

LITERÁRNÍ VÝCHOVA JAKO POZNÁ(VÁ)NÍ TVŮRČÍCH PRINCIPŮ

Ondřej Hník

„Věci se nemohou všípít smyslům jinak než takové, jaké jsou.“

(Komenský, Předehra pansofie, 1637)

Resumé: Příspěvek se zamýšlí nad smysluplnou podobou školní literární výchovy. Nejdříve kritizuje současné pojetí (faktograficky zaměřenou literární výchovu v intencích poznávání o díle), dále navrhuje protihodnoty a zlepšující alternativy (přímé poznávání díla). Autor vyslovuje tezi, že (nejen) v literární výchově mají žáci a studenti právo poznávat věci takové, jaké jsou, nikoli takové, jaké nám jsou předestírány prostřednictvím cizích svědectví (tedy např. i školních výkladů, které podává učitel nebo autoři učebnice).

Klíčová slova: literární výchova; reálné kurikulum literární výchovy; poznávání v literární výchově; paměť vs. myšlení; tvůrčí obsah

Abstract: The topic of the article is the school performance of literary education and its meaningfulness. At first, the article criticizes the current approach (which is focused on facts and information about the artwork). Secondary, it suggests different approaches and improving alternatives (the direct perceiving and understanding of the literary artwork). The author articulates the opinion that (not only) in literary education, the students have the right to get to know the issues as they are – not as they are being transmitted by someone else's evidence (such as lectures at school given by the teacher or the authors of the textbook).

Key words: literary education; realistic curriculum of literary education; getting to know in a literary education; memory vs. thinking; creative content.

Úvod - reálné kurikulum literárního vzdělávání

Podle dotazování, které jsem prováděl v letech 2008 až 2012 na vzorku cca 550 respondentů z různých základních a středních škol, z různých částí republiky (1) je dominantním obsahem reálného (nikoli formálního) literárního kurikula **literární historie** a převažující organizační formou výuky **frontálně vedený výklad**. K podobným závěrům týkajícím se podoby výuky literární výchovy docházejí také kolegové ze Slovenska (2). Tato oborová (oborovědidaktická) zjištění konvenují se závěry obecněpedagogických dotazování na formy výuky, která rovněž ukazují na převládající tradiční frontální výklad.

Literární historie jako převažující obsah literárního vzdělávání

Má-li literární vzdělávání plnit své cíle, a to nejen cíle stanovené *Bílou knihou* a *RVP*, ale především své cíle přirozené, které plynou ze zásad přirozenosti a zdravého rozumu člověka a přirozených nároků na výchovu člověka, nemůže dále převažovat na druhém stupni ZŠ a škole střední literární historie. To, že se tak skutečně děje, dokazuje nejen mé dotazování. Domnívám se, že právě pojetí vzdělávacího obsahu, ve kterém dominuje literární historie, je jednou z příčin současného neuspokojivého stavu, stavu sice kritizovaného již minimálně 120 let (4), avšak přetrvávajícího.

Za plnohodnotný vzdělávací obsah literární výchovy se musejí uzнат **texty samy**, a to především texty umělecké povahy, a samozřejmě také **určitá míra textů naučné povahy**, které dovolují poznat např. princip výstavby naučného textu či prostřednictvím kterých poznáváme kontext.

Výklad jako převažující forma literárního vzdělávání

Frontálně vedený výklad, který je převažující formou literárního vzdělávání u nás, má navíc především **výčtovou povahu** (ve smyslu *ten napsal to a ten zas tohle, ten patřil k tomuto literárnímu směru a ten zas k tomuhle*) a je fakty přetížen, namísto toho, aby byl odlehčen a maximálně zpřístupněn mysli dítěte a dospívajícího člověka.

Poznávání o díle a poznávání díla

Zobecníme-li výše načrtnutou situaci, žáci a studenti se ocitají v situaci, kdy namísto přímého **poznávání díla** jsou spíše účastníky **poznávání o díle**. Žáci a studenti se více učí **o literatuře**, než jsou **s literaturou** (s texty), než pracují **s literaturou**, s texty. Posloužíme-li si k tomu Searlovou terminologií (5), žáci a studenti mají velmi malou šanci poznávat v **ontologii první osoby** (*já čtu, já prožívám, já si pod tím představuji, já si myslím, že, já nesouhlasím s myšlenkou, že* atp.), ale poznávají spíše v **ontologii třetí osoby** (*Klostermann napsal, Balzac chtěl, Kundera říká, Hodrová tím myslí, literární historie rozlišuje mezi, něco se dělí na* atp.). Ontologie první osoby a ontologie třetí osoby jsou podle Searla dva naprosto odlišné náhledy na svět, a tedy **dva naprosto odlišné způsoby poznávání světa**. Škola by měla zajistit vždy jen vzdělávání smysluplné, adekvátní věci samotné.

Poznávání o díle na druhou

Na střední škole, někdy ovšem i na druhém stupni základní školy, býváme často svědky **poznávání o díle na druhou** ve smyslu *ten říká o tomhle to a ten zas tohle* nebo *ten tuto věc dělí tak ten zas onak*, tedy jsme svědky toho, že žáci poznávají v jakési „ontologii třetí osoby v ontologii jiné třetí osoby.“ Příklady jsou nesčetné, jedním z nich budiž velmi častý výklad o několika možných způsobech dělení národního obrození ve smyslu *ten v národním obrození spatřuje dvě fáze a nazývá je takto, ten tři fáze a nazývá je takto, ten čtyři fáze a nazývá je takto. Jiný zase tvrdí, že národní obrození doposud neskončilo, a má pro to tyto argumenty, ještě jiný tvrdí, že termín národní obrození není přiléhavý, a má proto tyto argumenty*. Tedy učitel vykládá, že někdo další vykládá (učebnice, literární věda, konkrétní literární vědec, autor). Stačí se podívat do sešitů současných žáků a studentů, avšak také do učebnic literatury. Navíc takový výklad bývá provázen právě přílišným zahlcením informacemi, mnohačetnými děleními atp., viz výše uvedený příklad.

Napadá mě k tomu opět jeden citát z Komenského. Komenský za nepotřebné považuje „*všechno, co bez znatelného užitku unavuje ducha, jako jsou početná pravidla gramatiků, jimiž se trýzní dětská mysl a marní roky času; a ostatní věci z téhož těsta, od nichž nelze čekat žádné využití mimo školu. Konečně všechny věcné a slovní nejasnosti, které nepomáhají obnažit jádro, nýbrž je jen udržují zastřené tisícem roušek. A přece je většina školních knížek plná takových věcí, a tak mládež z valné části zdržují a rozptylují zbytečnostmi, které nejsou nutné.*“ (Komenský, 2010, s. 46)

Škola driluje paměť, ale myšlení nerozvíjí

Je nepochybně úkolem školního vzdělávání také rozvíjet paměť. Ale protože se literární vzdělávání zvrhlo téměř výhradně v paměťové osvojování literární historie a prověřování / testování míry paměťového osvojení literárněhistorických obsahů, není už zde adekvátní prostor pro zkušenost (vlastní zkušenost, zkušenost literárních děl), resp. její reflexi, jinými slovy pro myšlení.

V momentě, kdy poznávají žáci a studenti **o díle, tedy v ontologii třetí osoby**, slovy Komenského *prostřednictvím cizích svědectví a spletitých přednášek*, mezi nimi a tím, co se jim sděluje, vzniká vzdálenost, tedy žáci a studenti se ocitají od vzdělávacího obsahu **v distanci**. Když žáci a studenti poznávají dílo samo, tedy poznávají v ontologii první osoby, tedy prostřednictvím zkušenosti, tedy dílo/text je jim smyslově dostupné, mají ho „před očima“, tedy na dosah smyslů, **distance neexistuje**, vzdělávací obsah je **tady a teď**. Učitel nemůže kultivovat myšlení žákovi/studentovi, který je od vzdělávacího obsahu v distanci, ani žák/student sám nemůže dosáhnout adekvátní kultivace mysli, je-li od vzdělávacího obsahu v distanci.

Vzdělávací obsah literatury je utkán z tvůrčích obsahů

Jak bylo naznačeno výše, vlastním vzdělávacím obsahem literární výchovy jsou **texty** (umělecké literatury). Texty jsou **výsledkem** tvůrčí činnosti, **tvůrčího aktu**, ale jsou vlastně také **procesem tvůrčích aktů**. Literaturu ve smyslu souhrnu existujících literárních děl, textů, literárního vývoje atp. nelze tedy zprostředkovat jinak než jako souhrn tvůrčích aktů a tvůrčích procesů, tvůrčích obsahů.

Při výkladu literární historie v rámci školní literární výchovy se tak ocitáme v paradoxní situaci: sice vykládáme žákům/studentům literární historii, avšak nepřibližujeme jim tím literaturu. Jak jsem naznačil, literární dílo vzniká určitým tvůrčím procesem, avšak tento proces téměř nemají žáci a studenti možnost poznat. Nahlížení do tohoto procesu, tedy jak text vůbec může vznikat, ve smyslu tvořivé činnosti žáků a její reflexe, se ve škole neděje, a pokud alespoň trochu děje, je v zápětí ubito literární historií vykládanou v ontologii třetí osoby.

Závěr

Pro literární vzdělávání je převládající **distance žáků/studentů od obsahu** poznávací brzdou; dokud nebude *poznávání o díle* vyváženo *přímým poznáváním díla*, resp. dokud nebude *přímé poznávání díla* jen doplněno rozumnou mírou *poznávání o díle*, nebudou mít žáci a studenti možnost poznat literární dílo, ale i literaturu jako celek v jejich přirozenosti, tak, jak existují ve čtenářství i širších kulturních souvislostech.

Literatura a její vývoj je utkán z tvůrčích obsahů, z obsahů vzniklých tvůrčím principem, a pokud nebude 1/ **jako taková** poznána (tedy jako texty) a 2/ **adekvátním způsobem poznána** (tedy za pomoci **tvůrčích principů**), nebude poznána adekvátně, plnohodnotně, přirozeně.

Jsem přesvědčen, že každý, kdo něco poznává, má právo věci poznat takové, jaké jsou. Jsem přesvědčen, že žáci a studenti mají v hodinách literární výchovy rovněž přirozené právo poznávat literaturu takovou, jaká je. Žákům a studentům předkládat (zprostředkovávat) literaturu takovou, jaká je, je potom duchovní povinností učitelů. Jsem přesvědčen, že žáci a studenti mají při poznávání literatury přirozené právo na *tady a ted'*, na *bezprostřednost*, na *prožívání*, nikoli jen na objektivizované nazírání, na nazírání v distanci, vědecký či pseudovědecký nadhled. Přiznání většího prostoru na *tady a ted'* při procesu poznávání ve výchově, a nejen literární, bude teprve směřováním k opravdové vzdělanosti, k moudrosti, nikoli jen ke školnímu omílání toho, co řekli jiní, a k memorování faktů.

Poznámky

- (1) viz Hník, 2010, s. 33 - 39
- (2) srov. Bílik, 2009, s. 7; Germušková, 2003; Lomenčík, 2010, s. 288 – 301
- (3) srov. H. G. Schauer, 1890
- (4) srov. Searle, 2004, s. 385-387

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.

HNÍK, O. (2010) *Současná podoba výuky literární výchovy podle výpovědí studentů*. In Český jazyk a literatura, 2010-2011, roč. 61, č. 1, s. 33 - 39. ISSN 0009-0786.

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 Prihodová. 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. ISNB 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.

SCHAUER, H. G. (1890) Literární listy, 1890, roč. 40, č. 23, s. 385-387.

Jméno, adresa pracoviště

PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.

Pedagogická fakulta UK v Praze

katedra české literatury

M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

andrecito1@seznam.cz

tel: +420 776 323 716