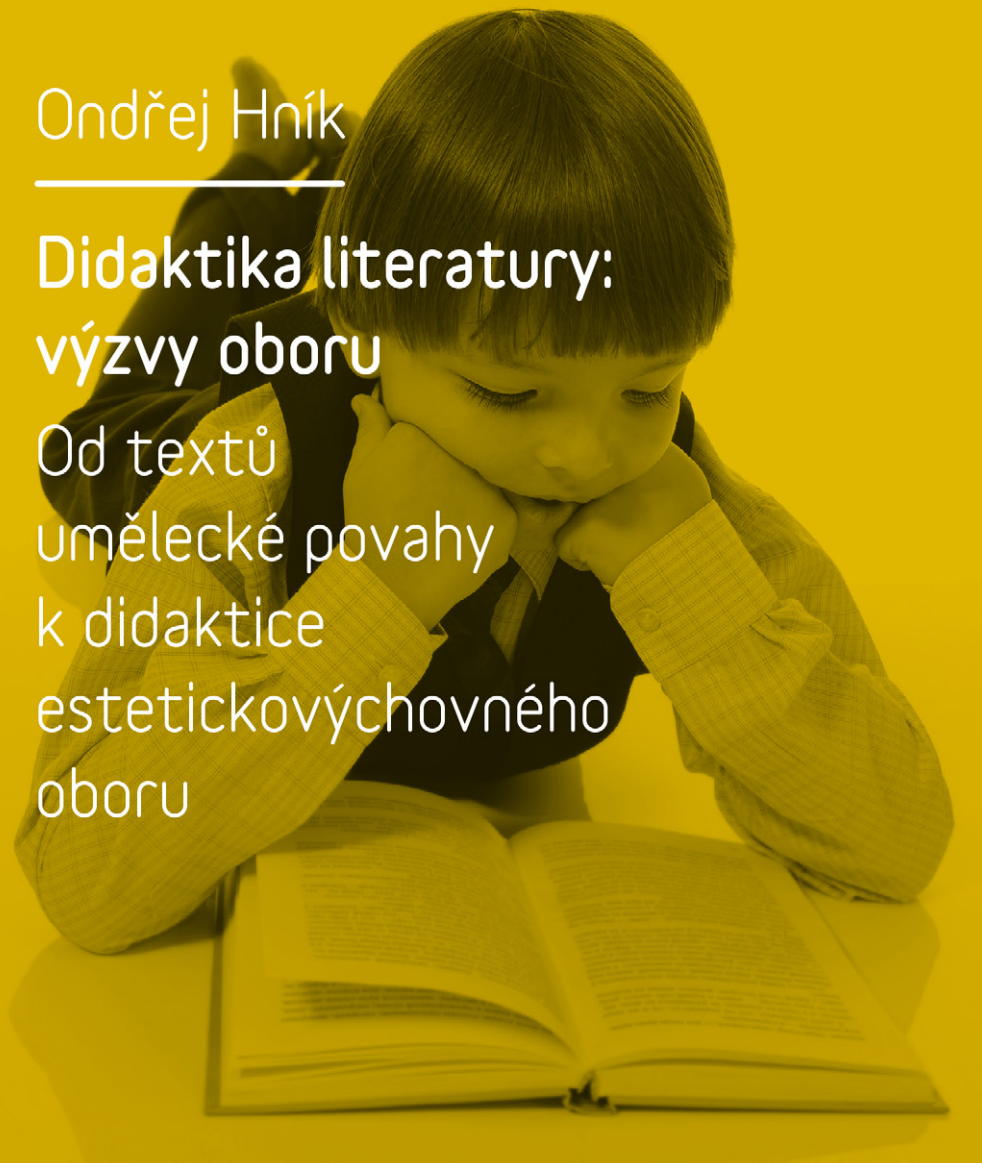


Ondřej Hník

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 Slávik, 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 výpovědí 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 užitě 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. Dagmaře 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, dovolují 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

zážitek. 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 koneckonců 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 přívlastek *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 etabloují 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 Prvok.

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. Kozmína (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 *dílňny 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 vychování a literatury není vpraviti do ducha hodně mnoho dat, při nichž si nelze pranic mysliti, nýbrž naopak ducha žákov a čtenářova prosyti 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 žákova a čtenářova prosyтити myšlénkami. [...] 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 samoučel, 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), inspirovan 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 „estetizuje“.

27 Srov. Schauer (1890).

28 Schauer (1890), s. 386.

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

30 Cenek (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 převažujícími 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 Zelenáková.⁴⁵ Lomenčík shrnuje, že ani středoškolské, ani nastupující vysokoškolské studenty 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 Zelenáková 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 Zelenáková (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, zaměřením 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.