¹⁵⁶ Výzvou pro oborovou didaktiku je *naplňovat koncept skutečné výchovy*, neboť v současné české literární výchově stále převažují tradiční (výkladové) postupy a obsahové zaměření na literární historii.

Příklady uvažování, které žáky uvádějí do principů textu

Rovina vypravěče

- Příběh začala vyprávět žákyně 6. třídy, avšak vypráví o době, kdy teprve začala chodit do školy. Jak mám pokračovat ve vyprávění? Nedokážu si představit, jak se šestileté dítě může v takové situaci cítit.
- Příběh má zatím výrazné pohádkové motivy a vypráví ho vševědoucí vypravěč. Mohu si na tomto místě v příběhu dovolit změnit vševědoucího vypravěče na osobního? Jaké to bude mít důsledky?

155 Srov. podobnou situaci v didaktice matematiky – viz Kuřina (2012), s. 163.

156 Srov. Schauer (1890), s. 385–387.

Celková intence textu
<ul style="list-style-type: none"> • Máme vyprávět tragický příběh. Kdybych teď uvedl/a na scénu postavu pohybující se na kolečkových bruslích, asi bych z toho udělal/a) tragikomedií.
Rovina žánru
<ul style="list-style-type: none"> • Hodí se motiv digitálních kuchyňských vah do pověsti o středověkém hradu? • Jakým způsobem mohu zužitkovat sjezdařské hůlky ve vyprávění s tragickým koncem? • Není trojnásobná brutální vražda pro příběh s detektivní zápletkou / detektivními motivy příliš?
Rovina jazyka a stylu
<ul style="list-style-type: none"> • Mám slovo LEV. Pokud ho použiji v základním významu, děj se přesune do Afriky nebo např. do zoologické zahrady. Nemohl/a bych své slovo zužitkovat lépe např. v přirovnání nebo metafoře? • Pokud je David cizinec, který je u nás jen krátkou dobu, musí přece mluvit česky hůř než ostatní děti. Pokusím se jeho mluvu odstínit od řeči jeho spolužáků.
Rovina postavy
<ul style="list-style-type: none"> • Mohu si dovolit přivést na scénu další dvě postavy, když už zbývá jen několik karet? • Jak mám ukončit zápletku s tygrem puštěným z klece, aby hlavní dějová linie mohla pokračovat, a to ještě za pomoci slova <i>horolezec</i>? • Na kartě mám slovo <i>vrátila</i>. Hlavní hrdinka příběhu Jiřina nemá (zatím) moc dobrou pověst, protože v muzeu ukradla vzácný zdobený džbán. Mám jí nyní pomoci např. tím, že ukradený džbán vrátí do muzea, nebo mám respektovat její dosavadní „čtenářskou“ neoblíbenost?
Rovina kompozice
<ul style="list-style-type: none"> • Co kdybych teď „čtenáře“ trochu napíнал/a) a vyprávěl/a retrospektivně? • Mám spojení slov <i>zámecká knihovna</i>. Co kdybych ho zužitkoval/a tím způsobem, že bych celý příběh podala jako metafikci, tedy jako že je čten? Například z knihy vypůjčené nebo ukradené v zámecké knihovně. • Mám možnost směřovat k pointě. Mám vyprávění ukončit happy endem, když doteď není vyústění jasné?
Uvažování o logice příběhu
<ul style="list-style-type: none"> • Král dal Petrovi tři těžké úkoly. První dva už byly uloženy a Petr je splnil. Pokud si nyní vezmu slovo, měl bych dodržet stupňování obtížnosti úkolů a vymyslet úkol nejtěžší. • Unese děj další odbočku, v níž neznámí zloději okradou oba spolužáky, kteří se vydávají hledat ztracené věci paní učitelky?
Samozřejmě jednotlivé roviny nelze izolovat; tudíž i vstup žáka do textu je vždy vstupem do několika rovin najednou, např. do roviny vypravěče, kompozičního principu a postav:

- Jak mám vyprávět dál, aby se udržel kontrast mezi sousedkou, která šíří pomluvy, a nevinnou paní učitelkou? atp.

Vstupem žáka do reálných textových problémů (rovin) logicky postupuje:

obecná tvořivost:

- Vypráví se parodie *Perníkové chaloupky*. Mám slovo SNÍH. Jak mám za pomoci tohoto slova vysvobodit Jirku a Magdu ze spárů báby a dědka?

strategické myšlení:

- Mám se pouštět do dějové odbočky, když zbývá už jen pět karet?
- Nebylo by lépe použít vetující kartu teď? Později bude logika příběhu sevřenější, přísnější, postavy už budou rozvrženy, zápletka již bude jasná, bude se mi hůř navrhovat alternativa.

5. Nauka

V úvodu kapitoly 3 byly zformulovány tři oblasti, které tvoří přirozenou strukturu (poznání v) oboru: četba, tvorba a nauka. Ty by měly z povahy věci analogicky postupovat i školním literárním vzděláváním a vysokoškolskou přípravou češtinářů. Pořadí, ve kterém byla na prvním místě uvedena četba, na druhém tvorba a na třetím nauka, bylo zvoleno záměrně, neboť oborovými obsahy jsou texty: s těmi se nejde seznámit jinak než četbou; pro adekvátní pochopení tvůrčích principů, na jejichž základě texty vznikly, je nezbytné projít tvorbou (a její reflexí) a konečně poznání z četby a z tvorby je nutné doplnit nezbytnou, tedy rozumnou mírou *znalostí kontextu*, popř. jiných znalostí z oblasti lidské kultury. Poslední chápeme jako nauku. Pod naukou zde však rozumíme nejen 1. tradiční nauku ve smyslu předávání poznatků o kontextech, ale také 2. znalosti a dovednosti, které vznikly v reflexi četby a tvorby. Jak bylo naznačeno v kapitole 4.2.2, mají právě tyto znalosti a dovednosti *uměleckovědnou povahu*. Výše jsme naznačili, že četba ve smyslu čtenářských a interpretačních aktivit je typem tvůrčí aktivity, tvorby či přinejmenším má k tvorbě velmi blízko.

Četba, tvorba a nauka jsou východisky pro koncepční změny v didaktice oboru i ve školní praxi, ale jsou vlastně výzvami samy o sobě, neboť doposud nebyly naplněny. Jestliže je v současné školní literární výchově naplňován koncept nauky, děje se tak na úkor četby a tvorby a s nimi spojené interpretace díla, tedy v pořadí nauka–četba–tvorba a v intencích tradiční nauky o (literárních a kulturních) kontextech, která předává hotové teze, a eliminuje tak možnost vlastní cesty k poznání. Četba, tvorba a nauka nejsou v současné literární didaktice ani školní praxi literární výchovy ani doporučené, ani významově zrovnoprávněny.

Teprve zrovnoprávnění četby, tvorby a nauky v reálném školním kurikulu ve smyslu setkávání se s literárními texty, zážitku z četby, zážitku

z tvorby a jejich reflexe nabízejí dítěti bohatství rozvojových možností,¹⁵⁷ a to zejména v citové a intelektuální oblasti, a mohou tak naplňovat koncept skutečné literární *výchovy*.

5.1 Poznávání o díle a poznávání díla v didaktice literatury

Autoři monografie *Tvorba jako způsob poznávání*, zejména Slavík a Štech,¹⁵⁸ poukazují na *organické propojení poznávání a tvorby*: elementární akt tvorby je vždy též součástí poznávací aktivity, protože buduje určitý obsah a vyžaduje určitou interpretaci. Tvorbou v literární výchově myslíme tvorbu ve smyslu žákovské/studentické tvorby či přetváření textu. Výsledkem plnohodnotné tvůrčí aktivity, a tedy tvorbou v širším slova smyslu je též interpretace textu a s ní související čtenářské aktivity. Každý čtenář se svým přístupem k rekonstruování fikčního světa stává spolutvůrcem obsahu díla. Tak je četba formulovaná v kap. 3.1 jako jedna z klíčových výzev oboru a školního předmětu vlastně také výzvou tvorby. Tato tvorba je potom plnohodnotným způsobem poznávání.

Tvorba ve všech těchto aspektech (tj. tvorba textury, interpretace, čtení s porozuměním) je v reálném literárním kurikulu 2. stupně základních škol a na školách středních velmi často marginalizována. V kap. 1.4 jsme mohli dostatečně pozorovat, že tento stav je dlouhodobě podrobován kritice. Situace se za celé 20. století příliš nezměnila. Podle slovenského literárního vědce a teoretika interpretace uměleckého textu René Bílika literatura na základních a středních školách „eliminuje z centra své pozornosti text jako objekt určený ke čtení a nahrazuje ho literárněhistorickými a literárněteoretickými poznatky o textech“.¹⁵⁹ Logickým důsledkem takového pojetí, které bychom mohli nazvat *poznáváním o díle*, je, že žák se ocitá v pasivní roli posluchače či zapisovatele reprodukováného, neprožitého obsahu, tedy obsahu, na jehož rozkrývání se sám nepodílel.

Domnívám se, že plnohodnotného poznávání literárního díla/textu se žákům/studentům dostává až prostřednictvím cílevědomé tvořivé činnosti ve smyslu toho, co bylo naznačeno výše, tedy ve smyslu tvorby a přetváření textu, interpretace, čtení s porozuměním či jiných čtenářských aktivit a jejich reflexe. Tato tvořivá činnost dává žákům příležitost aktivně, vlastním úsilím rozkrývat mechanismy tvorby a čtenářské recepce. Protože je to přímá práce s textem, přibližuje tato tvořivá činnost

157 Srov. Helus (2009), s. 113.

158 Srov. Slavík – Chrz – Štech et al. (2013).

159 Bílik (2009), s. 7.

žákům/studentům text jako něco skutečného, co je navíc přítomné v podobě „materie“, s níž lze vlastními silami zacházet: co mohou vytvářet, přetvářet, doplňovat, negovat, o čem mohou diskutovat, co mohou různými způsoby číst atp. Především tím tvořivá práce s textem splňuje parametry přímého *poznávání díla*.

Jak tedy směřovat ke smysluplné literární výchově, která by přímé, živé poznávání díla uvážlivě doplňovala poznáváním o díle? Přímé poznávání díla znamená v intencích literární výchovy *já čtu, já prožívám, já vidím, já dílo hodnotím jako...* Poznávání *o díle* se děje prostřednictvím cizích svědectví ve smyslu: *Hrabal napsal novelu Ostře sledované vlaky; realističtí autoři chtěli nahlížet svět skutečnou optikou; Baudelaire za svou básnickou sbírku Květy zla musel zaplatit pokutu pro urážku náboženství a morálky; Holub používal lékařský jazyk a metafory z nemocničního prostředí; Jiří Kratochvíl v románu Uprostřed noci zpěv střídá vypravěče; Kundera napsal Směšné lásky jako odlehčení při práci na dramatu Majitelé klíčů* apod. Někdy se dokonce děje prostřednictvím cizích svědectví „na druhou“ ve smyslu výkladu, ve kterém učitel/učebnice sděluje, že *ten řekl/napsal o tomto díle to a jiný zase ono*.

Výše uvedené rozlišení přímého, bezprostředního poznávání díla od nepřímého, zprostředkovaného poznávání díla koresponduje se Searlovým rozlišením dvou ontologií.¹⁶⁰ Searle rozlišuje dvě pojetí ontologie, tzv. *ontologii první osoby* a *ontologii třetí osoby*. Zatímco ontologie první osoby znamená bezprostřední subjektivní zkušenost, ontologie třetí osoby distancované nazírání. Jedná se tedy o dva odlišné způsoby nazírání, a jak upozorňuje Slavík, také poznávání.¹⁶¹ V kontextu poznávání jde samozřejmě o to, že přímé poznávání v pozici první osoby (naše poznávání díla) nelze nahradit poznáváním v distanci, v pozici třetí osoby, tedy odkazem na dílo, výkladem, parafrází díla, opisem, referátem o díle apod. (poznávání o díle).

5.2 Poznávání díla doplněné poznáváním o díle

V literární výchově, jak bylo ukázáno zejména v kapitole 3.2, dominuje v současné škole literární historie zprostředkovaná výkladem učitele (často výčtovým výkladem). K estetické funkci díla/textu se často jen odkazuje, opět především v rámci učitelova výkladu, namísto toho, aby

160 Searle (2004); Slavík – Chrz – Štech et al. (2013).

161 Srov. Slavík – Chrz – Štech et al. (2013).

se s ní přímo pracovalo. Místo *poznávání díla* jsme svědky *poznávání o díle*. O textu, o literatuře, o četbě se velmi často mluví namísto toho, aby se s textem pracovalo, aby se četba praktikovala (ve škole jako východisko) a k četbě – a tedy i prostřednictvím četby – se vychovávalo.

V konceptu poznávání o díle hrozí, že se žák ocitne v roli pasivního posluchače či zapisovatele a je nucen pouze *reprodukovat obsah*, který neprožil, jen slyšel nebo viděl na tabuli.

I když hovoříme především o literární výchově na 2. stupni základní školy a na škole střední, „nůžky“ mezi *poznáváním o díle* a *poznáváním díla* se rozevírají již na 1. stupni základní školy. Mám na mysli především 4. a 5. ročník. Několikrát jsem byl při hospitacích na prvním stupni základní školy svědkem toho, že učitelka vyzvala žáky, aby si opsali *smysl* (nikoli téma) přečteného textu z tabule. Z povahy věci přece *smysl* nemůže být prefabrikován, tedy ani nadiktován, ani nabídnut k opsání z tabule, ale právě naopak: musí být nabídnut k prožívání, k reflexi.

Jestliže přijmeme literární výchovu jako *výchovu slovesným uměním*, a nikoli jako pouhou *nauku o historických a biografických kontextech* literatury v souladu s výše formulovanou dichotomií *poznávání díla* a *poznávání o díle*, měli bychom po učitelích chtít, aby žákům zprostředkovali (nikoli sdělili) především *smysl textu*; po žácích potom, aby četli a snažili se textům *porozumět*. Poznávání v takové literární výchově, která učí žáky porozumět textu a jeho smyslu a vede žáky k četbě dalších textů a k radosti z této četby, nemůže mít logicky povahu *poznávání o díle*, ale *poznávání díla*.

Literární teorie¹⁶² dokládá, že bez konfrontace čtenářských zážitků žáků se nevytvoří adekvátní poznání literárního díla. Pojetí poznávání díla odpovídá estetickovýchovnému charakteru oboru (předmětu). Toto pojetí je možno s různými konotacemi a akcenty synonymicky označit jako *čtenářské, ne-naukové, interpretativní, konstruktivistické, tvořivé, moderní* atp., jak bylo řečeno v kap. 2.4, avšak ani jedno z označení by nemělo budit dojem oslabení pozornosti ke *znalostem*. Naopak má toto inovativní pojetí potenciál, především díky *reflektivnímu dialogu*, přinášet znalosti trvalejší povahy, které se rodí již v tvůrčím procesu práce s textem.

Zároveň zakládá znalosti jiné povahy než faktografické (biografické), které převažují v tradičním, transmisivním výukovém modelu literární výchovy. Je možno je označit jako *estetickovědní*: žák se skrze tvořivou práci s textem dostává do reálných textových (chcete-li textotvorných) problémů, např. do *roviny vypravěče* (kupř. rozhodování, jako kdo budu

162 Srov. Doležel (2003).

coby autor textu vyprávět), a tím získává o této rovině znalosti na základě empirie; do *roviny kompozice* (např. rozhodování o tom, jak budu jednotlivé události v ději řadit); *žánru* (které žánrové stereotypy dodržím, kde naopak budu žánrově inovativní); *jazyka a stylu* (zda odstíním řeč jednotlivých postav, pakliže ano, jakým způsobem) atp.

Z řešení těchto problémů žák získává v reflexi cenné znalosti a dovednosti, jak bylo ukázáno zejména v návrhu konceptu tvořivé interpretace, zpravidla estetickovědní povahy. Mnozí hodnotitelé čtenářskému, interpretativnímu pojetí vytýkají, že přispívá k oslabování žákovských znalostí. Tito kritici mají pravdu potud, pokud kritizují činnost (a výsledek činnosti) např. takového učitele, který uplatňuje extrémní konstruktivismus („na *všechny* poznatky si dítě může přijít samo“), takového učitele, který rezignuje na reflexi či zaměňuje tzv. zážitkový přístup za relaxaci a samoučelné hraní. Takoví učitelé nepraktikují skutečně inovativní, čtenářské, interpretativní, tvořivé pojetí, pravděpodobně nemají ani vytyčené (literárněvýchovné) cíle.

Inovativní pojetí je pro učitele skutečnou výzvou především proto, že v něm nejde o pouhou dekonstrukci, *nejde v něm o radikální nahrazení poznávání o díle poznáváním díla*. Za inovativní, tedy tvořivé, čtenářské, interpretativní, zážitkové pojetí literární výchovy považujeme *cílevědomý postup, který začíná poznáváním díla a teprve z něj odvozuje poznávání o díle*. Pojetí, kde poznávání díla je doplněno rozumnou mírou poznávání o díle. Pojetí, kde znalosti estetickovědní povahy jsou doplněny rozumnou mírou znalostí historických a biografických. Teprve takové pojetí žákům dovoluje skutečně rozumět literatuře tak, jak v kultuře převládá, a dovoluje jim rozvíjet se v oblasti vlastního čtenářství.

6. Četba, tvorba a nauka jako naplňování konceptu skutečné výchovy

6.1 Potřeba adekvátní terminologie v didaktice oboru

Stejně naléhavá výzva stojí před didaktikou oboru. Rezervy didaktiky literatury jsou odhadnutelné již v momentě, kdy se podíváme na její *terminologii*. V současné literárnědidaktické terminologii převažují pojmy většiny subdisciplín literární vědy, především literární historie a literární teorie. Mnoho generací žáků základních škol i středoškoláků prošlo *výukou o* jednotlivých fázích národního obrození, *výkladem o* rozdílech mezi ruchovcí a lumírovci, figurách a tropech v poezii (od přirovnání přes ironii po jemné nuance metafor), druzích řeči (ich-forma, er-forma, du-forma), typech metra (trochej, daktyl, jamb a další, pravděpodobně včetně odchylek a nepravidelností).

Ve výuce literární výchovy se logicky používá řada pojmů literární vědy, některé z nich v nezměněné, jiné ve zjednodušené podobě. Často je zjednodušení opodstatněné a funkční, např. jednotlivé typy *jazykové obraznosti v poezii* bývají ve škole označovány jako *básnické prostředky*, jindy je méně opodstatněné či zcela neopodstatněné, např. *vypravěč / lyrický subjekt* bývají ztotožňováni s *biografickým autorem* atp.

Literárněvědné pojmy a jejich zjednodušení, např. i naposledy jmenované, logicky přecházejí do literárnědidaktického diskurzu, kterým se o výuce ve výše nastíněných intencích *poznávání o díle* hovoří. Avšak pro čtenářské, interpretativní pojetí, tedy pro přímou práci s textem, žákovské tvůrčí hledisko i tvůrčí hledisko učitele (a především pro všechny vzájemné vztahy uvnitř procesu), nalézáme jen velmi malé množství pojmů, kterými bychom si mohli v oboru posloužit.

Z řady stávajících vysokoškolských učebnic didaktik literatury, z literárnědidaktických diskusí a polemik na stránkách odborných časopisů je možno doložit, že současná terminologie didaktiky literatury odpovídá

pojetí *poznávání o díle*, a nedokáže tedy vystihnout podstatu (natož pak podrobnosti a různé nuance) takové výukové praxe, o kterou usiluje česká škola více než 120 let.

Současná literárnědidaktická terminologie neposkytuje proto oboru základ pro solidní diskurz, kterým by se měl obor dále rozvíjet a skrze který by se mohl prosazovat v konkurenci (nejen) s obory příbuznými. Tím více, že dodnes si didaktika literatury plně nevydobyла status estetickovzdělávacího, expresivního oboru.

6.2 Návrh klíčových kategorií pro obor literární didaktiky

Z několika málo existujících klíčových kategorií oboru, které je možno vztáhnout k přímému poznávání textu (k četbě a k tvořivým žákovským činnostem s textem) a které jsou již v didaktice literatury etablovány, jmenujme např. *literárněvýchovnou interpretaci textu*¹⁶³, rehabilitovanou v posledním desetiletí L. Lederbuchovou pod názvem *didaktická interpretace textu*¹⁶⁴, *čtenářskou zkušenost* (jako specifický typ *estetické zkušenosti*), *čtenářský zážitek* (jako specifický typ estetického zážitku), *imaginaci*, která nám výše posloužila jako argument nezbytnosti tvorby v literárním vzdělávání a zároveň jako nutný předpoklad tvorby, dále také *estetickou interakci*.

Expresivita, tvořivá literární expresivita

Za velmi nosný termín společný všem didaktikám estetických vzdělávacích oborů, školsky označovaných jako výchovy, považujeme v souladu se Slavíkem¹⁶⁵, opírajícím se o Croceho¹⁶⁶ a Goodmana¹⁶⁷, *expresivitu*. Protože expresivita velmi trefně vystihuje podstatu estetickovzdělávacích snah (implikuje žáka, učitele, vzdělávací obsah, metodu i celý proces jako celek), dovoluje odvodit další klíčové kategorie.

Vydeme-li z klíčového pojmu expresivity, kterou Slavík vykládá jako „zvláštní způsob reference“ zahrnující kategorie „intencionální postoj, symboličnost, fikčnost a estetickou kvalitu zážitku“¹⁶⁸, můžeme z ní pro didaktiku literatury odvodit další nezbytné pojmy, které přes dlouhotrvající požadavky „nového“ pojetí literárního vzdělávání nebyly do oboru

163 Srov. např. Cenek (1979), s. 99.

164 Srov. Lederbuchová (1995, 1997).

165 Srov. Slavík (2011).

166 Srov. Croce (1997).

167 Srov. Goodman (2005).

168 Slavík (2011), s. 81–82.

vůbec zavedeny či přinejmenším v něm nebyly ustáleny, sjednoceny a usouvztažněny.

Napříč touto monografií pracujeme s termínem *tvůřivá literární expresivita*, který výše vymezujeme jako tvorbu ve smyslu tvořivé (literární) žákovské činnosti doprovázenou adekvátní reflexí. Tato tvorba má ve většině případů uměleckou či pseudouměleckou ambici. Do takto pojaté tvořivé literární expresivity spadají také ve školní literární výchově učitelé stále častěji praktikované aktivity *tvůřícího psaní* (často sem zaváděné jen pod vlivem módních trendů a bez hlubší reflexe jejich poznávacího potenciálu), ačkoli se ve světle oboru (a cílů vzdělávacího předmětu) logicky mění v aktivity školní literární výchovy.

Zážitkovost

Zážitkovost byla ve vzdělávacím kontextu mnohdy (ke škodě věci) chápána, či dokonce vykládána s negativními konotacemi ve smyslu relaxační, odpočinkové, doplňkové, samoúčelně herní (i hravé) formy výuky, a dodnes není, zvláště v didaktice literatury doceněna jako plnohodnotná operacionalizovaná kategorie. *Zážitek*, v inovativním pojetí literární výchovy chápáný jako 1. *zážitek z textu* (z četby, jejího sdílení, interpretace), ale i jako 2. *zážitek z tvorby*, se přitom může stát cenným východiskem pro pozná(vá)ní. V kapitolách týkajících se četby a tvorby a rovněž v kapitole zabývající se didaktickou hrou *Vyprávěj a hraj* bylo pojednáno o četbě jako o plnohodnotném tvůřícím aktu, neboť četbou a interpretací textu čtenář re-konstruuje smysl díla a rozkrývá dílo jako výsledek tvůřící činnosti autora i dílo jako proces tvůřící činnosti autora.

Zážitková literární výchova je – v souladu s nejnovějšími pojetími zážitku a zážitkové pedagogiky¹⁶⁹, ale např. i zkušenostně reflektivního učení¹⁷⁰ – taková koncepce, ve které učitel nejprve aranžuje situaci pro čtenářský zážitek nebo zážitek z literární tvorby a poté se k tomuto zážitku s žáky vrací v reflexi, v reflektivním dialogu, resp. v učení se činností kombinovaném s reflexí. Teprve v reflexi vzniká žákově porozumění procesu tvorby textu, smyslu textu, literárnímu a kulturnímu kontextu.

Reflexe četby a reflexe tvorby

V návaznosti na myšlenku, že teprve v reflexi vzniká adekvátní porozumění (prožívanému/prožitému) obsahu, se stávají nezbytnými klíčovými kategoriemi didaktiky literatury *reflexe četby* a *reflexe tvorby*. V souladu

169 Srov. Slavík (2001).

170 Srov. Nehyba (2011).

s vymezením četby jako plnohodnotného typu tvořivé (literární) expresivity můžeme oba typy aktivit zahrnout pod klíčovou kategorii reflexe tvořivé (literární) expresivity. V předchozích kapitolách jsme několi-krát naznačili, že reflexe může být ze strany prožívajícího / učícího se subjektu spontánní či vědomá, ze strany učitele je tvorba fáze reflexe (podmínek pro reflexi) charakterizována úsilím o vědomé, nikoli pouze intuitivní uchopení obsahu ze strany žáků/studentů. Proto můžeme termíny reflexe četby a reflexe tvorby zpřesnit na *poučená reflexe četby* a *poučená reflexe tvorby*.

Reflexe vlastního čtenářství

Jak bylo připomenuto v kapitole 3.1, jedním z klíčových cílů literární výchovy je výchova ke čtenářství. Je proto nutné, aby se učitelé nezaměřovali jen na četbu a její reflexi či drobné interpretační aktivity coby dílčí aktivity „nějak zapadající do výchovy ke čtenářství“, ale také na čtenářství jako komplexní fenomén, trvalou hodnotu, dlouhodobý proces a jeho reflexi. Didaktika literatury potom potřebuje klíčovou kategorii, která by uplatnila tento globální zřetel: *reflexi čtenářství*. Má-li být pak vztahována k subjektu, tedy k individu, k individuálnímu pozná(vá)ní a rozvoji osobnosti (dítě si uvědomuje, co to znamená být čtenářem, že se např. stává vyspělejší čtenářem, které hodnoty jsou s jeho čtenářstvím spojeny atp.), můžeme ji upřesnit na *reflexi vlastního čtenářství*.

Tvořivost a tvořivá interpretace

Tvořivost je sice pevně ukotvena např. v psychologických vědách¹⁷¹, avšak v literární výchově je nahlížena s despektem a značnou nedůvěrou. Vzdělávací potenciál *tvořivé interpretace*¹⁷² potvrdí každý inovující učitel i vysokoškolský pedagog, byť zatím tento potenciál nebyl adekvátně zkoumán.

V obsahu estetického vzdělávacího předmětu literární výchovy nebyla např. doceněna imaginace ve vztahu *konstrukce a re-konstrukce fikčního světa* díla/textu coby jeho produkce a re-produkce¹⁷³, ať již se s těmito kategoriemi terminologicky operovalo jakkoli (srov. např. Vašák: *simulační svět*; Ryanová: *textový referenční svět* atp.). Doležel např. zdůrazňuje¹⁷⁴, že „život bez imaginárních alternativ“ je tím nejprimitivnějším způsobem čtenářovy existence.

171 Srov. Nakonečný (1995); Ullrich (1987).

172 Srov. Hník (2007).

173 Srov. Doležel (2003); Červenka (2003).

174 Tamtéž.

Za *plnohodnotnou formu interpretace* s poukazem na výše jmenované autority a předchozí vymezení literární výchovy jako tvořivě expresivního vzdělávacího předmětu považujeme např. doplňování textu (slov, řádek, veršů, událostí, postav...); fabulaci příběhu k zadanému titulu nebo k zadané osnově; fabulaci příběhu inspirovanou (fotografií, obrazem, předmětem, jiným příběhem...); převyprávění příběhu; parafrázi textu; napodobení stylu textu; rekonstrukci textu, řazení částí textu (rekonstrukce básně rozstříhané na strofy, verše, poloverše, nebo dokonce slova; rekonstrukci textu z osnovy, přeházených dějových motivů, ze šifry, z tajného vzkazu...); hledání řádu v textu, sestavování osnovy (např. i obrázkové osnovy); vstup do cizího hlediska / cizí role (změna vypravěčské perspektivy, vstup do role postavy v dramatizaci, hádání postavy („Kdo jsem?“), ale třeba i problémové řešení otázky, jak bych se zachoval/a v roli postavy a proč); zvažování textových variant (dvou různých začátků příběhu, několika možných vyústění, starší versus novější varianty, prozaické versus básnické varianty...); kondenzaci textu / redukci obsahu (děj pohádky v pěti větách, formou textové zprávy, klíčová slova z textu, podtržení důležitých míst v textu, výběr zástupné události za celý děj); srovnávání textů (žánrově/druhově/tematicky/stejných/různých...); hledání vhodného titulu k textu, hledání textu k vhodnému titulu atp.¹⁷⁵

Přímá práce s textem; práce s literárním aspektem textu (literární přístup) vs. neliterárním aspektem textu (neliterární přístup)

Není snad třeba definovat *přímou práci s textem*, která na text nahlíží jako na nevyčerpatelnou tvůrčí sílu a východisko výchovných a vzdělávacích snah, a odlišovat ji od takové práce s textem, kde text/dílo plní pouze dokládací funkci, doplňuje výklad (viz výše). Pro oborové i výukové účely je funkční rozlišit mezi *prací s literárním aspektem textu* a *prací s neliterárním aspektem textu*.

Práce s literárním aspektem textu představuje především pohledy dovnitř textu, tedy do jeho imanentních rovin, např. roviny vypravěče, postavy, kompozice, jazyka a stylu, druhu a žánru díla, intence textu, neboť se zaměřuje na hledání smyslu textu. Práce s neliterárními aspekty je cenná tím, že může porozumění textu obohatit o mimoliterární kontexty – dobové, myšlenkové, biografické –, avšak neměla by být absolutizována. Často se totiž literární výchova přeceňující neliterární aspekty (neliterární přístup) proměňuje v zeměpis, přírodopis nebo přednášku

175 Srov. Hník (2010), s. 92.

o protidrogové prevenci. Příkladem neliterární práce s textem, která již není pro smysluplnou literární výchovu legitimní, je tento úkol: *Vypište z básně o lese do jednoho sloupce všechny listnaté stromy, do druhého sloupce všechny jehličnaté stromy. Zopakujte si, co o jednotlivých stromech víte.*

Poznávání textu jako tvůrčího obsahu i tvůrčího procesu

Výše zmiňovaná přímá práce s textem ve smyslu práce s literárním aspektem zakládá *poznávání textu jako tvůrčího obsahu*, který je 1. výsledkem tvůrčí umělecké aktivity i 2. jejím procesem. Zatímco doménou tradiční literární výchovy je spíše zaměření na text jako doklad předem sdělených nebo naznačených tezí (viz dokládací funkce textu) a v tomto ohledu také na text jako na výsledek tvůrčí činnosti autora, jako hotovou a danou věc, se kterou se dále operuje jako s položkou výkladu a paměťového osvojení žákem/studentem, inovativní literární výchova v souladu se svými koncepčními východisky zohledňuje text také jako umělecký tvůrčí proces. V inovativní koncepci vzdělávacího předmětu je tedy text jako výsledek i proces poznáván.

Poznávání textu tvůrčími metodami

Pokud má být text pozná(vá)n jako tvůrčí obsah, musí k tomu být zvoleny adekvátní metody a postupy. Za takové považujeme právě metody tvořivé literární expresivity: Tak jako je „dětské kreslení ontologickým předstupněm umělecké kresby a v kontextu umělecké kresby nabývá vzdělávací smysl“¹⁷⁶, tak je dětská a studentská literární tvorba ontologickým předstupněm umělecké literární tvorby a v kontextu umělecké literatury rovněž nabývá vzdělávací smysl.

Protože jsou výše navrhované klíčové kategorie cíleny na vzdělávací kontext, mají smysl vždy především ve vztahu k (žakovské) reflexi; tato skutečnost bývá i v moderní literatuře nedoceněna. Moderní didaktika oboru je tedy vyzývána, aby operovala s *reflexí zkušenosti s textem; reflexí čtenářského zážitku, reflexí vlastní imaginace*, především ve vztahu k recipovanému či produkovanému textu; s *reflexí díla/textu; reflexí vlastní tvořivé expresivity, reflexí vlastní čtenářské gramotnosti či přinejmenším funkčního myšlení ve vztahu k textu* atp.

Některé z uvedených klíčových pojmů se dají pro výzkumné (avšak i vzdělávací) účely logicky převést do relativně měřitelných, a tedy porovnatelných kategorií. Ve vzdělávacím kontextu např. můžeme z hlediska

176 Slavík et al. (2008), s. 113.

žáka zkoumat: míru zkušenosti s textem; intenzitu čtenářského prožitku; míru předporozumění a míru porozumění klíčovými rovinami textu; originalitu v tvořivé expresivitě; existenci/neexistenci (popř. kvalitu) funkčního myšlení ve vztahu k textu atp.

Z předchozího výkladu je logické, že se nejedná o návrh školní literární terminologie, ale klíčových kategorií oboru didaktiky literatury. Ty mají sloužit primárně oborovým didaktikům. Otázka, zda současní a současně připravovaní učitelé disponují kompetencemi tyto klíčové kategorie a od nich odvozené pojmy operacionalizovat v praxi a přizpůsobovat je možnostem žáků, budiž podnětem pro další oborovědidaktický výzkum.

Navržení uvedených kategorií, o kterých se domníváme, že jsou pro didaktiku literární výchovy coby estetického vzdělávacího předmětu klíčové, a které jsou záměrně vztaženy ke konceptu *výchovy* spíše než ke konceptu *nauky*, neimplikuje odmítání konceptu znalosti či literární vzdělanosti; nejde o módní reformátorské gesto, ale o přirozené přehodnocování oboru v nových kontextech.

Klíčové kategorie, které se dosud neetablovaly v literární didaktice
expresivita; tvořivá expresivita; tvořivá literární expresivita
přímé poznávání literárního díla; aktivní setkávání s textem; přímá práce s textem; přímá zkušenost s textem
zážitek a zážitkovost; čtenářský zážitek; zážitek z tvorby; reflexe (zážitku z) četby; reflexe (zážitku z) tvorby, reflektivní (literárněvýchovný) dialog
tvořivá interpretace; tvořivá hra a experiment
imaginace; reflexe vlastní imaginace
konstrukce a re-konstrukce fikčního světa díla/textu / produkce a re-produkce fikčního světa díla/textu
text jako východisko
čtení jako tvůrčí akt; čtení jako typ tvorby, tvořivé expresivity
reflexe vlastního čtenářství
poznávání textu jako tvůrčího obsahu; poznávání textu jako tvůrčího procesu
práce s literárním aspektem textu
funkční myšlení ve vztahu k textu; reflexe vlastního funkčního myšlení ve vztahu k textu

7. Výzvy kladené na učitele a na fakulty připravující učitele

Praktické naplnění výše navrhovaného konceptu literární výchovy, který začíná poznáváním díla a teprve z něj odvozuje poznávání o díle, kde je tedy poznávání díla doplněno rozumnou mírou poznávání o díle, kde znalosti estetickovědní povahy jsou doplněny rozumnou mírou znalostí historických a biografických, konceptu, který žákům dovoluje skutečně rozumět literatuře tak, jak v kultuře převládá, a dovoluje jim rozvíjet se v oblasti vlastního čtenářství, budiž skutečným *uměním umělého vyučování* (Komenského pojmenování didaktiky).

Jsem přesvědčen, že slovo *umění* zde neznamená dar, vrozenou schopnost či neměnnou skutečnost, a pakliže ano, jen velmi částečně; bez systematické snahy tento „dar“ neustále rozvíjet a kultivovat by se ztratil. O jeho rozvíjení a kultivaci se musí postarat jednak každý učitel sám za sebe, neboť každý člověk na světě je odpovědný za své jednání, jednak by se mu mělo dostat náležité institucionální podpory, neboť v rukou vzdělavatelů je budoucnost společnosti např. i v tom smyslu, že „rukama učitelů“ procházejí všechny budoucí povolání a profese. Zároveň je logické, že žádné změny v základním a středním vzdělávání nemohou nastat bez změn ve vzdělávání těch, kteří v základním a středním školství působí, tedy bez změn ve vzdělávání učitelů. Je proto na pedagogických fakultách, aby „umění umělého vyučování“ efektivně zprostředkovaly. Tedy i výzvy v oblasti literární didaktiky jsou individuální i kolektivní/institucionální.

7.1 Výzvy kladené na učitele

Je proto třeba jisté dovednosti, abychom zaujali, navnadili a ukonejšili mysl žáků. Toto umění bude spočívat zčásti v laskavosti učitelů, zčásti v rozumné metodě, aby se tak studia věd stala pro mysl lákadly a zdála se být čirou hrou.¹⁷⁷

Jan Amos Komenský

Učitel prvního stupně základní školy je v rámci inovativního pojetí vyzýván k hledání textů, které obsahují potenciál pro rozvoj základních čtenářských kompetencí a základních čtenářských strategií, takových textů, které navíc mohou zaujmout žáky opakovaně. Je vyzýván k promyšlení elementárních interpretačních aktivit a aranžování takové hodiny, která spojuje rozvoj základních čtenářských kompetencí s chápáním smyslu textu. Kromě literárněvýchovných cílů se tu výrazně projevuje zřetel na celkový rozvoj osobnosti dítěte.

Učitele druhého stupně základní školy inovativní pojetí literární výchovy žádá, aby neustupoval z takové přímé práce s textem, která navazuje na přirozenou dětskou zvědavost a tvořivost, i když je konfrontován s větším objemem učiva než jeho prvostupňový kolega. Bude-li praktikován adekvátní tvořivý, interpretativní přístup v průběhu prvního stupně základní školy a nebude-li dítě v rámci hodin čtení a literární výchovy na prvním stupni základní školy zahlceno izolovanými fakty literární historie a literární teorie, má druhostupňový učitel na co navazovat.

Středoškolský učitel se cítí pod daleko větším tlakem: maturit, koncepcí školy, rodičů i veřejnosti. Pokud se rozhodne pro inovativní pojetí literární výchovy, nemůže rezignovat na přímou práci s textem jako východiskem poznávání. Je vyzýván k tomu, aby sám a zodpovědně rozhodl, do jaké hloubky chce které texty interpretovat a zda a jak chce učivo redukovat. Středoškolský učitel, v podstatně větší míře než jeho kolegové vyučující na základní škole, volí mezi šířkou a hloubkou poznání, i když samozřejmě usiluje o obojí.

Šířku poznání bychom mohli v literatuře na střední škole vyjádřit zhruba jako znalost „většího množství textů, ale do menší hloubky“, hloubku poznání potom zhruba jako znalost „menšího množství textů, ale do větší hloubky“. Maximální míra přístupu k obsahu označeného jako „větší množství textů, ale do menší hloubky“ by ve výukové praxi znamenala ideální podmínky pro pojetí poznávání o díle, maximální míra přístupu k obsahu označeného jako „menší množství textů, ale do

¹⁷⁷ Komenský (2010), s. 48.

větší hloubky“ potom ideální podmínky pro pojetí přímého poznávání díla.

Požadavky kladené na učitele literární výchovy v naukovém *versus* uměleckovýchovném (expresivním) pojetí:

Učitel literární výchovy	
v tradičním naukovém pojetí	v uměleckovýchovném expresivním pojetí
učitel jako literární historik	učitel jako tvůrce
učitel jako „pamětník“	učitel jako umělec
učitel jako vykladač literatury	učitel jako koordinátor četby / tvorby / tvořivé hry a jejich reflexe
učitel jako znalec	učitel jako čtenář-znalec
učitel jako zprostředkovatel znalostí o díle	učitel také jako zprostředkovatel imaginace; učitel také jako zprostředkovatel poznání na základě vlastní zkušenosti

7.2 Výzvy kladené na oborovou didaktiku na pedagogických fakultách

Oborové didaktiky musí najít sílu a odvahu jít svou vlastní cestou a převzít odpovědnost za edukační proces v linii svého působení.¹⁷⁸

Josef Maňák

Výzvy kladené na oborovou didaktiku se týkají především pedagogických fakult. Budoucí učitelé (studenti učitelství na pedagogických fakultách) by měli inovativní, tvořivý, interpretativní přístup, který považujeme za adekvátní protihodnotu naukového, faktografického přístupu, poznat především jako alternativu, nikoli jako dogma.

Jestliže tuto cestu přijmou za vlastní, mohou ji teprve sami uvádět do praxe. Interpretativní, čtenářský přístup by měli poznat rovněž přímo, nikoli se o něm dovídat jen v rámci výkladu v souladu s výše rozvedenými principy poznávání o díle a poznávání díla.

Ve vysokoškolské výukové praxi to konkrétně znamená přijmout tvořivou expresivitu jako plnohodnotnou součást kurikula vysokoškolského kurzu (viz níže).

¹⁷⁸ Maňák (2004), s. 2.

7.2.1 Paradox literární didaktiky a paradox učitelské přípravy

Domnívám se, že v současném – a pravděpodobně nejen pregraduálním – vzdělávání učitelů existuje podobně závažný paradox jako v samotném oboru literární didaktiky.

Výše bylo naznačeno, že současná didaktika literatury inovativní, čtenářské, interpretativní pojetí proklamuje, avšak dodnes nemá etablované klíčové kategorie vztažené k tomuto pojetí. Takové klíčové kategorie, které by pomohly o školní realitě literárního vzdělávání referovat, tedy dorozumívat se o ní v rámci odborného diskurzu literárního oboru i v rámci jiných oborů. Dokud toto nebude splněno, nemůže se obor rozvíjet, natož sloužit škole, přetvářet ji k lepšímu.

Jinými slovy, současná terminologie didaktiky literatury odpovídá kritizovanému pojetí – pojetí poznávání o díle –, a nedokáže tedy vystihnout podstatu takové výukové praxe, o kterou usiluje česká (a československá) škola již 120 let, tedy pojetí přímého poznávání díla.

Současná literárnědidaktická terminologie neposkytuje proto oboru základ pro solidní diskurz, kterým by se měl obor dále rozvíjet a skrze který by se mohl prosazovat v konkurenci (nejen) s obory příbuznými. Obor bez relevantních klíčových kategorií a funkční terminologie nemůže plnohodnotně sloužit ani základní a střední škole, jak bylo naznačeno, ani vysokoškolské literární didaktice, jež by měla být pilířem učitelské profesní přípravy.¹⁷⁹

Zpět k paradoxu vzdělávání budoucích učitelů. Příprava na učitelskou profesi je charakterizována vírou, že se tzv. oborové¹⁸⁰ a tzv. metodologické (didaktické) poznatky, které jsou po celou dobu vysokoškolské přípravy vyučovány odděleně, nakonec v osobnosti učitele přirozeně propojí. Realita nás však stále více přesvědčuje o tom, že tento model nefunguje tak efektivně, jak jsme si představovali, a že je třeba tzv. obor a jeho didaktiku – chcete-li rovnou učitelství – neoddělitelně vést *napříč celou učitelskou přípravou*. Pro neoddělitelné spojení obsahových a metodologických znalostí se dnes již běžně používá pojem *didaktická znalost obsahu*¹⁸¹, avšak ta není – ke škodě věci – prakticky naplňována.

Po učitelích i studentech učitelství se zcela oprávněně didaktická znalost obsahu žádá, avšak pokládám si provokativní otázku, nakolik je skutečnou didaktickou znalostí obsahu vybavujeme my, vyučující

179 „Didaktika je podstatou učitelství.“ Viz Mužík (2004), s. 1–3.

180 Je třeba vzít v úvahu, že skutečným oborem je učitelství, tedy výše zmíněné neoddělitelné spojení kompetencí oborových a didaktických.

181 Srov. Janík (2009).

pedagogických fakult. A také si kladu otázku, proč se řada začínajících učitelů, absolventů pedagogických fakult, cítí v momentě, kdy nastoupí do školy, bezradně a proč uvádějí, že jsou odkázáni učit se metodou pokusu a omylu, že začínají tzv. od začátku.

Kvantitativní průzkum z roku 2013, který ve své diplomové práci zaměřené na profil začínajícího učitele 1. stupně ZŠ provedla T. Šedivá z PedF UK v Praze, ukázal, že více než pětina respondentů – začínajících učitelů na 1. stupni ZŠ, kteří absolvovali některou z pedagogických fakult v ČR – se po metodologické stránce cítí být připravena na výkon své profese naprosto nedostatečně, nedostatečně či spíše nedostatečně. Naprosto dostatečně se cítí být připravena jen 3 % začínajících učitelů.¹⁸²

Jsem přesvědčen, že všichni vyučujeme podle svého nejlepšího vědomí a svědomí a že všichni chceme ze sebe vydat to nejlepší, avšak – dle mého mínění – již nemůžeme spoléhat na stávající *segregativní model(y) učitelské přípravy*. Činit tak podle mého názoru znamená naivně spoléhat na genialitu studentů. Jsem přesvědčen, že na ni nemůžeme spoléhat zvláště dnes, kdy na vysoké školy přicházejí studenti méně vybavení ke studiu (obecnými studijními předpoklady i předpoklady ke studiu oboru), často s menším nadšením, často s nižším intelektem, než tomu bylo v letech minulých.

Jsem přesvědčen, že z povahy věci nemůže fungovat žádný z takových modelů vzdělávání učitelů, ve kterém student učitelství získává tzv. oborové poznatky *odděleně od poznatků didaktických*, ať již se toto děje v čase paralelně (tzv. paralelní model), či následně (tzv. konsektivní model). Praxe ukazuje, že očekávané „přirozené propojení“ nenastupuje u studentů a absolventů učitelství ani v případě získávání poznatků v obecné didaktice a následně či paralelně v didaktikách oborových, natož potom u poznatků v tzv. oboru a jeho didaktice.

7.2.2 Hypotetické příčiny neexistence plně integrativního přístupu

7.2.2.1 Slabý diskurz oborové didaktiky

Nyní se vrátím k paradoxu svého oboru. Naznačil jsem, že didaktika literatury se stále potýká s pojetím vzdělávacího předmětu, a tedy i s pojetím

¹⁸² V rámci dotazování bylo osloveno 323 základních škol ve 14 krajích ČR, respondentů bylo celkem 67, z toho 58 absolventů pedagogických fakult, 2 absolventi jiné fakulty nebo vysoké školy připravující učitele, 4 učitelé v době dotazování ještě neabsolvovali a 2 učitelé se označili za nekvalifikované. O profesní připravenosti vypovídali jen absolventi pedagogických fakult. Viz Šedivá (2013), s. 44.

sebe sama, nedisponuje adekvátní terminologií, nemá ustálené relevantní klíčové kategorie, tedy ani solidní teorie, o které by se mohla opírat. Na rozdíl od oboru má *velmi slabý diskurz*, jako samostatná vědecká disciplína se teprve hledá. Její slovo proto nemá potřebnou váhu. Řada vědeckých a vědeckopedagogických pracovníků literárního oboru z toho důvodu vůči didaktice literatury chová skepsi, nedůvěru, někdy dokonce i opovržení, spojované s pocitem nadřazenosti („my jsme obor, vy jen jeho didaktika“). Těžko potom může oborová didaktika svůj obor přesvědčit k tomu, aby s ní nejen spolupracoval, ale dokonce tvořil neoddělitelnou jednotu.

7.2.2.2 Strukturované studium

Institucionální překážkou pro kvalitní učitelskou přípravu je také Boloňskou deklarací zavedené strukturované studium. Strukturované studium se netýká oboru učitelství pro první stupeň základní školy, u oborů učitelství pro 2. stupeň základní školy a školu střední však bylo na pedagogických fakultách zavedeno. Protože tříleté bakalářské studium neopravňuje absolventa k výkonu učitelské profese, je v něm přítomnost obecné i oborové didaktiky nejen absurdní, ale pro vzdělávací instituci a příslušné katedry také nevýhodná: 1. nebudou se přece vysilovat zprostředkováním didaktické znalosti obsahu na studentech, kteří ji stejně nevyužijí; 2. jestliže by svoji oborovou didaktiku do bakalářského stupně přeci jen začlenili (ať už plně integrovanou, nebo segregovanou), byla by to obrovská příhrávka těm, kteří chtějí uznat bakaláře za kvalifikované učitele. Didaktika bývá proto doslova natlačena do posledních dvou let učitelské přípravy, tedy do magisterské „nadstavby“. Tím je ještě prodloužena vzdálenost mezi poznatky ze základů a pilířů oboru (v případě literatury je to *teorie literatury* a *literární historie*) a umocněna konsekutivnost již tak ne zcela efektivního modelu učitelské přípravy.

Je-li strukturované studium pro některé obory nevyhovující a limitující (jsou to především náročné obory, které vyžadují více než tři roky kontinuální vysokoškolské přípravy), je pro učitelské obory téměř destruktivní.

7.3 Absence plně integrativního přístupu

Slabý oborovědidaktický diskurz je jednou z hypotetických příčin neexistence plně integrativního přístupu v profesní přípravě učitelů, struk-

turované studium učitelského vzdělávání je pak spolehlivou pojistkou, která stoupence integrativního přístupu drží v šachu. V profesní přípravě učitelů tedy neexistuje skutečný integrativní přístup (zrovna tak jako neexistují skutečné *fakultní školy*, skuteční *fakultní učitelé* atp.), byť by právě tento přístup – již z povahy věci samé – pomohl studenty učitelství vybavit potřebnými kompetencemi *snadno a rychle*, v duchu myšlenek J. A. Komenského.

7.4 Příklady integrativního přístupu v učitelské přípravě

Nyní předložím k úvaze dva inovativní návrhy, jak imanentně sloučit oborovou didaktiku a obor, a tím pomoci snadnější a rychlejší přípravě učitelů. Opět se přidržím svého oboru, a dokonce těch vysokoškolských kurzů, které sám vyučuji. První příklad se pokusím demonstrovat na *literatuře pro děti*, druhý na *teorii literatury*.¹⁸³

Literatura pro děti je předmětem, který má ve studijním plánu pedagogických fakult zcela logicky a oprávněně poměrně vysokou váhu. Na PedF UK v Praze má tradičně dvousemestrální dotaci a je zakončena zkouškou, vyučuje se jak ve formě seminární, tak přednáškové. Je navíc vyučována ve všech studijních programech, tedy v učitelství předškolní pedagogiky, v učitelství pro 1. stupeň základní školy a v učitelství pro 2. stupeň základní školy a školy střední; literatura pro děti se rovněž vyučuje v kombinované formě studia.

Tradičně je literatura pro děti na pedagogických fakultách vyučována „jako obor“, tedy v podstatě jako přehled literatury pro děti a mládež. Ve skutečném integrativním modelu by však vstupovala do hry proklamovaná didaktická znalost obsahu. Právě ta by si v kurzech literatury pro děti přirozeně vyžádala *přímou práci s texty dětské literatury* a její následnou *reflexi*, chcete-li *reflektivní dialog*. Právě reflektivním dialogem vztaženým k přímému poznávání díla, nikoli jen výkladem, poznáváním o díle by byl zajištěn znalostní (didakticky znalostní) rámec vysokoškolského předmětu.

Podobně v kurzech teorie literatury, na pedagogických fakultách často pojímané jako úvod do studia literatury a např. na PedF UK v Praze vyučované také v programu učitelství pro 1. stupeň ZŠ, by důsledné uplatňování principu didaktické znalosti obsahu znamenalo ústup od

183 Oba kurzy jsou na katedře české literatury PedF UK v Praze akreditovány ve dvou podobách:

1. pro studijní program učitelství pro 1. stupeň ZŠ a 2. pro studijní program učitelství VVP pro 2. stupeň ZŠ a SŠ.

pouhého paměťového osvojování literární teorie a od osvojování si literární teorie bez ohledu na její aplikaci ve škole.

Plnohodnotnou součástí vysokoškolského kurzu teorie literatury by se tak stala např. *tvorba textu z pozice různých typů vypravěče (nadosobního, osobního, neosobního atp.) a zvažování důsledků pro výsledný text; změna vypravěčské perspektivy a zvažování důsledků pro výsledný text; tvorba vlastní metafory; zvažování více variant titulů k textu; nápodoba autorského stylu / stylu literárního směru; doplňování slov do básně; přepis básně do běžně mluvené řeči apod.* (a jejich následná reflexe). Nejde přitom o poskytnutí hotové „kuchařky“ budoucím učitelům; cílem je osvojit si právě didaktickou znalost teorie, tedy nahlížet způsoby její možné *aplikace* ve školním prostředí nahlížením do podstaty jevů (důležitosti toho, kdo vypráví; principu metafory; principu stylu; funkce titulu atp.).

Domnívám se, že takto či podobně pojatá učitelská příprava, tedy příprava, ve které je uplatněna didaktika (didaktická znalost obsahu odvíjející se od reflexe přímého poznávání díla) napříč kurzy, teprve směřuje k pravému jádru věci a může tak plnohodnotně sloužit školní praxi.

7.5 Školní vzdělávací realita je v rozporu s principy oboru i oborové didaktiky

Předmětem oboru literatury jsou texty umělecké literatury. Princip oboru je tedy logicky postaven na čtení těchto textů, na aktivním setkávání se s těmito texty, na pronikání ke smyslu těchto textů / literárních děl. Smysl textu nelze nahradit synopsí, parafrází, pouhým odkazem na dílo. Je třeba k němu docházet četbou a interpretací (a jejich poučenou reflexí). K četbě (a její reflexi) je ovšem třeba vychovávat, četbu a interpretaci (a jejich reflexi) je třeba praktikovat. To je plně v kompetenci školy jako instituce. Pakliže se škola soustředí právě na tzv. stručné obsahy literárních děl a parafráze a spíše na kontexty než vlastní texty a jejich interpretaci, není to v souladu s principy oboru samotného.

Oborová didaktika by tedy měla mít za předmět svého zkoumání *přímé setkávání s literárním dílem ve smyslu četby, interpretace a jejich reflexe* a měla by dále *rozpracovávat možnosti práce s literárními texty ve škole*, a to již proto, že didaktika má školnímu vzdělávání sloužit především.

Školní (literární) vzdělávání je v rozporu s oborem ve dvou věcech:

1. v obsahu, neboť za předmět zkoumání bere spíše historii literatury, popř. teorii literatury než samotnou literaturu ve smyslu souhrnu

literárních děl/textů; upřednostňuje znalosti o textu nad znalostmi textu, kontexty nad texty;

2. v metodě, neboť svůj obsah (texty umělecké literatury) neučí prostřednictvím věci samé (textů), ale pouhým odkazováním na ni.

Tím, že je v rozporu s oborem v obsahu i metodě, logicky nekoresponduje ani s *cíli oboru*.

7.6 Plně integrativní model učitelské přípravy na pedagogických fakultách

K vyřešení výše naznačeného rozporu, který se nutně týká cílů, obsahu i metody, mohou významným způsobem přispět pedagogické fakulty. Jsem přesvědčen, že neutěšenou situaci v (literárním) vzdělávání však nespasí ani několik hodin izolované didaktiky (byť sebekvalitnějších) v jednotlivých oborech učitelství, ani navýšení hodinových dotací seminářů oborových didaktik, ale změna daleko podstatnější: *změna paradigmatu profesní učitelské přípravy*.

Plně integrativní model, v němž by se nabývání didaktické znalosti (literárního) obsahu dělo přímo, je jedna z možných cest této změny. Pedagogické fakulty mohou však k této koncepční změně přistoupit teprve tehdy, budou-li mít odpovídající podmínky (personální, materiální, systémové).

7.7 Možnosti a meze odborných praxí studentů učitelství

7.7.1 Odborné praxe v přípravě budoucích učitelů

Nedílnou součást přípravy budoucích učitelů tvoří *odborné praxe*. Těch je v průběhu jejich studia na pedagogických fakultách hned několik, např. na Pedagogické fakultě UK v Praze v rámci oboru učitelství pro první stupeň základní školy existují tzv. praxe průběžné a souvislé, studenti učitelství druhého stupně základní školy a školy střední absolvují v magisterském studiu tři bloky praxí, náslechovou část v tzv. klinickém semestru, čtyřtýdenní praxi na druhém stupni základní školy (popřípadě v příslušných nižších ročnících víceletých gymnázií; při standardním studiu dvou oborů, např. českého jazyka – francouzského jazyka připadá studentům 14 dní praxe na každý aprobační předmět) a čtyřtýdenní praxi na střední odborné škole nebo gymnáziu.

Protože mám jako oborový didaktik rovněž možnost se na zajišťování praxí našich studentů podílet a praxi na jedné z pražských fakultních základních škol jsem vedl sedm let, vede mě to k neustálému zamýšlení se nad smyslem praxí, jejich možnostmi i mezemi. Své skromné závěry jsem se pokusil pro přehlednost shrnout do několika zestručněných tezí. Prosím čtenáře monografie, aby je považovali za mé osobní závěry; jiní vedoucí praxí, jiní pedagogové, učitelé, ale i studenti mohou mít zcela odlišné zkušenosti a zcela odlišný pohled na věc. Rovněž je třeba brát zřetel na skutečnost, že jiné fakulty mohou mít zcela odlišný systém studentských praxí i jiný systém spolupráce se školami, kam své studenty posílají.

7.7.2 Pokus o sumarizaci možností a omezení studentských odborných praxí obecně

Reálné možnosti a výhody praxí:

- Praktikujícím studentům se nabízí autentické prostředí, školní realita (viz dále).
- Praxe zřetelně ukazují přednosti, ale i rizika učitelského povolání (viz dále).
- Studenti na základě toho, že se ocitají v autentickém prostředí školy, které jim ukazuje přednosti i rizika, mohou zodpovědně učinit konečné rozhodnutí o své budoucí profesi. Takzvané vědí, do čeho jdou. To je osobním přínosem pro ně, ale i významným přínosem pro společnost. Do učitelské profese totiž často nakonec nenastupují ti studenti učitelství, kterým již praxe ukáží, že „tudy jejich cesta nevede“.
- Praxe v autentickém prostředí představují prostor pro empirii a praktickou didaktiku. Té se v průběhu studia studentům (kromě praxí) téměř nedostává, oborové didaktiky jsou vyučovány převážně teoreticky a trpí krizí obsahu. Teoretické poznatky z přednášek oborových didaktik se ukazují jako málo aplikovatelné.
- Studenti se setkávají s více učiteli, mohou s nimi mluvit, vyptávat se, radit, konfrontovat jejich názory se svými.
- Studenti si mohou vyzkoušet své vlastní směřování, ověřit své vlastní postupy, hledat vlastní cesty. To je mnohonásobně cennější než kopírovat postupy jiných učitelů, byť zkušených. Mnozí učitelé však studentům v současném systému praxí nedávají na hledání vlastních cest prostor.

Reálná omezení, rizika, nedostatky:

- Škola může mít pocit, že je její „harmonický chod“ i její samotný zaběhlý systém studentskými praxemi narušován. Doba studentských praxí je skutečně narušením jistého „rytmického“ stereotypu školy.
- Mnozí učitelé považují čas, během kterého praxe probíhají, za zdržování výuky. To sice není vlastní riziko nebo nedostatek praxí, ale postoj učitele se na dalším profesním vedení studentů kvalitativně odráží.
- Žáci mohou mít pocit, že jsou „pokusnými králíky“ (viz výše).

7.7.3 Pokus o kritický pohled na stávající systém studentských odborných praxí

Omezení, rizika a nedostatky stávajícího systému odborných praxí studentů učitelství:

- Vedoucí oborových praxí studentů si sami nemohou učitele vybrat. Není tak vždy zajištěn dobrý učitel – kouč a lídr. (1)
- Fakultní učitel (učitel na příslušné fakultní škole) mnohdy studenty „tlačí“ do vlastních postupů; nedává jim možnost hledat vlastní cesty. Fakultní učitel mnohdy nepustí studenty k řadě činností, které jsou nedílnou součástí učitelské profese, např. k hodnocení žáků, zápisu do žákovské knížky, opravě testů atp. (2)
- Učitelé, u kterých studenti praktikují, se nemohou plně věnovat potřebám praktikujících studentů, potřebám žáků a následným rozborovým hodinám. (3)
- V současném českém vzdělávacím systému není nikým zajišťována komunikace a spolupráce mezi fakultou a fakultní školou, vše záleží na dobré vůli, ochotě a dovednosti improvizace obou stran. Např. vedoucí praxí z fakulty musí každoročně obvolávat více škol a prosit o možnost praxí pro své studenty a každý případný problém řešit na své náklady ve svém volném čase. Fakultní školy zase musejí například na poslední chvíli přizpůsobovat rozvrh požadavkům praxí atp. (4)
- Odborné praxe jsou časově velmi omezené, studenti nemají možnost poznávat žáky delší dobu a pozorovat určité výsledky svého působení. Některé typy praxí probíhají jen dopoledne; to vylučuje možnost, aby se studenti účastnili např. pedagogických rad, třídních schůzek atp. (5)
- Škola neposkytuje, popř. nemůže poskytovat praktikujícím studentům a vedoucím jejich praxí odpovídající materiální zázemí (kabinety,

PC, možnost tisku či kopírování, místnost ke společnému rozboru atp.). (6)

7.7.4 Návrh systémových inovací studentských praxí

- Zavedení standardů v učitelské profesi; umožňovaly by efektivněji vybírat „dobré“, tzn. inovující, ale třeba i zkušené učitele, zkrátka takové, kteří mají studentům co ukázat a zároveň je dokážou kvalitně vést. Zavedení systému výběru fakultních učitelů, v rámci něho např. i nějaký typ databáze atp. (1) a (2)
- Vytvoření nového statusu fakultního učitele a zřízení zvláštního úvazku pro tento typ profese; popřípadě snížení běžného učitelského úvazku fakultnímu učiteli na takovou míru, aby mohl praktikující studenty kvalitně vést (v rámci jiného, specificky definovaného úvazku). (3)
- Vytvoření statusu koordinátora; zprostředkovával by všechny kroky mezi fakultou a příslušnou školou, popř. více školami. (4)
- Prodloužení doby praxí. To předpokládá nutné systémové kroky jak na straně fakulty (úprava kurikula, studijních požadavků atp.), tak ze strany příslušné základní či střední školy. (5)
- Revize stávajícího statusu *fakultní škola*. Mnohé školy mají tento status jen formálně a užívají ho jako prostředek propagace, soutěže s konkurenčními školami a jako nálepku prestiže.
- Zřízení funkčních fakultních škol. V rámci nich by fungoval fakultní učitel a částečně i koordinátor. Skutečné fakultní školy by poskytovaly praktikujícím studentům odpovídající materiální i duchovní zázemí pro výkon učitelské profese. (6)

Studentské odborné praxe jsou jedním z pilířů přípravy budoucích učitelů. Náročným systémovým krokem ze strany státu, zdaleka však nikoli nereálným, který by zásadní problémy této klíčové části vzdělávání budoucích učitelů vyřešil, by bylo *zřízení* opravdových, plnohodnotných *fakultních škol*, fakultních svojí podstatou, nikoli jen úředně, formálně.

Zřízením fakultních škol by především studenti dostali dostatečný „zkušební“ prostor a s ním i podstatný nástroj pro svůj profesní růst. K tomuto morálnímu *zázemí* by koneckonců mělo na skutečných fakultních školách přibýt i *zázemí* materiální: důstojné podmínky pro praktikování: vlastní nebo alespoň sdílený kabinet, možnost práce na PC, možnost tisku a kopírování, možnost používat techniku a učební pomůcky atp.

Se zřízením fakultních škol by muselo jít ruku v ruce i zřízení statusu „opravdového“ *fakultního učitele* (fungujícího na příslušné základní či střední škole) či *koordinátora* (mezi školou/školami a fakultou). Fakultní učitel by vedení studentských praxí zajišťoval v rámci fakultní školy (spolu s vedoucím praxí z fakulty a s koordinátorem) a měl by na kvalitní profesní vedení studentů vyhrazen úvazek. V době praxí by tak odpadlo přetěžování některých učitelů. Ti jsou současným systémem české školy již tak vyčerpáváni a často demotivováni. Jsem přesvědčen, že zkvalitnění studentských odborných praxí na fakultních školách by významně zkvalitnilo vzdělávání budoucích učitelů, a přispělo by tak ke zvyšování kvality ve vzdělávání budoucích generací obecně, ne jen v jednotlivých oborech.

7.8 Tvorba vědecké komunity a hledání společných témat didaktiky literatury

Každou instituci, ústav, vědecké pracoviště tvoří lidé a lidské kolektivy. Proto je základem potenciální kvalitní vědecké práce funkční lidský kolektiv, který má kromě individuálních vizí také vizi společnou, tedy společné aktivity, společné projekty, společné cíle a sdílí pro ně nadšení. Podstatným úkolem při konstituování oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny je rovněž tvorba vědeckých komunit, a to nikoli jen tvorba formálních vědeckých kolektivů, ale kolektivů skutečných, lidsky fungujících, kolektivů, ve kterých panují dobré mezilidské vztahy, spravedlnost, rovné šance a sdílené nadšení pro obor. Tvorba vědecké komunity musí z povahy věci začít zdola, tedy v podstatě sblížením podobně orientovaných akademických pracovníků na pracovištích, dále sblížením jednotlivých pracovišť na národní i mezinárodní úrovni.

Takto se na pedagogických fakultách a ostatních fakultách připravujících učitele v České republice a na Slovensku již tvoří významné okruhy vysokoškolských pedagogů, které svedlo dohromady společné téma oborové didaktiky a společné hledání a nalézání odpovědí na aktuální otázky.

Zároveň vysokoškolští učitelé učitelů cítí, že didaktická témata nelze nechávat stranou, že bez oborové didaktiky se nadále coby vzdělavatelé vzdělavatelů neobejdou. Fakulty vzdělávající budoucí učitele si uvědomují, že by se bez kvalitních oborových didaktik a jejich systematického rozvoje ocitly roli vysokých škol či univerzit, které vzdělávají např. bu-

doucí matematiky, bohemisty či ekonomy, avšak nikoli budoucí učitele matematiky, češtiny či ekonomie.

Mám-li uvést několik příkladů za didaktiku literatury v České republice a na Slovensku, např. katedra českého jazyka a literatury PedF UP v Olomouci rozvíjí a ve svých didaktických kurzech aplikuje téma recepce poezie u mladých čtenářů a téma poezie v literární výchově; katedra české literatury PedF UK v Praze rozvíjí témata literární tvořivosti, čtenářství a jejich reflexe i výchovy ke čtenářství jako k nesporné hodnotě; na katedře slovenského jazyka a literatury Fakulty humanitních věd UMB v Banské Bystrici věnují mimo jiné pozornost rozvoji literárních kompetencí metodami tvořivé dramatiky, otázkám interpretace a interpretativnímu pojetí předmětu; na Filozofické fakultě PU v Prešově literárnímu textu v didaktické komunikaci atp.

Věřím, že právě touto cestou zdola, která však není cestou individuálního vysilování bez viditelného efektu, ale profesní cestou přes společná témata, společné hledání a společné směřování, se mohou spontánně tvořit stálé, na přátelství i odborném zaměření a přesvědčení založené vědecké komunity; od nich potom může vzejít impulz pro dlouho očekávané, proklamované, předvídané, avšak nikoli uskutečněné inovace v literárním vzdělávání, zvláště v době, která slibuje otevřenost a podporu oborovým didaktikám.

7.9 Prosazení legitimacy literární tvořivé expresivity ve vysokoškolském kurikulu

Výše bylo naznačeno, že mají-li studenti učitelství na pedagogických fakultách inovativní přístup (k literárnímu vzdělávání) skutečně poznat, nestačí se o něm dozvědět teoreticky, jen v rámci výkladu, zprostředkovat. Adekvátního poznání dosáhnou jen tehdy, bude-li jim tento přístup zprostředkován přímo, názorně: tak, že si projdou jeho přímou zkušeností, a teprve na základě vlastní zkušenosti si utvoří názor.

Přímou zkušenost interpretativního, tvořivého přístupu však není možné učinit bez aktu *interpretace*, bez vstupu do hry s textem, bez vstupu do role autora díla/textu, bez *aktu tvorby*, ať již tuto tvorbu nazveme literární estetickou tvorbou, uměleckou tvorbou, pseudouměleckou tvorbou či *tvořivou expresivitou*.

7.9.1 Problémy studentů učitelství v literárním oboru v oblasti interpretace uměleckého textu

Z desetileté praxe vysokoškolského pedagoga, který vedl především didaktické, ale i interpretační semináře, mohu shrnout, že budoucím učitelům českého jazyka a literatury dělá v oblasti interpretace textu zásadní problémy:

1. Pojmenovat, čeho si všímáme při interpretaci textu.

Mnozí studenti učitelství se mylně domnívají, že pro interpretaci literárního díla existuje univerzálně použitelná šablona. Ta ovšem nemůže existovat již proto, že smysl každého literárního díla je do jeho jednotlivých rovin rozložen jinak a v jiném poměru.

Např. v Haškových *Osudech* dobrého vojáka Švejka za světové války je velmi exponovaná rovina *postavy*; čtenář je k interpretaci postavy vyzván již *titulem* díla. V Nerudových *Povídkách malostranských* je to zase *prostředí* ve spojení s postavami, ale i fokalizace a způsob podání, tedy *žánr*, neboť Nerudova vypravěče zásadně ovlivnila jeho žurnalistická praxe atp. *Prostředí* je pro (akademickou i školní) interpretaci důležité již tím, že prostor Malé Strany je líčen jako maloměsto; nejedná se tedy o klasický velkoměstský topos, jak by si ho mohli představit žáci a studenti bez čtenářské zkušenosti či tzv. naivní čtenáři.

Studenti učitelství často opomíjejí některé roviny literárního díla a aspekty interpretace, některé naopak přeceňují. V seminářích se často setkávám s tím, že si studenti málokdy uvědomí, že plnohodnotnou součástí interpretace literárního díla je i *interpretace titulu*, *intertextovost*, že podstatnou roli ve výstavbě textu může hrát *modelový čtenář* (viz např. Vančurův zúčastněný vypravěč¹⁸⁴), někdy dokonce opomíjejí i rovinu *vypravěče*. Do pozadí odsunují informace o *genezi díla* nebo na ně zcela rezignují.

Velmi často studenti přeceňují biografického autora (mají tendenci k detailní reprodukci životopisných údajů včetně těch, které nejsou relevantní pro hledání a nalézání smyslu daného textu). Pravděpodobným odrazem školního prakticistního zjednodušování je i skutečnost, že studenti mají tendenci převypravovat děj díla a redukováný děj spolu s dobovým historickým kontextem vzniku díla a biografickými údaji o autorovi vydávat za interpretaci.

2. Určit nebo odhadnout, co je z 1. pro a) daný text, b) danou cílovou skupinu, c) daný cíl v rámci a) a b) klíčové.
3. Rozložit relevantní roviny literárního díla na dílčí interpretační problémy – a to tak, aby jejich řešení umožňovalo pochopit celek a aby směřovaly k hledání smyslu textu.
4. Tyto interpretační problémy (didakticky) operacionalizovat, tzn. adekvátně ztvárnit do otázek, úkolů, námětů k činnostem, her atp. Mnozí studenti nedokážou k některým rovinám literárního díla formulovat adekvátní otázky, úkoly, náměty k činnostem jako modelové zadání pro svou vlastní budoucí výuku. Mnozí studenti nedokážou otázky, úkoly či náměty k činnostem formulovat s motivační silou a s vírou, že téma je možné pojmout jako zajímavý problém hodný řešení, jako tvořivé hledání, jako hru, stejně jak tomu je u řady otázek, úkolů a námětů k činnostem v čítankách s literární výchovou (viz kap. 3.2).
5. Reflektovat poznávací proces, resp. mechanismus poznávacího procesu.

Řada studentů není schopna nahlížet způsob, jak žáky jako učitel dostávám touto otázkou, úkolem, činností atp. do problematiky literární postavy, kompozice, rytmu a rýmu, literární komiky atp., tedy docenit *proces*, kterým u žáků a studentů probíhá poznávání.

Mnozí studenti dokážou navrhnout zajímavé otázky, úkoly či náměty k činnostem k textu, ale již nedokážou formulovat, jak jejich prostřednictvím směřují s uchopení smyslu textu. Jinými slovy jim v didaktické znalosti obsahu chybí schopnost vystihnout interpretační potenciál navržených aktivit. Z toho vyplývá, že didaktických znalostí (literárního) obsahu u budoucích učitelů českého jazyka a literatury se netýkají jen body 4. a 5., ale zásadním způsobem také body 1. až 3.

7.9.2 Problémy studentů učitelství v literárním oboru v průběžných a souvislých pedagogických praxích

Nepovažuji se sám za vynikajícího učitele; především vlastní výuková praxe, vedení praxí a množství odhospitovaných hodin čtení a literární výchovy na různých typech a stupních škol mi však poskytly dostatečně velký prostor pro zpětnou reflexi některých přístupů v literární výchově, a to třeba i vlastních.

Nebylo by správné chtít po studentech učitelství, aby hned při své první praxi učili stejně jako zkušení učitelé, když se na budoucí učitelské povolání teprve připravují.

Rovněž by bylo velmi nespravedlivé jejich problémy ve všech případech hodnotit jako chybu či selhání, protože na mnohých praxích jde jen o jednorázové výstupy budoucích učitelů. Studenti bohužel nemají šanci děti vždy před praxí dostatečně poznat, nemají možnost je kontinuálně vést, ale ke škodě věci spíše jen jednorázově „vidět“. Navíc nemají (ani na tzv. fakultních školách) k dispozici adekvátní zázemí. Zdaleka ne na každé škole se setkávám s ochotou poskytnout samostatnou místnost pro následné společné zhodnocení studentských výstupů, ne všude mají studenti možnost si kopírovat výukové materiály, přístup na internet atp. Někteří učitelé nejsou otevření novým nebo odlišným přístupům a nápadům, které si studenti přinášejí. Koncepční záležitost systému současných praxí a stinné stránky současného českého školství však pro účely této kapitoly ponechme stranou.

Naznačil jsem je jen proto, abych zdůraznil, že studentské výstupy bychom měli posuzovat s dostatečnou rezervou, s ohledem na ono „vytržení z výukového kontextu“, neodpovídající materiální zázemí i zkostratělé klima.

Přesto se domnívám, že poukázat na některá problémová místa není (především pro učitele a oborové didaktiky) bez zajímavosti. Následující text není tedy odsouzením chyb studentů učitelství, ale spíše poukazem na některé rezervy ve výchově a vzdělávání a jejich kritickou reflexí. Ačkoli se závěry týkají hodin čtení a literární výchovy, jednotlivé přístupy je samozřejmě možné vztáhnout na výchovu a vzdělávání obecně.

Přiznejme, že selhávání studentů vrhá (ať již právem, nebo neprávem) stín nejen na kvalitu vysokoškolské výuky, ale i na celý současný vzdělávací systém. Mnohokrát se setkávám s tím, že studenti nemají nejen středoškolské, ale ani elementární, základoškolské znalosti. Často si pletou *verš* a *rým*, nedokážou vysvětlit, co je to *sloka*... Chybí základní schopnost znalosti používat, dávat do souvislostí, měnit v dovednosti, selektovat informace: praktikující studenti nemají ponětí o tom, že tvorbou osnovy vstupují žáci také do roviny *kompozice* textu a doplňováním slov do konců veršů především do problematiky básnického *rytmu*. Nechápu, že dopisováním příběhu se rovněž žáci trefují do *autorského stylu*, a že naopak vymyšlením začátku vedeme žáky také k volbě *časoprostoru* a *rozvržení postav* atp.

Skromné závěry z mých autentických zkušeností bohužel mnohdy platí i pro zavedené učitele. Nabízí se smutná vyhlídka, že vše je uzavřený kruh. Pojdme však k zásadním rezervám, které jsem vyhodnotil na základě pozorování hodin praktikujících studentů, jichž jsem se zúčastnil, následných studentských individuálních i společných reflexí, ale také

vedením ostatních seminářů pro tytéž studenty. Není bez zajímavosti, že to jsou většinou semináře teorie literatury pro příslušný typ učitelství. Znalost obsahu a metody (tedy sepětí teorie oboru a didaktiky oboru) je prokazatelně provázána a na důležitost této provázanosti se ve vědě se stále většími akcenty upozorňuje: viz Schulmanova *didaktická znalost obsahu*.

Protože jsem vedl různé typy praxí (průběžné praxe studentů učitelství 1. stupně ZŠ; souvislé praxe studentů učitelství 1. stupně ZŠ; souvislé praxe studentů, jejichž jedním oborem je český jazyk a literatura), formuluji společné závěry v obecné rovině, příklady jsou však většinou vzaty z praxí studentů učitelství 1. stupně ZŠ z předmětů čtení a literární výchova.

1. Nedostatečná znalost obsahu

Studenti neznají svůj obor natolik, aby mohli adekvátně volit cíle, metody, jednotlivé aktivity a svůj výkon adekvátně zpětně reflektovat. Nedostatečná znalost obsahu potom stojí za mnohými dalšími selháními a osobně bych ji hodnotil jako nejzávažnější.

Studenti formulovali jako cíl hodiny, že se „žáci seznámí s moderní autorskou pohádkou“, ale neznali ani základní rozdíl mezi pohádkou moderní a folklorní a neměli např. ponětí o *pohádce naruby*. Chtěli s dětmi „vstupovat do role postavy“, ale neměli základní povědomí o existenci postav *hlavních* a *vedlejších*. Studenti nechali děti charakterizovat vybranou literární postavu, aniž by si byli vědomi *přímé* a *nepřímé* možnosti *charakteristiky*. Když jsem se jich v té souvislosti ptal, co je to *situační charakteristika*, většina z nich odpovídala, že charakteristika nějaké situace. Nevěděli, že *situační charakteristika* je typ nepřímé charakteristiky, který v krásné literatuře pro rovinu postav převažuje.

Bez znalosti obsahu nemohu jako učitel dokonce ani připravit kvalitní hodinu, protože nedokážu vybrat, které oblasti (jednotlivé poznatky i vztahy mezi nimi) oboru jsou natolik podstatné, že se mají stát (v daném ročníku v dané hloubce a daném sledu) součástí připravované hodiny; které jsou méně podstatné, jen odvozené, a stanou se tedy součástí až druhotných výkladů nebo dalších, rozšiřujících aktivit. Studenti velmi často zařazují do výuky zcela redundantní informace, které děti jen matou nebo vytváří dojem složitosti. Toto mohu doložit odpověďmi dětí, které si v klíčových kontextech doslovně zapisují.

Bez znalosti obsahu si nemohu ani dobře časově rozvrhnout učivo a například ho kvalitně cyklicky vrstvit. Nedovedu adekvátně vyhodnocovat reakce a odpovědi dětí, pracovat s nejčastějšími chybami, odstup-

ňovat obtížnost jednotlivých úkolů a přiměřeně se tak například věnovat rychlejším a pohotovějším dětem, nebo naopak slabým žákům.

Učitelova znalost obsahu se ve výuce mění v jeho zásadní nástroj. Teprve s ním přicházejí další nástroje.

2. Celková absence cíle

Pokud si jako učitel nezvolím cíl, hodina se mi s velkou pravděpodobností rozpadne. To, že se praktikantům hodina sesypala, mnohdy studenti ani nevědí, protože se v jejich pojetí ani nikam neubírala. Nejednou praktikující student zařadil na začátek hodiny křížovku, aniž by na ni v další fázi hodiny nějak navázal. Mnohdy se uprostřed hodiny objeví aktivita, která nemá ani z jedné strany žádnou návaznost, a v rámci hodiny dokonce ani žádné opodstatnění. Ta potom z hodiny logicky „přečnává“, a co je zajímavé, vytuší to i sedmileté a osmileté děti. Mnoho studentů stále nechápe, že formulace cíle není samoučelná, že to není „buzerace“ ze strany fakulty nebo vyučujícího, ale opět „jen“ pomocná ruka, která nám šetří čas a energii; té mnohdy vydává dobrý učitel už tak až příliš.

3. Absence adekvátního cíle

Nemám-li jako učitel přiměřený cíl, hodinu buď předdimenzuji, nebo naopak poddimenzuji. Bývám svědkem hodin „přečpaných“ křížovkami, hádankami a doplňovačkami, ale ony křížovky, hádanky a doplňovačky zapadají do zvoleného cíle jen částečně nebo je danému typu aktivity věnováno zbytečně moc prostoru. To, že v těchto případech méně bývá více, si studenti uvědomí až po několika hodinách, které takzvaně nemůžou utáhnout (předimenzovaná hodina).

Někdy se k cíli nedojde, protože některé mezistupně nebo pojítka mezi jednotlivými činnostmi zkrátka schází, z příslušných aktivit nemožou žáci nebo studenti vyvodit konsenzus potřebný pro zdárné pokračování hodiny (poddimenzovaná hodina).

Absenci adekvátního cíle znamená pro hodiny čtení a literární výchovy i volba neliterárního cíle, tedy cíle, který se primárně netýká výchovy ke čtenářství a k hodnotám literárního umění, ale zjednodušeně řečeno všeho ostatního. Bývám svědkem hodin, kdy děti mají (podle pokynů praktikujících studentů) z delší lyrické básně o lese „vypsat do levého sloupce všechny listnaté stromy a do pravého sloupce všechny jehličnaté stromy“ nebo po přečtení romské pohádky odpovědět na otázku, *zda v okolí jejich bydliště žijí nějakí Romové a zda s nimi nejsou problémy*. To jsou výsostně příklady nepochopení umělecké intence textu a absolutizování jejich neliterárních aspektů. Z hodin čtení a literární výchovy se tak stává

cokoli jiného, jen ne literární výchova: biologie, vlastivěda nebo dějepis, základy společenských věd, dokonce i sexuální výchova nebo přednáška o protidrogové prevenci. Literární texty sice mají i jiné funkce než estetickou, ale práce s textem v hodinách literární výchovy by je neměla absolutizovat.

Nabízí se otázka, zda na vině není špatné pochopení kategorií *mezipředmětových vztahů* a *průřezových témat*, kterými jsou studenti (i na příslušných základních nebo středních školách) zahlcováni.

Studenti si často volí cíl více jazykový než literární. Náplň hodiny se tak v jejich podání stává více prací s vybranými (a izolovanými) gramatickými nebo lexikologickými jevy než přiměřenou prací s literárním textem („z básně Antonína Sovy U řek vypište všechna slovesa a určete jejich gramatické kategorie“; „napiš antonyma ke slově večer a světlý a synonymum ke slovu zavařenina“). Takový způsob práce (pokud není v daném kontextu didakticky opodstatněn například jako nezbytný mezistupeň pro další činnost) pak zcela „zabíjí“ *uměleckou intenci textu* a vše, v čem by text mohl děti obohatit. Jazyk je sice klíčová součást školního vzdělávání, v literární výchově je s ním však třeba pracovat jako se stavebním kamenem literárních textů, tedy jako s kódem jim podřazeným.

4. Nedostatek sebereflexe a vůle k inovaci

Skutečným učitelským selháním je neochota svou činnost reflektovat a následně cokoli měnit. Myslet si, že (již) není co zlepšovat, být třeba jen na úrovni drobností, je přímou cestou k ustrnutí, upadnutí do stereotypu a ke ztrátě smyslu učitelského povolání. Dobří učitelé své hodiny neustále reflektují, případně přípravy neustále předělávají, každá jejich životní zkušenost se logicky promítá do jejich hodin, protože se promítá do jejich osobnosti, a žádná jejich hodina není stejná.

Ve výukové praxi je však učitelů otevřených neustálé sebereflexi a dalšímu osobnímu i odbornému růstu velmi málo. Nezbyvá mi než v této souvislosti zopakovat, co jsem řekl v jednom novinovém rozhovoru o školské reformě (Právo, 31. 10. 2008, s. 17), že „nelze vyučovat čtyřicet let to samé, dokonce ještě stejným způsobem“.

Někteří studenti si myslí, že za jejich selháním stojí především klima ve třídě *a nastavení žáků na jiný typ práce a na jinou paní učitelku*. To může být samozřejmě jedna z příčin, sám jsem si takové přesvědčení z několika hodin odnášel, a zkušeností se mi dokonce potvrdilo, ale zásadní práci je třeba odvést sám na sobě coby na učiteli.

5. Příliš mnoho předpokladů

Dobry učitel ví, že nemá raději nic předpokládat nebo alespoň předpokládat méně než více. Sám jsem při svých prvních hodinách vždy něco předpokládal: že žáci vědí, co je to *mýtus* a že dokážou *rozlišit mytický čas od reálného*, že dokážou *odlišit umělecký text od populárně-naučného*, že dokážou *vyhledat podstatnou informaci v textu*, že se zeptají, když něco nebudou vědět, že nebudou mít problém s *formulací myšlenek*. Téměř žádný z mých předpokladů se nepotvrdil; od té doby jsem začal méně předpokládat a více spoléhat na vlastní potenciál, na to, že „v každé hodině je něco téměř od začátku, že každá hodina se vaří až na místě“.

Někdy jsem byl svědkem hodiny, kterou praktikující student připravil tak, že se její jednotlivé fáze zakládaly na konkrétní odpovědi nebo reakci dětí, a očekávaná odpověď nebo reakce pak vůbec nenastala. Hodina se buď opět „zhroutila“, nebo se ubírala takovým směrem, se kterým si student nedovedl poradit, z jeho pohledu se mu „hodina vymkla z rukou“. Ještě častěji se stává, že student připraví hru pro určitý počet žáků ve třídě, ale když přijde do třídy, najednou je dětí méně nebo více, s čímž student v přípravě vůbec nepočítal.

6. Nedostatek pružnosti a vůle improvizovat

Každý učitel ví, že škola je neustále v pohybu. Mění se počet žáků ve třídě, atmosféra, a to i během jedné hodiny, prostředí, výuková situace. Dobry učitel učí jinak v pondělí první hodinu, kdy děti jsou plné dojmů z víkendu, jinak v pátek poslední hodinu, kdy jsou již duchem mimo školu. Ale i tak je každá hodina jiná. Studenti, protože nemají danou zkušenost, se mnohdy diví: „Hodina Katky byla tak skvělá, ubíhalo to, stihla všechno a děti bavila, a stejný aktivity se v béčku vůbec neujaly...“

Učitel někdy musí vhodně navázat na nečekané téma (hodině např. předchází přednáška o práci policie) nebo zareagovat na právě vzniklou situaci (ředitel z technických důvodů vyhlásí odchod na oběd výjimečně o čtvrt hodny dříve).

V některých situacích (a může to být i nečekaná odpověď jednoho žáka) musí během několika vteřin změnit předpokládanou strukturu hodiny, některé aktivity vynechat, přeformulovat připravené úkoly, změnit typ práce s nimi, nebo si naopak nové úkoly rychle vymyslet atp.

7. Nepokládají otázky, dávají jen odpovědi. Nejsou otevření diskusi

Nevím, zda je to pozůstatek ryze *frontální výuky*, která nejčastěji dává uzavřené otázky a očekává uzavřené odpovědi, v horším případě jen sugeruje odpovědi, nebo strach z otevření se diskusi. Otevřeně diskuto-

vat je totiž pro učitele mnohem těžší než vést monolog, vyžaduje to jak obrovské množství energie, tak potřebné oborové i jiné znalosti. Mnoho učitelů má strach, že se žáci zeptají na něco, co nebudou vědět, nebo se bojí předem nepředvídatelné reakce. Diskutovat znamená také dát najevo, že nejsem vševědoucí, a přiznat své slabiny.

Ruku v ruce s tím jde mnohdy i formalismus a encyklopedismus. Stále dokola se opakují úkoly typu *u básničky urči rýmové schéma; kolik veršů má básnička*, na vyšším stupni potom úkoly typu *k uvedenému dílu přiřpiš jméno autora, ke jménu autora přiřpiš názvy jeho děl* atp. bez jakéhokoli zasazení do interpretačního rámce díla.

8. Volba neadekvátního jazyka (neadekvátní úrovně diskurzu)

Studenti na prvním stupni používají odborné termíny, se kterými se žáci setkávají až na středních školách. Sám jsem byl svědkem toho, když praktikantka ve čtvrtém ročníku ZŠ použila během jedné hodiny termíny *rámec, rozkrývání, interpretace, identita, narativní*.

Někdy dokonce studenti nechápou, že k poukázání, že ta která postava je *epizodní*, nepotřebují nutně *epizodní postavu* jako pojem zavádět. Že naplnit cíl „žák chápe rozdíl mezi *lyrikou* a *epikou*“ nemusí znamenat zavést tato pojmy ihned, v první fázi. Když jsem studenty upozornil, že pohádka O zmrzlinové chaloupce je zřejmě *aluze* na známou pohádku O perníkové chaloupce a že by právě od toho mohli odvíjet hodinu, jeden z nich odpověděl, že je to sice hezké, ale že takovému slovu děti přece nerozumí.

9. Nedostatek přesvědčení

Poslední (nikoli však nejméně důležitý) závěr zní poněkud idealisticky, ale praxe ho potvrzuje. Nejedna student poprvé vstupuje před třídu bez potřebného přesvědčení o obsahu vlastní připravené hodiny, nebo dokonce bez víry, že jeho aktivita i aktivita žáků k něčemu povede.

Pokud nejsem sám přesvědčen, že se mi povede děti naučit číst a přivést je k tomu, aby měly rády literaturu, velmi pravděpodobně se mi to ani nepodaří. Někdy to může souviset s nedostatečnou znalostí obsahu (viz bod č. 1): Pokud sám nedokážu pracovat s informacemi (které mi umělecký i populárněnaučný text přináší a které četbou získávám), nebudou to logicky umět ani děti, které učím. Pokud sám nemiluji knihy a nejsem vášnivý čtenář, nemohu nikdy vychovat budoucí milovníky knih a vášnivé čtenáře.

I když uvedené nedostatky nelze u praktikujících studentů, kteří mnohdy jen jednorázově vystupují a svou praxí se teprve učí, považovat za konečné, nad jednotlivými závěry se mohou ve vlastním zájmu zamyslet zainteresovaní učitelé a někteří začínající kolegové mohou své rezervy s výše uvedenými konfrontovat, a vyvarovat se tak možných pochybení.

Mnoho nedostatků by pravděpodobně vůbec nevzniklo při dostatečné znalosti oboru, jak to potvrzuje má vlastní zkušenost ze seminářů teorie a didaktiky, do které je možno počítat i praxi. Pedagogické fakulty by se proto měly v pregraduálním vzdělávání budoucích učitelů zaměřovat na přiměřenou hloubku oborových znalostí, tj. na *didaktické znalosti obsahu*, neboť oborem je zde míněno *učitelství*, a maximální prostor by měl v rámci oborových didaktik věnovat *reflexi*.

7.9.3 Literární tvořivá expresivita napříč oborem

Na základě výše uvedených zjištění se domnívám, že by právě tvořivá expresivita ve smyslu literární tvořivé expresivity a její reflexe mohla studentům učitelství pomoci v problémových bodech 1. až 5. Různé podoby *tvořivé expresivity* ve vysokoškolském kurikulu jsou tedy jak pro adekvátní naplňování cílů vysokoškolských kurzů, tak pro adekvátní naplňování cílů vzdělávacího předmětu nikoli pouze legitimní, ale přímo nezbytné.

Jak bylo rovněž řečeno výše, prostor pro přímou zkušenost s interpretativní, čtenářskou literární výchovou, tedy literární tvořivou expresivitu, nemají poskytovat jen vysokoškolské kurzy (semináře) oborové didaktiky. Tvořivá literární expresivita, tedy tvořivá složka v literárním vzdělávání, by měla jít *napříč celou učitelskou přípravou oboru český jazyk a literatura* již z povahy této profese a požadavků na ni. Pokud má učitel vychovávat tvořivé, samostatné a myslící bytosti, musí být ve své přípravě sám veden k tvořivosti, samostatnosti a přemýšlení v souvislostech.

Literární tvořivá expresivita v rámci kurzů úvodu do studia literatury a teorie literatury může být konkretizována např.:

- tvorbou vlastního přirovnání / metafory s cílem poznávání jazykové obraznosti literárního díla;
- tvorbou krátkého textu v duchu napodobení autorského stylu či stylu období / literárního směru s cílem poznávání roviny jazyka a stylu;
- stylizací krátké ukázky z perspektivy osobního / nadosobního / neosobního vypravěče s cílem poznávání typů vypravěče;
- změnou vypravěčské perspektivy s tímž cílem;
- návrhem titulu pro daný úryvek s příslušnou argumentací s cílem poznávání poetiky titulu;

- přepisem krátkého úryvku do příbuzného či zcela odlišného žánru s cílem poznávání zákonitostí žánru;
- doplňováním vynechaných slov do veršů básnického textu s cílem hlouběji pochopit mechanismus rytmu a rýmu, ale např. i atributy básnického jazyka atp.

Ukázka pracovního listu z literárněteoretického semináře PedF UK v Praze, ve kterém se pracuje v duchu tvořivé literární expresivity a její reflexe:

PRACOVNÍ LIST

Doslovná a obrazná pojmenování – text – těžší varianta

Jan Skácel

novému ránu rožnem svíci
je neznámé a nemá tváře
jak anděl v dřevu lípy spící
a čekající na řezbáře

někdy se anděl na nás hněvá
anděla máme každý svého
a naděje má z buku křídla
a srdce z dřeva lipového

(Naděje s bukovými křídly, 1983)

- ♣ Báseň si pozorně, nejlépe dvakrát přečtete.
- ♣ V básni vyhledejte obrazná pojmenování a označte je.
- ♣ Text přepište do běžně mluvené řeči.

Přepište text do běžně mluvené řeči sem:

ve dvojici:

- ♣ Zamyslete se nad tím, co se s textem stalo, když jste ho přepsali do běžně mluvené řeči.

Své postřehy napište sem:

PRACOVNÍ LIST

Jazyková obraznost – doslovná a obrazná pojmenování – konvencionalizovaná a nekonvencionalizovaná obrazná pojmenování

- ♣ **Následující dvojice obsahuje vždy jedno doslovné a jedno obrazné vyjádření. Označte doslovné vyjádření:**

severní vítr – stříbrný vítr

utrápený květ – povadlý květ

most jako vrásčitá dlaň stařeny – starý kamenný most

V trávě seděly dva hříbky. – V trávě jsme našli dva hříbky.

malá rybářská lodička – líná lodička

Brno je zlatá loď. – Brno je velkoměsto.

V kanceláři rachotí tři psací stroje najednou. – V kanceláři trojnásobný jazzband k tanci hraje.

- ♣ **Následující trojice obsahuje vždy jedno obrazné vyjádření. Označte ho:**

měl lesklé oči – oči mu svítily – oči mu slzely

venku chumelí – líbali jsme se – chumelenice polibků

Praha je matkou měst. – V Praze je 138 věží. – Pojmenování Praha je pravděpodobně od slova *práh*.

Mám hrozně unavené nohy. – Nohy mi zdřevněly. – Nohy jsou dolní končetiny.

Už zapadlo slunce. – Na západě má nebe tmavě červenou barvu. – Poslední požár v dáli hasne.

- ♣ Na základě zkušenosti ze dvou předchozích úkolů napište, jak se doslovné a obrazné pojmenování (vyjádření) od sebe liší.

- ♣ V obrazných vyjádřeních rozlište mezi konvencionalizovaným (zaběhlým) a nekonvencionalizovaným (originálním) obrazným pojmenováním:

nebyla tam ani noha – bylo tam pusto jako v hrobě

číst Murakamiho – nejsmutnější tráva

jásající hřbitov – hubený jako tyčka

kam až oko dohlédne – jak socha Davida z bílého mramoru stál jsem a hleděl jsem, hleděl jsem nahoru

v trávě seděly dva hříbky – kakao se zlobilo

černý jako bota – utrápený květ

odešel na věčnost – zakoupil místo na věčnosti

vypít sklenici vody – bílá pěna z dálky sněží

jeho hlas zahřměl – voda je tu těžká

než červánky pohynou – sousedi na sebe štěkali

- ♣ Roztřídte do tří sloupců: 1. doslovná pojmenování, 2. obrazná pojmenování konvencionalizovaná (běžně používaná) a 3. obrazná pojmenování nekonvencionalizovaná:

Zítřejší vstávám velmi, velmi brzy. – Někteří lidé jsou jako hyeny. – Pavel měl vztek na Lucku. – Běhá mi mráz po zádech. – Brzičko už bude zima. – Rumcajs nabil bambitku žaludem a vystřelil. – Světla na mostech jsou jako náramky na něžných rukou. – To musíš rozchodit. – Zítřejší vstávám v nekřesťanskou hodinu. – Hedvábná tma. – Motor autobusu si broukal, propěvoval, chvílemi bublal jako potůček. – Nemůžu to rozdychat. – Některé nástěnné trhací kalendáře jsou většího formátu než A3. – Nelez mi na nervy! – Venduliny oči jsou hlubší než marocké nebe.

- ♣ Na základě zkušenosti ze dvou předchozích úkolů se pokuste vytvořit definici nekonvencionalizovaných obrazných pojmenování:

Literární tvořivá expresivita v rámci kurzů úvodu do literární historie či literárněhistorického prosemináře může být konkretizována např.:

- tvorbou textu v duchu autorského stylu vybraného autora s cílem hlouběji porozumět autorské poetice;
- tvorbou textu v duchu poetiky vybraného literárního směru či skupiny s cílem hlouběji porozumět poetice literárního směru či skupiny;
- návrhem alternativního titulu k textu s cílem hlouběji porozumět konotacím, které původní i navržený titul vyvolává, a porozumět dobové recepci titulu literárního díla;
- tvorbou stylové alternativy k zadanému textu s cílem porozumět metodě vybraného literárního směru v kontrastu k jinému, např. koexistujícímu literárnímu směru (např. symbolismus vs. realismus);
- přepracováním moderního textu dle dobových (literárně)estetických ideálů (požadavků) s cílem hlouběji porozumět dobovým (literárně)estetickým ideálům a soudobé kritice;
- přepracováním výchozího textu dle autentické (či stylizované) dobové kritiky s cílem hlouběji porozumět dobovým (literárně)estetickým ideálům a soudobé kritice atp.

Literární tvořivá expresivita v rámci kurzů literatury pro děti (učitelství 1. stupně ZŠ) / literatury pro děti a mládež (učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ) může být konkretizována např.:

- tvorbou vlastního přirovnání / metafory srozumitelné dětem s cílem poznávání jazykové obraznosti literárního díla pro děti;
- pokusem o návrh jména dětské postavy tak, aby toto jméno neslo také symbolický význam (viz symbolika literárních postav), avšak tento symbolický význam byl přístupný i dětem, a pokusem o zasazení této postavy do děje atp. s cílem poznat princip, který se objevuje nejen v literatuře pro dospělé čtenáře, ale také v literatuře pro děti;
- pokusem o adaptaci úryvku literatury pro dospělé čtenáře do podoby textu přístupného dětem s cílem pochopit principy literární adaptace (co a jak bývá v literatuře pro děti adaptováno a proč) atp.

Konečně *literární tvořivá expresivita v rámci kurzů oborové didaktiky* by potom mohla činit *de facto* téže činnosti, např.:

- pokus o tvorbu vlastní metafory, avšak již nikoli s cílem poznat princip metafory (tento cíl byl již naplněn), ale s cílem hierarchicky vyšším: pochopit, jak princip metafory mohou jako budoucí učitel zprostředkovat ve škole, co pro žáky může obnášet vstup do tvorby metafory a jaký to může mít poznávací potenciál;
- pokus o úpravu prozaického textu dobrodružné literatury tak, aby se děj zrychlil, s cílem pochopit, co může pro žáky obnášet „sáhnout si do dynamiky děje“ a jaký to může mít poznávací potenciál (žák může pochopit, že některé motivy příběhu jsou podány detailně, jiné zhuštěně, něco autor jen naznačí, něco zcela vypustí, něčemu se naopak věnuje několik stran textu);
- vyprávění (re-konstrukci) příběhu podle obrázkové osnovy s cílem poznat mechanismus, kterým je příběh z obrázkové osnovy (analogicky také dítětem) re-konstruován;
- doplňování vynechaných slov do veršů básnického textu s cílem hlouběji pochopit mechanismus, za pomoci kterého může také dítě rytmus a rým rozkrývat, atp.

Ukázka pracovního listu z didaktického semináře PedF UK v Praze, ve kterém se pracuje v duchu tvořivé literární expresivity a její reflexe.

1. pro fázi exprese (je zvolen pouze jeden z pracovních listů týkající se tvorby příběhu):

PRACOVNÍ LIST - PŘÍBĚH:

Dokážeš vymyslet příběh s některým omezením?

A. Příběh ze slov; pořadí slov i jejich tvar můžeš měnit:

Nové auto – Petr – návštěva – zvláštní kniha – večere – konečně doma.

B. Příběh ze slov; pořadí slov nesmíš měnit, tvar slov ano:

Leden – hrozná zima – uprostřed léta – nedoufal – soukromé letadlo – sen.

C. Příběh ze slov; pořadí slov můžeš měnit, tvar slov ne:

Ledna – hrozná zimě – uprostřed léta – nedoufaly – soukromé letadlo – snu.

D. Příběh ze slov; pořadí ani tvar slov nesmíš měnit:

Kamarádem – knih – školy – výtahům – autům – došli – počítači – táty.

E. Příběh, který nesmí obsahovat slova začínající na „n“ a „p“.

F. Příběh, který nesmí obsahovat spojku „a“.

- G. Příběh, který nesmí obsahovat předložku „v“.
- H. Příběh, který nesmí obsahovat písmeno „o“.
- I. Příběh, který musí obsahovat jen slova začínající písmeny „n“, „a“ a „p“.
- J. Příběh, který musí obsahovat jen slova začínající písmenem „b“.
- K. Příběh zakončený jednou z následujících vět:
 – „K jejich velkému údivu nebyli neviditelní.“
 – „Král Leopard II. byl z města i ze země navždy vyhnán.“
- L. Příběh, který by se dal také vyjádřit jedním ze známých přísloví:
 – Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá.
 – Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.
- M. Jakýkoli známý příběh „naruby“: např.: Červená Karkulka sežere vlka; strašidlo se bojí strašit; Smolíček unese jezinky; žáci řídí školu; lidé začnou sloužit počítačům, nikoli počítače lidem...
- N. Příběh, který se začne odehrávat v Africe a skončí na naší základní škole; vystupuje v něm mimo jiné i jeden lidožrout a pět žáků vaší třídy. Důležitou roli v něm hraje vrtulník, kus papíru a kalkulačka.

2. pro fázi reflexe:

PRACOVNÍ LIST

Didaktická reflexe tvořivé práce s příběhem na 2. stupni ZŠ

V minulém semináři jste sami prošli tvorbou příběhu v několika možných tvořivých variantách.¹⁸⁵ Nyní se svou činnost pokuste reflektovat.

Mé osobní postřehy (i heslovitě) z jednotlivých činností formulované se zřetelem k výuce literární výchovy:

skládání příběhu ze slov:

rozšíření naznačeného příběhu:

¹⁸⁵ Viz pracovní list Skládání příběhu ze slov; pracovní list Rozšiřování naznačeného příběhu; pracovní list Tvorba příběhu s omezením; pracovní list Dotváření konce příběhu.

tvorba příběhu s omezením:**dotváření konce příběhu:**

Pro účely literární výchovy na druhém stupni ZŠ nebo SŠ mě napadají další tvořivé možnosti práce s příběhem:

– dotváření začátku a konce téhož příběhu, znám prostřední část

Tím, že se ocitám (žák se ocitá) **v roli autora příběhu**, zpracovávám (žák zpracovává) některé významné literární aspekty a dostávám se (žák se dostává) do reálných literárních problémů (byť teoreticky neformulovaných). Z předchozí zkušenosti vyvozují, že to jsou u uvedených činností s příběhem následující:

– rovina kompozice literárního díla / textu

Shrnutí: Do zmíněných literárních aspektů, reálných literárních problémů vstupují (žák vstupuje) z následujících důvodů:

Literární aspekt: co je rozvíjeno	zdůvodnění
rovina kompozice	Žák se dostává v podstatě ve všech uvedených případech do reálných kompozičních problémů, protože sám musí text vystavět. U první činnosti mu uvedená slova, ze kterých má příběh složit, poskytují jakousi hrubou osnovu (...) V druhém případě musí např. promýšlet, co dějově rozvine, a co naopak zůstane v náznu (...)

Z naznačeného je vidět, že/jak je oborová didaktika hloubkově ukotvena v oboru samém, resp. v jeho teorii. Například bez znalosti kategorie vypravěče (zde navíc získané přímou zkušeností se vstupem do konkrétní vypravěčské perspektivy) nejsem schopen jako budoucí učitel kompetentní kategorii vypravěče dále zprostředkovat.

Množina činností v duchu literární tvořivé expresivity (činností s ambicí na estetickou funkci, uměleckou hodnotu) je v podstatě nekonečná, neboť se může týkat všech textů umělecké literatury, které se stávají součástí literárního vzdělávacího obsahu, avšak i obecných principů a postupů, které se v textech (pretextech umělecké povahy, popř. i v metatextech) objevují.

7.9.3.1 Literární tvořivá expresivita ve studentských kvalifikačních pracích

Přínosem pro obor i jeho didaktiku, ale především pro studenta samého mohou být také seminární a především kvalifikační práce (bakalářské, magisterské, závěrečné), v nichž je literární tvořivá expresivita vlastním obsahem, a to dokonce obsahem dominantním.

Již nyní se v literárním oboru ukazuje poznávací potenciál bakalářských a diplomových prací, které jsou zadávány jako „vlastní literární tvorba s komentářem“. Řešitel je vyzýván ke komentářům uměleckého textu, který sám vytvořil (próza, poezie, drama) a k vyhranění se vůči dvěma hodnotícím posudkům své tvorby. Jeden posudek je psán laikem, druhý odborníkem literárního oboru. Předmětem hodnocení takto zadané práce (posudků vedoucího práce ani oponenta práce) není umělecká kvalita vlastního literárního díla představeného v práci, ale kvalita jeho reflexe a reakce na dva posudky práce (reakce je opět reflektivního charakteru). Řešitel práce zadané jako vlastní literární tvorba s komentářem je tak *de facto* vyzýván hned k několikeré reflexi: 1. spontánní průběžné

reflexi při samotné tvorbě; 2. oficiální reflexi své tvorby (ke komentáři v kvalifikační práci), 3. reflexi kritických hodnocení své tvorby. Argumentovat tedy musí: 1. svým vlastním literárním dílem, 2. teoretickými koncepty oboru, 3. vlastními názory na obojí (opřeny opět o argumenty, které mohou mít povahu opět teoretických konceptů oboru.)

Práce analogického zaměření (tedy uměleckého obsahu a jeho reflexe) ostatně vznikají na oborech dramatických, výtvarných a hudebních zcela běžně; je to jen dokladem toho, že se literární oborová didaktika jako estetický tvůrčí obor teprve etabluje a že dosud není jako estetický tvůrčí, tedy expresivní obor plně uznána. Prosadit legitimitu umělecké činnosti v kurikulu oborových a oborovědidaktických kurzů a umožnit vznik kvalifikačních prací přinášejících reflexe vlastního uměleckého díla je plně v kompetenci filologických kateder na pedagogických fakultách.

Dovolu mi ještě jednu malou odbočku k poznávacímu potenciálu vlastní tvorby. Ukazuje se, že studenti, kteří prošli vlastní literární tvorbou, a navíc její adekvátní reflexi chápou literární obsah do větší hloubky než studenti, kteří takovou zkušenost nemají. To bylo naznačeno již v kapitole věnující se konceptu dítěte v roli autora a tvořivé interpretaci. Mám-li hovořit za vlastní zhruba dvacetiletou autorskou zkušenost (věnuji se poezii i próze), zcela otevřeně přiznávám, že z ní čerpám stejně intenzivně či intenzivněji než z literárněvědných teorií.

Žádná pedagogická fakulta nemůže vyučovat v rozporu s pedagogickými principy, o kterých / které sama učí. Proto od budoucích učitelů nemůže chtít, aby vyučovali v intencích inovativní literární výchovy, tedy přímého *poznávání díla*, a přitom je vzdělávat v intencích *poznávání o díle*.

Proto jsem přesvědčen, že poznávání jistého vzdělávacího a výchovného konceptu (inovativní literární výchovy) na úrovni vysokoškolské přípravy může, a v tomto případě z povahy věci dokonce má být analogické poznávání v literární výchově na druhém stupni základní školy a na škole střední.

7.9.3.2 Metodologická analogie jako přímé zprostředkování didaktické znalosti obsahu

V rámci inovativních snah v didaktice literární výchovy jsem se studenty učitelství v didaktickém semináři zkusil pracovat metodou, která je analogická, nikoli však identická s metodou, kterou se daný vzdělávací obsah může realizovat na úrovni primárního nebo sekundárního vzdělávání. Vyšel jsem především z vlastní zkušenosti, že učitel nezprostředko-

vává jen oborové znalosti, ale (skrytě, implicitně, nepřímo) také metodu. To ostatně potvrzuje již Komenský ve Velké didaktice nebo Descartes v Rozpravě o metodě.

Oporu pro tuto tezi nalezneme i v moderní pedagogické a pedagogicko-psychologické literatuře; její autoři stále více zdůrazňují, že *vzdělávání není jen přenosem znalostí*, hovoří se o *roli zkušenosti* v procesu učení, ale např. i o potřebách tzv. *konceptuální změny* u učícího se subjektu, o procesu tzv. *přerámcování* atp.¹⁸⁶ Korthagen hovoří o tzv. holistické jednotě potřeb, hodnot, významů, myšlenek, pocitů a jednání člověka (učitele),¹⁸⁷ ve které je rovněž obsažena metoda. Řada autorů se také odvolává na *metodologickou povahu* vztahu mezi oborem a vzdělávacím předmětem¹⁸⁸ či na *metodologickou povahu* vlastních učitelových reflexí a úvah nejen nad vzdělávacím obsahem, ale i nad vlastním učitelstvím.¹⁸⁹ Postup *metodologické analogie* zapadá do intencí pedagogického konstruktivismu, nové kultury vyučování a učení, artefietiky a hermeneutiky.

Záměrem takto koncipovaných vysokoškolských kurzů literatury didaktiky nebylo dát studentům učitelství „kuchařku“ ve smyslu hotových receptů na hodiny literární výchovy, ale právě naopak: nastartovat a zviditelnit vnímání *procesu výuky*, *procesu pedagogického díla učitele*, zviditelnit „až zprůhlednit“ nikoli jen metodu, kterou je jistý oborový obsah předáván, ale spíše zviditelnit postup, jak je oborový obsah transformován, tedy *didaktickou transformaci obsahu*. Ve zviditelnění didaktické transformace je potom logicky obsažen jak *ontodidaktický* rozměr pedagogického díla (co je zprostředkováváno a jak), tak jeho *psychodidaktický* rozměr (např. proces žákova učení – analogicky na procesu učení u studenta učitelství).

Tím, že se studenty pracují metodou analogickou metodě, kterou sami mohou v roli učitele pracovat, jim zprostředkovávám didaktickou znalost obsahu přímo: usnadňuji jim a vlastně i redukuji část „transformačních procesů, v nichž se učitelovy znalosti obsahu proměňují do znalostí obsahu vhodných pro vyučování“.¹⁹⁰ Vstupem do analogické metody studenty zároveň vedu k tomu, „vidět v učivu jeho potenciality pro rozvoj znalostí, dovedností, kompetencí a dalších dispozic žáků“.¹⁹¹ Tím, že studentům nabízím transformaci do jisté metody, nabízím zároveň

186 Srov. Korthagen et al. (2011), s. 196.

187 Srov. Korthagen et al. (2011), s. 191; Korthagen (1993).

188 Janík – Slavík (2007), s. 54–66.

189 Goodson (1993).

190 Janík et al. (2009), s. 10.

191 Tamtéž.

jistou *strukturaci učebního prostředí* odvislou od objasnění některých *oborových představ* i *žákovských představ*. Tento triplet (strukturace učebního prostředí, ujasnění oborových představ a ujasnění žákovských představ) je *de facto* „modelem didaktické rekonstrukce“.¹⁹²

Student řešením úkolů v rámci popisovaného postupu v semináři prochází nejen samotnou *metodou* výuky, kterou může sám ve výukové praxi postupovat (tvorba detektivního příběhu podle obrázkové osnovy a její reflexe; přepis receptu na palačinky do poezie a jeho reflexe; hledání alternativního titulu a jeho reflexe), ale v rámci ní i *dalšími důležitými procesy* (prožitek, myšlenkové a paměťové procesy, způsob uvažování, proces poznávání z tvorby, průběžná reflexe tvorby příběhu), které jsou rovněž analogické těm, které mohou u žáků v rámci dané metody probíhat. Podstatný je proto moment, kdy je student učitelství veden do *perspektivy žáka*: student učitelství se neocitá rovnou v roli vševědoucího učitele předávajícího znalosti, naopak je empirií od tohoto přístupu vrazován.

Jsem přesvědčen, že metodologickou analogií je zajištěna jak větší *efektivita práce v seminářích* (v oborové didaktice), tak *efektivita duševní práce každého studenta* na své vlastní didaktické znalosti obsahu: jde *de facto* o podobu fenoménu nazývaného *zhuštění znalostí*.¹⁹³

Ukázka pracovního listu z didaktického semináře pro učitelství 2. stupně ZŠ a SŠ PedF UK v Praze, ve kterém se pracuje metodologickou analogií (pracovní list je opět v duchu tvořivé literární expresivity)

PRACOVNÍ LIST - Poezie - Nápodoba stylu

1. pro fázi *expres*:

Na malé ploše jednoho dvojverší až čtyřverší se pokuste napodobit:

– symbolistickou rozevlátost Otokara Březiny:

Krajinami, jež po staletí kvetly ve zracích mých předků,
šla duše má vlnami nezrozeného snu, s očima zavřenými a nemá.
Za každým jejím krokem valila se černá povodeň noci,
jež vypíjela slunce, smývala barvy, zatápěla bohatství duší,
drtila poslední slova mých otců němým nárazem vln,
a zalévala kořeny nynějších bolestí vláhou uhaslých světél.

¹⁹² Kattmann (2009). In: Janík et al., s. 20.

¹⁹³ Janík et al. (2009), s. 10.

– poetistickou hravost Vítězslava Nezvala:

V kanceláři trojnásobný jazzband
k tanci hraje
Papírová řeka plná
modrých vlajek
Kapříci pstruzi a květy stromů
vesele tančí při charlestonu

– věcnost a syrovost Josefa Kainara:

Je pane dobrých patnáct stupňů zimy
Kolem nich všude železo a mráz
A oni ještě křičí po vodě
Pro ně je léto Smrti

Kulaté hlavy přes okraj nekrytých uhláků
V hlavách jsou oči V očích nic
Jen aby viděli z vagónů
Ti menší stoupají na něco
Na Něco

2. pro fázi reflexe:

Nejvíce úsilí jsem musel/a vynaložit při napodobení stylu:

Jako možné důvody vidím:

Nejméně úsilí jsem musel/a vynaložit napodobení stylu:

Jako možné důvody vidím:

Další zkušenosti a postřehy z napodobování stylu:

Ukázka pracovního listu z didaktického semináře pro učitelství 1. stupně ZŠ PedF UK v Praze, ve kterém se pracuje metodologickou analogií (pracovní list je opět v duchu tvořivé literární expresivity).

PRACOVNÍ LIST - Poezie - Interpretace básnického obrazu

Pokuste se formulovat, jak rozumíte vybraným básnickým obrazům / symbolům / aluzím:

úryvky

1.

V čase, kdy život je vpolou své pouti,
jsem zabloudil, kolem byl hustý les,
já z pravé cesty zabředl v houšť proutí.
Ach, těžko se to říká ještě dnes,
neschůdný, hustý hvozd divoce trčí,
jen vzpomenu a obchází mě děs!
(odkaz záměrně neuveden)

Zvýrazněnému místu rozumím následovně:

Postřehy z řízené diskuse:

2.

Ledovec pleti tvojí

se pomaloučku sesul
a v **morénu** se změnil
tvůj starý náhrdelník
(Holan)

Zvýrazněnému místu rozumím následovně:

Postřehy z řízené diskuse:

3.

Už zas trhat ve snách bledé lilie
už zas jíti do kavárny Slavic
už zas srkat každodenní černou kávu
už zas míti stesk a nachýlenou hlavu
už zas nespát už zas nemít záruky
už zas pálit vše co přijde do ruky

už zas slyšet tóny tlumeného pláče
 už zas mít svůj stín hazardního hráče
 (Nezval, *Edison*)

Zvýrazněnému místu rozumím následovně:

Postřehy z řízené diskuse:

Jak je z pracovního listu patrné, student učitelství pracuje metodou analogickou metodě, kterou může pracovat žák základní školy či student střední školy (nápodoba stylu), avšak obsah činnosti (rozpadající se na fázi exprese a fázi reflexe) má v každém případě jinou podobu. Zatímco student učitelství (2. stupně ZŠ a SŠ) je v případě prvního pracovního listu vyzýván, aby napodobil „symbolistickou rozevlátost Otokara Březiny, poetistickou hravost Vítězslava Nezvala a věcnost a syrovost Josefa Kainara“ a dále k reflexi této činnosti (otázka do reflexe by mohla být rovněž položena např. takto: „Co jsem musel udělat pro to, abych napodobil/a Nezvalovu hravost?“ atp.), úkol pro studenta střední školy 1. může být daleko jednodušší – např. „Pokuste se napodobit styl následující básně“ a 2. může mít daleko nižší kvantitativní požadavky: student má napodobit jen jednu báseň či její úryvek atp.

V případě druhého pracovního listu se mají studenti učitelství (pro 1. stupeň ZŠ) napsat, jak vybraným básnickým obrazům rozumějí. Úkol pro žáka 1. stupně ZŠ může znít stejně, jen namísto bilancující poloviny životní cesty člověka (Dante), obrazu stárnoucí ženy, pod kterým tušíme další významovou vrstvu – milostnou látku (Holan), a aluze na Edisono-

vo úsilí nalézt vhodný materiál na výrobu vlákna do žárovky vyžadující základní znalost Edisonova života (Nezval) se může učitel dotázat na obraz měsíce ze Skácelových Uspávanek, který „hedvábnou nití pevně váže hvězdičky k sobě na nebi“¹⁹⁴, nebo položit otázku, jak je možné, že i nebesa i studánka jsou v noci plné zlatých hvězd (Sládek). Otázky pro fázi reflexe mohou zůstat nezměněny. Fáze exprese je v intencích principů, které byly popsány výše, v duchu tvořivé literární expresivity.

Ve vysokoškolské přípravě budoucích učitelů může přímé poznávání díla ve smyslu integrace tvořivé literární expresivity přinést zlepšení nejen v neuspokojivé metodologické připravenosti (začínajících) učitelů (studenti coby budoucí učitelé budou plně kompetentní přímé poznávání díla provozovat, tedy svým budoucím žákům a studentům zprostředkovávat), ale také v připravenosti obsahové, neboť reflexí tvořivé expresivity můžeme (nejen v literárním oboru) docházet k poznání, které se přičí přednáškám klasického typu. Přímé poznávání díla ve vysokoškolské přípravě budoucích učitelů by tedy mohlo zlepšit *kvalitu didaktické znalosti obsahu* budoucích učitelů.

Přímé poznávání díla ve vysokoškolském kurikulu je v souladu s pedagogickými principy, které formuloval Komenský v Předehře pansofie. Podle něj mají nejen žáci ve školách, ale i studenti akademií při studiu věd a v zásadě všichni lidé poznávat věci takové, jaké jsou, a prostřednictvím věcí samých, nikoli prostřednictvím cizích svědectví.¹⁹⁵

194 Skácel, uspávanka *Se starými domy*.

195 Srov. Komenský (2010), s. 55.

8. Diskuse

Stále zřetelněji se v evropském i českém kontextu hovoří o tzv. nové kultuře vyučování a učení, o nové edukaci, novém paradigmatu vzdělávání či jeho příslibu¹⁹⁶, o nutnosti inovace vzdělávání (i vzdělávací politiky) či přímo o probíhajících inovacích¹⁹⁷ apod. Zmíněné nové paradigma a inovace bychom nyní měli spatřovat spíše jako globální, obecné jevy a tendence ve společnosti než jako průvodní jevy tzv. reformy (či vlny proběhlých/probíhajících reforem) v oblasti českého školství. Tyto vize, postuláty a přísliby se samozřejmě týkají také literárního vzdělávání.

Specifikem polemik a diskusí o školním literárním vzdělávání, resp. o funkčnosti takového literárního vzdělávání, ve kterém dominuje tradiční nauka ve smyslu výuky o historických a biografických kontextech literatury (literární historie podávaná zejména frontálním výkladem), je jejich dlouhotrvající a kontinuální charakter, avšak také jejich četnost a nebývalé zaujetí, s jakým se vedou. Jak bylo ukázáno výše, polemiky a diskuse lze vysledovat nejméně od 90. let předminulého století.

Inovativní (čtenářsky, interpretativně) pojatá literární výchova má přitom v Evropě, v USA i v jiných zemích mimo evropský a americký kontinent stále větší váhu, a dnes možno říci již i tradici. Výše jsme se zmínili o skandinávských zemích, Německu, Nizozemsku a Francii, kde se již čtenářský a interpretativní přístup v literárním vzdělávání plně etabloval a kde se stala četba, interpretace a jejich reflexe plnohodnotnou součástí literárního (literárněvýchovného) kurikula. Inovativní pojetí literárního vzdělávání podporuje i řada autorit. Francouzský filozof, esejista a literární teoretik bulharského původu Tzvetan Todorov ve své knize z roku 2006 *La Littérature en péril* (Literatura v ohrožení) zdůrazňuje,

196 Srov. Slavík – Spilková (1994); Korthagen et al. (2011).

197 Srov. Národní program vzdělávání (Bíla kniha).

že „analýza literárních textů nemá sloužit k tomu, aby ilustrovala jisté literární koncepty, ale aby spíše pomáhala žákům a studentům k tomu, aby si sami konstruovali smysl díla“.¹⁹⁸

Nabízí se proto otázka po hypotetických příčinách přetrvávání tradičního naukového pojetí v českém (popř. československém) literárním vzdělávání, a to i přes cílevědomou a náročnou transformaci českého školství po roce 1989. Domnívám se, že příčiny mohou být v zásadě dvojího typu: 1. historické (historicko-společenské), které by zahrnovaly i příčiny historicko-školněpolitické a 2. ontologické.

Možnou historickou příčinou je rakouská vzdělávací tradice, která je v zásadě nauková, faktografická (velmi dobře to lze sledovat na dobových učebnicích). Do těsné souvislosti je možno položit i skupinu příčin státněpoliticko-ideologických a státně-školněpolitických. Pod tímto označením chápeme skutečnost, že se do tzv. literárního kánonu se dostávají literární díla nikoli (jen) na základě uměleckých a estetických kvalit, ale např. literární díla, která mají plnit funkci národně reprezentativní, národně uvědomovací, literární díla jako pomocníci při formování konfese atp., zjednodušeně řečeno tedy díla, která ve školní literární výchově plní mimoliterární cíle.

Pod ontologickými příčinami rozumím skutečnost, že faktografie (poznávání v ontologii třetí osoby) je relativně snadno sdělitelná a představuje cestu didakticky méně náročnou, zatímco cesta přes čtenářskou zkušenost, tedy přímé poznávání díla v duchu ontologie první osoby je didakticky nepoměrně náročnější již proto, že se týká množství oblastí lidského poznání.

Nabízejí se samozřejmě i prozaičtější a obecnější příčiny přetrvávání naukového pojetí literárního vzdělávání u nás a neúspěchu různých inovačních až reformních snah v něm (a nejen v něm). Korthagen a další spoluautoři v *Didaktice realistického vzdělávání učitelů* zdůrazňují, že „podmínky, za kterých musí vzdělavatelé pracovat, nejsou obecně pro změny starých návyků příznivé“.¹⁹⁹

Jedna z dalších otázek do diskuse tedy zní, zda je možné změny k lepšímu v pojetí vzdělávacího předmětu dosáhnout postupnými změnami a inovacemi. Tuto otázku do diskuse si dovoluji položit i proto, že tradiční literární výchovu (a možná také tradiční přístupy v jiných školních předmětech) nedokázala fakticky inovovat ani vlna reforem v rámci transformace českého školství po roce 1989.

198 Citováno podle Sámihäian – Witte (2013), s. 19.

199 Korthagen et al. (2011), s. 24.

9. Závěr

Autor monografie formuluje tři oblasti, které je třeba v oboru didaktiky literatury i ve školním literárním vzdělávání mít na zřeteli a které je třeba udržovat v rovnováze, aby obor ani školní předmět neztratily expresivní, estetickou, resp. estetickovýchovnou zaměřenost.

První oblastí-výzvou je *četba*, bez které by nebylo možné poznat vlastní obsah oboru ani vzdělávacího předmětu: texty, především texty umělecké literatury. Pod touto oblastí se rozumí nejen samotný akt četby, ale také akt interpretace a jejich reflexe. Bez dimenze reflexe by četba a interpretace ve školním vzdělávacím kontextu ztratily smysl, protože by se významně oslabil vzdělávací obsah. Teprve v reflexi si žák/student obsah zvnitřňuje, chápe proces, kterým se k obsahu dobírá, a teprve v reflexi pozná učitel, co a jak a v jaké kvalitě si žák/student ze vzdělávacího obsahu skutečně osvojil. V souladu s moderními přístupy (recepční teorie) a jejich poznatky je četba rovněž aktem tvorby, neboť teprve při četbě (receptci literárního díla) se utváří smysl díla.

Druhou oblastí je *tvorba* ve smyslu žákovské/studentické konstrukce a re-konstrukce textu a jejich reflexe. Tvorba je v současném kurikulu literárního vzdělávání marginalizována, ačkoli předmět oboru i vlastní obsah literární výchovy (texty, především umělecké literatury) jsou „utkány“ z tvůrčích obsahů: texty vznikly tvůrčím způsobem a jsou i jako výsledky tvorby, i jako procesy tvůrčích aktů dobře poznatelné právě procesem tvorby, tedy také prostřednictvím žákovské/studentické tvorby ve školním prostředí. Tam může tvorba (tvořivá literární expresivita) nabývat různých poloh: od hledání alternativního titulu či tvorby vlastní metafory textu přes promýšlení různých variant příběhu, různých variant básnického rytmu až po přetváření příběhu v duchu jiného žánru a tvorbu vlastní textury na zadané téma apod.

Třetí výzvou oboru je *nauka*, která je nezbytná pro poznávání kontextů relevantních pro interpretaci textu, udržení kulturní kontinuity a kulturní identity. Nauku můžeme chápat ve dvou různých intencích: 1. jako tradiční nauku o kontextech především historických a biografických, tedy *de facto* kunsthistorickou nauku, či jako 2. nauku ve smyslu souhrnu poznatků, na které si děti/studenti mohou přicházet s relativní mírou samostatnosti, či dokonce sami za minimální pomoci učitele (nauka v duchu zážitkové pedagogiky či pedagogického konstruktivismu).

Jak bylo řečeno výše, v inovativním (zážitkovém, expresivním) přístupu nejde v žádném případě o rezignaci na poznatky ani o oslabení poznatkové báze. Rozdíl v jednotlivých přístupech je především v povaze poznatků: zatímco v tradičních přístupech jsou výstupy především poznatky kunsthistorické, tedy v případě literární výchovy literárně-historické, v přístupu inovativním, orientovaném na expresi (tvořivou expresivitu, v případě literární výchovy tvořivou literární expresivitu) a její reflexi a vyvozování poznatků na základě této reflexe jsou výstupy především estetickovědní, uměleckoteoretické povahy. V případě literární výchovy jde tedy o poznatky literárněteoretické, např. poetologické, genologické, versologické apod.

Vzhledem k tomu, že v současném pojetí literárního vzdělávání stále převládá naukový přístup (redukovaný navíc na literární historii a frontální organizační formu výuky), je třeba oba naukové přístupy vyvažovat, aby žáci mohli rozumět literatuře tak, jak převládá v reálném životě, ve čtenářství, v kultuře. K tomu pomůže také (makro)rovnováha všech tří výše zmíněných oblastí, které jsou pro didaktiku literatury reálnými výzvami dneška: četby, tvorby a nauky.

Soupis užité literatury

- Babyrádová, H. (2004): Specifická role didaktiky umělecké výchovy v kontextu všeobecného vzdělávání. In: *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu*. Brno, Masarykova univerzita, s. 1–3.
- Bacon, F. (1953): *Essaye*. Praha, ČSAV.
- Bieleková, K. – Zvalená, E. (2011): Tvorivé písanie a žiacka slohová tvorivosť. *Ľazyk a kultúra*, 2 (8).
- Bieleková, K. – Zvalená, E. (2012): *Tvorivé písanie vo vyučovaní jazyka a slohu (pre nižšie sekundárne vzdelávanie)*. Acta Facultatis philosophicae Universitatis Prešoviensis. Prešov, Filozofická fakulta PU v Prešove.
- Bílik, R. (2009): *Interpretácia umeleckého textu*. Trnava, Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Borges, J. L. (2005): *Ars poetica*. Praha, Mladá fronta.
- Bresler, L. (2006): Toward Connectedness: Aesthetically Based Research. *Studies in Art Education*, 48 (1), s. 52–69.
- Bukvičková, J. (2012): *Improvizace a tvořivost v taneční a pohybové výchově na 1. stupni ŽŠ*. Diplomová práce. Praha, Pedagogická fakulta UK.
- Cenek, S. (1979): *Úvod do teorie literární výchovy*. Praha, SPN.
- Čechová, M. – Styblík, V. (1998): *Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství*. Praha, SPN.
- Červenka, M. (2003): *Fikční světy lyriky*. Praha a Litomyšl, Paseka.
- Croce, B. (1997): *The Aesthetic as the Science of Expression and the Linguistic in General*. New York, Cambridge University Press.
- Doležel, L. (2003): *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha, Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Dorovská, D. (1989): *Didaktika čtení a literární výchovy*. Brno, UJEP.
- Eco, U. (2004): *Meze interpretace*. Praha, Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Fulková, Marie. (2007): *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha a Jinočany, H&H.

- Germušková, M. (2003): *Literárny text v didaktickej komunikácii (na 2. stupni základnej školy)*. Prešov, Fakulta humanitných a prírodných vied PU v Prešove.
- Germušková, M. (2006): Tvorivá dramatika ako činiteľ osobnostného rozvoja žiaka. In: *Studia Slovaca*. Banská Bystrica, Pedagogická fakulta UMB, s. 175–182.
- Golubkov, V. V. (1953): *Metodika vyučovania literatúry*, Praha, SPN.
- Goodman, N. (2007): *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha, Academia.
- Goodson, I. F. (2003): The devil's bargain. Educational research and the teacher. *Education Policy Analysis Archive*, 1 (3), 1993. On-line publikace.
- Hábl, J. (2010): Lekce z lidskosti, antropologické inspirace z díla J. A. Komenského. *Pedagogická orientace*, 20 (1), s. 5–15.
- Hajdušková, L. (2009): *Profesní a osobní tendence v roli učitele výtvarné výchovy*. Disertační práce. Praha, Pedagogická fakulta UK.
- Harvey, L. – Green, D. (1993): Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9–34.
- Hejný, M. – Kuřina, F. (2001): *Dítě, škola, matematika*. Praha, Portál.
- Helus, Z. (2009): *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha, Portál.
- Helus, Z. – Bravená, N. – Franclová, M. (2012): *Perspektivy učitelství*. Praha, Pedagogická fakulta UK.
- Hník, O. (2007): *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. Praha a Jinočany: H&H.
- Hník, O. (2010): Inovativní snahy nejen v didaktice literární výchovy. *Český jazyk a literatura*, 60 (3), s. 130–134.
- Hník, O. (2010): Současná podoba výuky literární výchovy podle výpovědí studentů. *Český jazyk a literatura*, 60 (1), s. 33–39.
- Hník, O. (2011): Dítě v roli autora. In: *Tradiční a netradiční formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc, Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, s. 70–74.
- Hník, O. (2012): Dvě didaktické hry s textem napříč vzděláváním. In: *Čitateľ a knižnice v ére digitalizácie*. Prešov, Filozofická fakulta PU v Prešove, s. 62–67.
- Hník, O. (2010): Interpretační aktivity v hodinách literární výchovy. In: *Tradiční a netradiční formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc, Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, s. 92–95.
- Hník, O. (2010): Literární výchova: reflexe v oborové didaktice. In: *Odborová didaktika v príprave a ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry*. Ružomberok, Filozofická fakulta KU v Ružomberku.
- Hník, O. (2008): „Tvorivá interpretace“ jako literárně výchovný program na bázi artefietiky. In: *Jazyk a literatúra v škole – zážitok a poznanie*. Prešov, Fakulta humanitných a prírodných vied PU v Prešove, s. 186–194.

- Hník, O. (2013): *Vyprávěj a hraj. Školní didaktická a volnočasová hra*. Uherský Brod, Ditipo.
- Hník, O. – Šmejkalová, M. (2012): Testování didaktických kompetencí. *Český jazyk a literatura*, 62 (3), s. 128–135.
- Hoffmann, B. (1980): *Základní vývojové tendence vyučování české literatury na gymnáziu*. Praha, SPN.
- Chaloupka, O. (2012/2013): Interaktivita čtenářství. *Český jazyk a literatura*, 63 (2), s. 57–61.
- Chaloupka, O. (1984): *Systém literární výchovy a jeho perspektivy*. Praha, Academia.
- Chlup, O. – Angelis, K. et al. (1955): *Čítanka k dějinám pedagogiky pro pedagogické, vyšší a vysoké pedagogické školy I*. Praha, SPN.
- Chráska, M. (2007): *Metody pedagogického výzkumu*. Praha, Grada.
- Iser, W. (2009): *Jak se dělá teorie*. Praha, Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Janík, T. et al. (2009): *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno, Paido.
- Janík, T. (2012): Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobů jeho užívání. *Pedagogika*, 62 (3), s. 244–261.
- Janík, T. (2004): Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu: analýza příspěvků z konference. In: Janík, T. – Mužík, V. – Šimoník, O. (ed.): *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu*. Brno, Masarykova univerzita, s. 1–8.
- Janík, T. (2004): Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 54 (3), s. 243–250.
- Janík, T. – Slavík, J. (2009): Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. In *Pedagogika*, 59 (2), s. 116–135.
- Janík, T. – Slavík, J. (2007): Vztah obor – vyučovací předmět jako metodologický problém. *Orbis scholae*, 2 (1), s. 54–66.
- Janík, T. et al. (2010): *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol. Výzkumná zpráva. Kurikulum G*. Praha, Výzkumný ústav pedagogický.
- Jindráček, V. et al. (2011): *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace*. Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta UJEP.
- Jirsová, Z. (2007): Dramatická výchova jako cesta k literatuře. *Tvořivá dramatika*, roč. XVII (50), s. 28–46.
- Kavaschová, J. (2012): Teória a prax dramatickej výchovy. In: Pršová, E. (ed.): *Tvořivá dramatika v edukácii a inscenačnej praxi detských divadelných súborov II*. Banská Bystrica, Združenie tvorivej dramatiky Slovenska, s. 82–91.
- Knecht, P. et al. (2010): Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problému ve výuce na základních školách. *Orbis scholae*, 4 (3), 37–62.

- Komenský, J. A. (1958): *Jana Amosa Komenského Didaktika velká*. Vybrané spisy Jana Amose Komenského, sv. 1. Praha, SPN.
- Komenský, J. A. (2010): *Předehra pansofie. Objasnění pansofických pokusů*. Praha, Academia.
- Korthagen, F. A. J. et al. (2011): *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno, Paido.
- Korthagen, F. A. J. (1993): Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9 (3), s. 317–326.
- Kostečka, J. (2011/2012): Co nemohou umět studenti bohemistiky. *Český jazyk a literatura*, 62 (3), s. 136–139.
- Kotásek, J. (2011): Domácí a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik. *Pedagogická orientace*, 21 (2), s. 226–239.
- Kotásek, J. (1958): Některé problémy výzkumu vyučovacího procesu. In: *Sborník VŠP*. Praha, Vysoká škola pedagogická, s. 79–93.
- Kotátková, S. et al. (1998): *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha, Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Kožmín, Z. (1995): *Tvořivý sloh. Malé traktáty a malé scénáře*. Praha, Victoria Publishing.
- Kožmín, Z. (1967): *Umění stylu*. Praha, Československý spisovatel.
- Kubiček, T. (2007): *Vypravěč. Kategorie narativní analýzy*. Brno, Host.
- Kurková, L. (1981): *Dětská tvořivost v hudbě a pohybu: pro lidové školy umění*. Praha, SPN.
- Kuřina, F. (2005): Co je to vlastně didaktika? *Pedagogika*, 55 (3), s. 264–267.
- Kuřina, F. (2012): Didaktické znalosti obsahu a matematické vzdělávání učitelů. *Pedagogická orientace*, 22 (2), s. 162–180.
- Lavičková, H. (2013): Analýzy kvality čítanek pro primární školu: od vymezení pojmu k výzkumnému nástroji. In: Janík, T. – Pešková, K. et al.: *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 31. Brno, Masarykova univerzita, s. 116–127.
- Lavičková, H. (2014): Umělecký text v didaktickém aparátu čítanek pro primární školu. Dizertační práce. Brno, Pedagogická fakulta MU.
- Lederbuchová, L. (1995): *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. Plzeň, Západočeská univerzita v Plzni.
- Lederbuchová, L. (1997): *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. Plzeň, Západočeská univerzita v Plzni.
- Lederbuchová, L. (2008): Čtenářská zkušenost žáka jako didaktický prekoncept. In: *Komunikace a výuka českého jazyka a literatury*. Brno, Masarykova univerzita, s. 81–88.
- Liessmann, K. P. (2008): *Teorie nevzdělanosti*. Praha, Academia.

- Ligoš, M. (2009): *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I., II. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry*. Ružomberok: Filozofická fakulta KU.
- Lomenčík, J. (2010): Interpretácia básnického textu v stredoškolskom literárnom vzdelávaní. In: Príhodoňová, E. (ed.): *Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej pri príležitosti životného jubilea doc. PaedDr. Milana Ligoša, CSc., v Ružomberku 8.–9. 9. 2009. Ružomberok, Filozofická fakulta KU v Ružomberku, s. 288–301.
- Macková, S. (2004): *Dramatická výchova*. Brno, JAMU.
- Macura, V. – Jedličková, A. (ed.) (2013): *Průvodce po světové literární teorii 20. století*. Brno, Host, 2013.
- Machytka, J. et al. (1962): *Metodika literární výchovy*. Praha, SPN.
- Maňák, J. (2004): Aktuální otázky oborových didaktik. In: *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu*. Brno, Masarykova univerzita, s. 1–3.
- Maňák, J. – Švec, V. (2003) *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.
- Marušák, R. (2010): *Literatura v akci. Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha, Nakladatelství Akademie múzických umění v Praze.
- Mathesius, V. (1922): Mateřský jazyk a domácí literatura základem národní výchovy v Anglii. *Naše řeč*, 6 (7), s. 193–205.
- Mocná, D. – Peterka, J. et al. (2004): *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha a Litomyšl, Paseka.
- Moldanová, D. (2011): Nesoustavné úvahy o výuce (české) literatury. *Pedagogická orientace*, 21 (2), s. 240–243.
- Mukařovský, J. (2006): *Vančurův vypravěč*. Praha, Akropolis.
- Mukařovský, J. (1925) *Vyučování jazyku mateřskému na školách francouzských a o potřebě jeho reformy na našich školách*. Střední škola, s. 18.
- Mužík, V. (2004): Didaktika – základ učitelství? Úvodní slovo děkana PedF MU v Brně. In: *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu*. Brno, Masarykova univerzita, s. 1–3.
- Nakonečný, M. (1995): *Psychologie osobnosti*. Praha, Academia.
- Nehyba, J. (2011): Zkušenostně reflektivní učení a komfortní zóna. *Pedagogická orientace*, 21 (3), s. 305–321.
- Nezkusil, V. (2004): *Nástin didaktiky literární výchovy: čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií: z praxe pro praxi*. Praha, Pedagogická fakulta UK v Praze.
- Nohavová, A. – Slavík, J. (2012): Expression – An Experimental Field for Investigation and Management of the Paradox of Education (with Illustrations from Voice Education). *International Education Studies*, 5 (6), s. 24–35.
- Palouš, R. (2009): Ontogenetický smysl výchovy. *Pedagogika*, 59 (4), s. 341–349.
- Pavelková, I. – Škaloudová, A. – Hrabal, V. (2010): Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků. *Pedagogika*, 60 (1), s. 38–61.

- Peterka, J. (2006): *Teorie literatury pro učitele*. Praha, Pedagogická fakulta UK v Praze.
- Plch, J. (1979): *O výchově slovesným uměním*. Praha, SPN.
- Plch, J. (1974): *Rozvoj osobnosti a slovesné umění v procesu výchovy: O základech teorie výchovy slovesným uměním*. Praha, SPN.
- Procházková, J. (1958): O přístupu k řešení některých didaktických metodických problémů. In: *Sborník VŠP*. Praha, Vysoká škola pedagogická, s. 53–58.
- Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J. (2009): *Pedagogický slovník*. Praha, Portál.
- Radváková, V. (2012): *Interpretace textu na gymnáziu*. Disertační práce. Plzeň, Pedagogická fakulta ZČU. Vedoucí disertační práce Miloš Zelenka.
- Rousseau, J. J. (1910): *Emil čili o výchování*. Praha, Dědictví Komenského.
- Ryanová, M. (1997): Možné světy v soudobé teorii literatury. *Česká literatura*, 45 (6), s. 570–599.
- Rýdl, K. (2004): Didaktické perspektivy inovujících procesů v rámci humanizace výchovy a vzdělávání. In: *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha, Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Skalková, J. (1993): *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. Ústí nad Labem, UJEP.
- Řeřichová, V. (1999): *Výchova čtenáře v české počáteční škole (1774–1948)*. *Development of Czech primary schools from the perspective of the education of readers (1774–1948)*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci.
- Sámihäian, F. – Witte, T. C. H. (2013): New Chances for Literature Education. Does a developmental model for literary competences fit teaching literature tendencies in Europe today? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1, s. 1–22.
- Searle, J. R. (2004): *Mind: A Brief Introduction*. New York, Oxford University Press.
- Searle, J. R. (1994): *Mysl, mozek a věda*. Praha, Mladá fronta.
- Seneca, L. A. (1969): *Výbor z listů Luciliovi*. Antická knihovna, sv. 4. Praha, Svoboda.
- Shulman, L. (1987): Knowledge and teaching. *Harvard Educational Review*, 57 (1), s. 1–23.
- Shulman, L. (1986): Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In: Wittrock, M. (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York–London, MacMillan, s. 3–36.
- Schauer, H. G. (1890): Literatura a literární dějepis. *Literární listy*, 40 (23), s. 385–387.
- Schmid, W. (2004): *Narativní transformace*. Praha, Ústav pro českou literaturu AV ČR.
- Slavík, J. (2009): Expresivita je mrtvá? Ať žije expresivita! *Výtvarná výchova*, 49 (4), s. 11–18.

- Slavík, J. (2011): *K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání. Pedagogická orientace*, 21 (2), s. 207–225.
- Slavík, J. (2001) *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefletiky)*. I díl. Praha, Pedagogická fakulta UK v Praze.
- Slavík, J. (2009): O teorii pro hospitační rozbor aneb Reflexe příběhu výuky jako prostředek rozvoje didaktických znalostí obsahu. In: Janík, T. et al.: *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno, Paido, s. 33–44.
- Slavík, J. – Chrz, V. – Štech, S. et al. (2013): *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha, Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Slavík, J. – Lukavský, J. – Lajdová, A. (2008): Princip imaginace v didaktické znalosti obsahu (na empiricko-výzkumném příkladu výtvarného projevu). In: Janík, T. et al.: *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno, Paido, s. 113–128.
- Slavík, J. – Lukavský, J. – Zikmundová, V. (2009): Kulturní experiment jako didaktický nástroj humanizace kurikula. In: Miňhová, J. (ed.): *Psychologie ve vzdělávání učitelů a v jejich profesní činnosti*. Plzeň, Západočeská univerzita v Plzni, s. 143–159.
- Slavík, J. – Spilková, V. (1994): Od výrazu k dialogu – příznak nového paradigmatu výchovy? *Pedagogika*, 44 (1), s. 3–11.
- Slavík, J. – Wawrosz, P. (2004): *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefletiky)*. II díl. Praha, Pedagogická fakulta UK v Praze.
- Spilková, V. et al. (2005): *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha, Portál.
- Stout, C. J. (1999): The art of empathy: Teaching students to care. *Art Education*, 52 (2), 21–34.
- Šedivá, T. (2013): *Profil začínajícího učitele 1. stupně ZŠ*. Diplomová práce. Praha, Pedagogická fakulta UK v Praze. Vedoucí diplomové práce Ondřej Hník.
- Šlajer, J. (1960/1961): O hlubším spojení literární výchovy se životem. In: *Český jazyk a literatura*, 11 [b. č.], s. 6–29.
- Šmejkalová, M. (2010): *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin. Český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918–1989*. Praha, Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2010.
- Švaříček, R. – Šedová, K. et al. (2007): *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha, Portál.
- Švec, V. (2005): *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha, ASPI.
- Tichý, V. (1958/1959): Poznámky k výběru literárněhistorického učiva o české literatuře druhé poloviny 19. století. *Český jazyk a literatura*, 9 (8), s. 12–17.
- Todorov, T. (2006): *Literatura in periculis*. București: Editura Art.
- Tomková, A. (2002): Využití programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení pro rozvoj čtenářství. In: *Aktuální otázky didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha, Pedagogická fakulta UK v Praze, s. 65–83.

- Tomková, A. (2007): *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha, Pedagogická fakulta UK v Praze.
- Tomková, A. – Marušák, R. (2008): Inovace praxe dramatické výchovy na Pedagogické fakultě UK. In: Provozník, J. (ed.): *Dítě mezi výchovou a uměním. Dramatická výchova na přelomu tisíciletí*. Praha, Sdružení pro tvořivou dramatiku ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU, s. 169–174.
- Tomková, A. – Marušák, R. – Provozník, J. (2012): *Spolupráce dětí 1. a 2. stupně ŽŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti*. Praha, Pedagogická fakulta UK v Praze.
- Vala, J. (2011): *Poezie v literární výchově*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vala, J. – Fic, I. (2012): *Poezie a mladí čtenáři. Výzkum recepce konkrétních básní*. Olomouc, Hanex.
- Valenta, J. (2013): Iniciační situace a procesy dramatické tvorby. In: Slavík, J. – Chrz, V. – Štech, S. et al.: *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha, Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, s. 440–462.
- Vařejková, V. (1998): *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy*. Brno, Masarykova univerzita.
- Vašák, P. (1994): Literatura jako simulační svět. In: *Model a analogie ve vědě, umění a filozofii*. Praha, Filozofický ústav AV ČR, Filosofie, s. 45–50.
- Verloop, N. – Van Driel, J. – Meijer, P. (2001): Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441–461.
- Walton, K. L. (1990): *Mimesis as Make-Believe*. Cambridge – London, Harvard University Press.
- Weinert, F. E. (1997): Lernkultur im Wandel. In: Beck, E. – Guldemann, T. – Zutavern, M. (ed.): *Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung*. St. Gallen, UVK, s. 11–29.
- Zelenáková (2011): *Živá je cesta k umění*. Nitra, Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.
- Zormanová, L. (2012): *Výukové metody v pedagogice*. Praha, Grada.

Summary

The author of the monograph defines three areas of the didactics of literature and school literary education that are necessary to be kept in mind and that are necessary to be in balance in order that the discipline and the school subject do not lose their aesthetical purpose and the aim to educate towards aesthetics.

The first area / challenge is *reading*. Without reading, it would not be possible to get to know the content of the discipline: the texts. Not only mere reading is included in this area but also interpretation and its reflection. At schools, reading and interpretation would lose their meaningfulness without reflection because the educational purpose would be significantly reduced. During reflection, the student internalizes the content and understands the process of comprehension. During reflection, the teacher can see if and how much of the educational content the student really acquires. According to modern approaches (reception theory) and their knowledge, reading is also a matter of creating – because only in reading (the literary artwork reception) the meaning of the text is being formed.

The second area is *creating* – constructing and reconstructing texts by the students, and a reflection. In current curriculum for literary education, creating is marginal despite the fact that the content of literature and literary education (texts and especially art literature) is a product of creation. The texts came into existence in a creative process and as results of creation so they can be learnt about in a process of students' creation at school. There are many various ways how creation (creative literary expression) can be present in the lessons: the students can think up an alternative title or their own metaphor, think out different variations of a story or different variations of rhythm in poetry, transform a story into a different genre, or create an own text on a given topic.

The third challenge of the discipline is *study of literature*, which is necessary for getting to know the contexts that are relevant to the text interpretation and necessary for maintaining cultural continuity and cultural identity. There are two ways how Study of literature can be performed at schools: 1. Traditional study of historical and biographical contexts; 2. A complex knowledge the students gain quite independently or with minimum of the teacher's help (according to experiential education).

As it was mentioned above, the innovative (experiential, expressive) approach does not aim on resigning from knowledge or reducing it. The main difference between the approaches is in the nature of the knowledge: In the traditional approaches, it is aimed mainly at history of literature, whereas the innovative approach focuses on creative expression, it's reflection and learning from this reflection, and the nature of the outcomes is mostly aesthetical and literary-theoretical.

Because the "*study of literature*" approach dominates in current conception of literary education (moreover, it is reduced to history of literature and frontal instruction teaching), it is important to balance both the approaches, so the students can understand the literature as it predominately occurs in real life, culture and among readers. This can be accomplished by balance of the three areas mentioned above, which are real challenges for didactics of literature in these days: reading, creating and study of literature.