

# K UMĚLECKOEXPRESIVNÍMU POJETÍ ŠKOLNÍ LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Ondřej Hník

**Resumé:** Autor se v příspěvku vymezuje vůči tezi, že inovativní, interpretativní, v zásadě uměleckoexpresivní (zjednodušeně jen expresivní) pojetí literární výchovy, ke kterému se většinou svých předešlých příspěvků vztahoval, přeceňuje poznatky literárněteoretické a opomíjí poznatky literárněhistorické. Za jádro literárního oboru a východisko inovativních snah v oboru považuje průnik četby, tvorby a nauky.

**Klíčová slova:** literární výchova; vzdělávací obsah; pojetí předmětu; faktografický vs. uměleckoexpresivní přístup

**Abstract:** The author argues against the opinion that the innovative, interpretative and expressive approach to literary education overestimates the point of view of the theory of literature and on the other hand underestimates the point of view of history of literature. According to the author, the nuclear of literature and the starting point of innovation is the synthesis of reading, creating and theory.

**Key words:** literary education; educational content; conception of the subject; on-the-facts based vs. expressive approach

## Úvod – předznamenání jádra sdělení

V uplynulých letech jsem na konferencích zde v Olomouci upozornil na skutečnosti, 1/ že i zásadní, komplexní a třeba i komplikované oborové obsahy lze přiblížit herním, pro žáky atraktivním způsobem (*Výstavba narativu jako didaktická hra*), 2/ jak moc jsou cenné hry s textem ve smyslu vstupu do textu a zkoušení možností konstrukce a rekonstrukce textu (*Konstrukce a re-konstrukce textu v didaktice literatury*) a 3/ že je školní literární výchova stále v zajetí přílišného naukového, faktografického, na literární historii zaměřeného přístupu, který je v rozporu s výchovnou a uměleckoexpresivní dimenzí předmětu (*Literární výchova jako poznávání tvůrčích principů*). Letos bych chtěl navázat příspěvkem, který by byl vymezením vůči tezi, že inovativní, interpretativní, v zásadě (umělecko)expresivní pojetí literární výchovy, ke kterému jsem se všemi svými předešlými příspěvky vztahoval, přeceňuje poznatky literárněteoretické a opomíjí poznatky literárněhistorické.

## Faktografický vs. uměleckoexpresivní přístup k literární výchově

Hledáme-li odpovídající pojmenování takového pojetí literární výchovy, která je protiváhou k převažujícímu pojetí naukovému, faktografickému, literárněhistorickému, tedy k pojetí, kde je v nelogické převaze poznávání o díle nad přímým poznáváním díla, docházíme k řadě více méně synonymních pojmenování pro takové inovativní pojetí: interpretativní literární výchova, čtenářská/čtenářsky zaměřená literární výchova, zážitková literární výchova, literární výchova založená na přímém poznávání díla atp. Za velmi výstižný a v podstatě konsensuální termín považuji termín *uměleckoexpresivní literární výchova* nebo uměleckoexpresivní přístup k literární výchově. Tímto pojmenováním je formulováno a naznačeno:

- 1/ umělecký obsah literárního vzdělávání, resp. literární výchovy, tedy umělecká povaha textů,
- 2/ umělecká intence / umělecká ambice žákovských tvořivých činností v rámci literární výchovy,
- 3/ expresivní povaha žákovských aktivit a zároveň také zážitková povaha výuky ve smyslu zážitku z tvorby, zážitku ze sdílení atp.
- 4/ potenciál srovnání tzv. malé žákovské tvorby s tzv. velkou literární tvorbou a možnost z tohoto srovnání vyvozovat poznatky

Uměleckoexpresivní přístup (dále zkráceně jen expresivní) k literární výchově v praxi znamená přímé poznávání díla jen doplňovat rozumnou mírou poznávání o díle, nebo alespoň likvidaci existující asymetrie mezi poznáváním o díle a poznáváním díla, chcete-li likvidaci asymetrie mezi ontologií třetí osoby a ontologií první osoby, máme na mysli nesmyslně převažující ontologii třetí osoby a téměř absentující ontologii první osoby.

Ontologie třetí osoby se dá pro příklad literární výchovy vyjádřit např. takto: *Holub ve svých básních používá lékařský jazyk a metafory z nemocničního prostředí a téměř všechny jeho básně jsou psány volným veršem; Kratochvilův román Uprostřed nocí zpěv je členěn do 18 kapitol, které střídavě vytvářejí dva základní příběhy, stylově odlišné; Kunderův společenskokritický román Nesmrtelnost je prosycen úvahovými pasážemi.* Ontologií první osoby v literární výchově můžeme naznačit např. tímto: *já čtu, já prožívám, mně jako čtenáři se líbí/nelíbí, postava mi přijde jako..., s postavou se ztotožňuji/neztotožňuji, protože..., nechtěl(a) bych se ocitnout v roli postavy, protože...*

V loňském příspěvku jsem upozornil i na častou existenci ontologie třetí osoby na druhou, kdy se žákům/studentům říká, že někdo jiný říká, že..., tedy nikoli jen *ten napsal to a ten zas ono a ten řekl to a ten zas ono*, ale *ten říká o tomhle to a ten zas tohle* nebo *ten tuto věc dělí tak ten zas onak*.

### **Výstupy faktografického vs. expresivního přístupu k literární výchově**

Nyní zopakují, v čem se výstupy obou odlišných pojetí literární výchovy liší: zatímco faktografická, na literární historii zaměřená literární výchova (přesněji výuka) operuje s poznatky především literárněhistorické, resp. kunsthistorické povahy a dochází k poznatkům především literárněhistorické, resp. kunsthistorické povahy, uměleckoexpresivní literární výchova operuje s poznatky především uměleckovědní povahy a dochází k poznatkům především uměleckovědní povahy.

Z toho může vzniknout mylný dojem, že inovativní, tedy expresivní literární výchova přeceňuje literárněteoretické poznatky, tedy např. poznatky naratologické, genologické, versologické apod., a naopak nedoceňuje poznatky literárněhistorické, tedy kunsthistorické. Že inovativní, tedy expresivní literární výchova přeceňuje text a nedoceňuje kontext. Může vzniknout rovněž mylná představa, že expresivní literární výchova vůbec nedochází k poznatkům – znalostem, ale snad výhradně k dovednostem, které navíc ještě z větší části nepotřebujeme.

Jsem přesvědčen, že inovativní literární výchova, která je skutečnou výchovou a která je zaměřená na dítě a jeho potřeby a respektuje dítě jako osobnost, nemůže dále lpět na výsadním postavení literární historie ve svém vzdělávacím obsahu ani na kvantitě literárněhistorických faktů, s jakou počítala literární výchova tradiční, vyrůstající v zásadě z rakouských a pozitivistických tradic.

Přesto expresivní literární výchova logicky s určitým penzem literárněhistorických poznatků a souvislostí operuje. Jsem navíc přesvědčen, že tyto poznatky může paradoxně kvalitativně lépe zprostředkovat než tradiční, faktografická literární výchova.

### **Nízká efektivita faktograficky pojaté literární výchovy**

Neefektivitu tradičně pojaté literární výchovy dokládá prostá skutečnost, že ani žáci a studenti, kteří prošli tradičně (faktograficky, pozitivisticky, encyklopedicky) pojatou výukou literatury nesoucí se v duchu ontologie třetí osoby, si nejsou u přijímacích zkoušek, přijímacích pohovorů na vysokou školu či v 1. ročníku vysokoškolského studia schopni vybavit paměťově osvojené literárněhistorické poznatky ze střední a základní školy. A netýká se to samozřejmě jen absolventů, ale i žáků a studentů studujících základní a střední školy.

K velmi nízké efektivitě tradičního pojetí literárního vzdělávání ukazuje samotná povaha pozná(vá)ní. Zatímco v tradičně pojaté literární výchově jsou žáci a studenti od vzdělávacího obsahu v distanci (viz ontologie třetí osoby, kdy žáci literární dílo poznávají zprostředkovaně), v expresivně pojaté literární výchově jsou uvnitř vzdělávacího obsahu (literární dílo poznávají čtením a interpretací, umělecký text vzniklý tvůrčími principy poznávají rovněž uměleckotvůrčími principy).

### **Kvalitativně odlišná metoda expresivně pojaté literární výchovy**

Pod kvalitativně lepším zprostředkováním literárněhistorických dílčích vzdělávacích obsahů si představuji především kvalitativně odlišnou metodu, která je blízko pedagogickému konstruktivismu, ale přece jen se s ním nepřekrývá: v expresivním pojetí předmětu je položen důraz na 1/ tvorbu jako takovou a na 2/ využití poznávacího potenciálu paralely mezi malou žákovskou / studentskou tvorbou a velkou literární tvorbou. Učitel zde přímo nesděljuje teze typu: *Kunderův společenskokritický román Nesmrtelnost je prosycen úvahovými pasážemi*, ale aranžuje situaci, kdy žáci tvoří, dotváří nebo přetváří text a z paralely mezi jejich tzv. malou tvorbou a tzv. velkou literární tvorbou pomáhá žákům a studentům docházet k poznatkům, souvislostem, postojům, hodnotám, vlastnostem.

Tedy např. namísto toho, že se studentům nadiktuje teze *Kunderův společenskokritický román Nesmrtelnost je prosycen úvahovými pasážemi* a bude se od nich očekávat, že si tuto tezi paměťově osvojí, tvoří žáci vlastní text obsahující jeden úvahový odstavec významně se vztahující k nějakému detailu, který byl uveden v textu výše, a ve společné reflexi se teprve žáci dovídají, že tak podobně to mohl dělat např. Kundera v *Nesmrtelnosti*, když rozehrával dlouhé úvahy od jediného zdánlivě bezvýznamného gesta jediné postavy. A teprve potom se žáci mohou dozvědět literárněhistorické detaily o Kunderovi.

Navíc jde o to, že v tradičním pojetí literární výchovy si studenti tezi, že *Kunderův společenskokritický román Nesmrtelnost je prosycen úvahovými pasážemi* osvojí a pokládají za tzv. pravdivou, institucionálně garantovanou (sdělil ji přece učitel ve škole). Kunderova *Nesmrtelnost* je však románem filosofickým, nikoli společenskokritickým. To se však studenti nikdy nedozvědí, resp. k tomu nedospějí bez toho, aniž by alespoň úryvky z Kunderova díla četli a zážitky a poznatky z četby sdíleli a četbu reflektovali.

Zcela právem namítnete, že logickým předpokladem k tomu, aby se studenti sami za sebe dokázali adekvátně vyjádřit k žánru díla, jsou poznatky literárněteoretické, zde konkrétně genologické. Řadu z nich je ovšem také třeba postupně budovat a docházet k nim, nikoli je všechny přímo sdělovat. Navíc jsem přesvědčen, že je nutné budovat literárněhistorické i literárněteoretické poznatky a souvislosti současně, nikoli konsektivně a izolovaně. Ani v praxi literární teorii od literární historie zcela neseparujeme, vždyť zkoumá-li se např. žánr díla, musí se zkoumat i v souvislostech vývoje žánru atp.

## Závěr

Expresivní pojetí tedy počítá s jakousi dvojí empirií: četbou a tvorbou (a jejich reflexí), které se navzájem prostupují a doplňují. Teprve na četbu a tvorbu se může nabalovat nauka, tedy poznatky o literárním vývoji a kontextu díla, avšak tím ještě není řečeno, že se má jednat výhradně o nauku tradiční ve smyslu memorovaných poznatků. Průnik četby, tvorby a nauky považují za jádro literárního oboru a za východisko inovativních snad v něm.

## Literatura

BÍLIK, R. (2009) *Interpretácia umeleckého textu*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis 2009. ISBN 978-80-8082-289-7.

GERMUŠKOVÁ, M. (2003) *Literárny text v didaktickej komunikácii (na 2. stupni základnej školy)*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU v Prešove, 2003. ISBN 80-8068-193-7.

JANÍK, T. (2012) Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobů jeho užívání. In *Pedagogika*, 62, 2012, s. 244 – 261. ISSN 0031-3815.

KOMENSKÝ, J. A. (2010) *Předehra pansofie. Objasnění pansofických pokusů*. Praha: Academia, 2010. ISBN 978-80-200-1862-5.

KOMENSKÝ, J. A. (1958) *Jana Amosa Komenského Didaktika velká. In Vybrané spisy Jana Amose Komenského, sv. I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958.

LOMENČÍK, J. (2010) Interpretácia básnického textu v stredoškolskom literárnom vzdelávaní. In: *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*. Editorka Edita Príhodová. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta, 2010, s. 288 – 301. ISBN 978-80-8084-562-9 EAN:9788080845629.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

SEARLE, J. R. (2004) *Mind: A Brief Introduction*. New York: Oxford University Press, 2004. ISBN 0-19-515734-6.

SEARLE, J. R. (1994) *Mysl, mozek a věda*. Praha: Mladá fronta, 1994. ISBN 80-204-0509-7.

SLAVÍK, J. – SPILKOVÁ, V. (1994) *Od výrazu k dialogu – příznak nového paradigmatu výchovy?* In *Pedagogika*, XLIV, 1994, s. 3 – 11.

SLAVÍK, J. (2009) *Expresivita je mrtvá? Ať žije expresivita!* *Výtvarná výchova*, 2009, 49, č. 4, s. 11 – 18. ISSN 1210-3691.

**Jméno, adresa pracoviště**

doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.

Pedagogická fakulta UK v Praze

katedra české literatury

M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

[andrecito1@seznam.cz](mailto:andrecito1@seznam.cz)

tel: +420 776 323 716