

Ursula STOHLER, Ondřej HNÍK
Praha

Faktografická literární výchova v české škole a její kritika

Keywords: Czech literature, literary education, high school, factual material

Klíčová slova: Česká literatura, literární výchova, střední škola, faktografičnost

Abstract

Dieser Artikel befasst sich mit Theorien zur tschechischen Literaturdidaktik vom 19. Jahrhundert bis heute. Er zeigt auf, dass Kritik an einem so genannten ‘faktographischen’ Literaturunterricht, dessen Hauptgewicht auf der Vermittlung literaturgeschichtlicher Informationen lag, in literaturdidaktischen Studien konstant geäußert wurde. Gleichzeitig propagierten Didaktikerinnen und Didaktiker stets einen Literaturunterricht, der auf selbständiger Lektüre, lernenden-zentrierter Textarbeit und kreativen Aufgaben basierte. Dieser Widerspruch zwischen einem realen faktographischen und einem idealen literaturästhetischen Unterricht zieht sich durch verschiedenste Staatsformen und politische Regime, seien dies die Österreichisch-Ungarische Monarchie, die Erste Republik, das sozialistische Regime, die post-sozialistische Zeit, oder die kapitalistische.

Tento článek pojednává o teorii výuky české literatury od 19. století až po současnost. Autoři zdůrazňují fakta, podle kterých je vidět, že výuka literatury ve škole byla založena na tzv. „faktografické” myšlence a důraz byl položen na výuku literárně historických informací, přesně určených a popsanych v pedagogické odborné literatuře, schválené daným ministerstvem školství. Zároveň didaktikové a učitelé vždy prosazovali literaturu „třídy”, výuka které byla založena na nezávislém čtení a zaměřena na práci s textem, čím plnila kreativní funkci školy. Tento rozpor mezi skutečnou a ideální (věcnou) literárně estetickou výchovou se řešilo prostřednictvím různých forem nařízení ze strany vlády a politického režimu, jako bývalého Rakousko-Uherska, první republiky, socialistického a post-socialistického režimu, tak i – naposledy – kapitalistickou vládou.

Současné literární vzdělávání na českých středních školách a gymnáziích je často kritizováno pro svoji faktografičnost. Přímá práce

s textem, samostatné přemýšlení o textu, reflexe čtenářského zážitku jsou ve středoškolské literární výchově až na druhém místě.

Ondřej Hník ukazuje v předběžných závěrech ze svého dotazování o podobě výuky literární výchovy na druhém stupni základní školy a na školách středních, že v současné literární výchově dominuje literární historie a faktografický přístup. Dotazování byli od r. 2010 studenti 1. a 2. ročníků vysoké školy, kteří tedy vypovídali o podobě výuky literární výchovy, kterou sami prošli. Předmětem výpovědi byla tedy podoba literární výchovy po roce 2000. Vzorek zhruba pěti set respondentů ukázal velmi podobné výpovědi (Hník, O., 2010–2011).

K stejnému závěru o slovenském středoškolském literárním vzdělávání, by na menším vzorku respondentů, dospěl slovenský vysokoškolský pedagog (s dlouhodobou praxí výuky literární výchovy na střední škole) Julius Lomenčík z Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici (Lomenčík 2010, s. 288–301). Český didaktik literární výchovy Jaroslav Vala z Univerzity Palackého v Olomouci dochází k závěrům, že se v posledních letech na základních školách stále více prosazuje výuka vycházející z četby žáků a prvků zážitkové pedagogiky, ovšem na středních školách je tento posun mnohem méně výrazný (Vala 2011, s. 14).

Přijmeme-li za vlastní obsah literární výchovy texty umělecké literatury, měly by se právě ony stávat východiskem veškerého dění v hodině literární výchovy. Ve faktografickém pojetí však, namísto toho, plní jen dokládací funkci a vzhledem k jejich závažnosti s nimi učitelé nepracují do dostatečné hloubky či v dostatečné míře.

Kritika faktografického přístupu v české literární výchově není zdaleka záležitostí posledních let, dokonce ani posledních desetiletí. Již více než sto dvacet let (viz níže) se v četných diskusích a polemikách připomíná, že literární složka českého jazyka a literatury je příliš zahlcena fakty, na úkor čtenářského zážitku a přímé práce s textem.

‘Faktografická literární výchova’ nám slouží jako zastřešující termín pro různá synonymní označení v různých dobách a kontextech. V dobových, ale i současných kritikách literárněvýchovných kon-

ceptů a polemikách o nich se s různými akcenty objevují např. termíny ‘pozitivistická’, ‘formalistická’, ‘literárněhistorická’ anebo ‘encyklopedická’ literární výchova.

V zásadě lze o každém estetickém oboru uvažovat na dvou pólech: buď je tento obor do vzdělávací praxe aplikován tak, že se předávají především historické a biografické kontexty tvorby, nebo se zprostředkuje estetická funkce děl. První pojetí by v praxi odpovídalo ‘naukové koncepci vzdělávacího předmětu’, druhé pojetí ‘esteticko-výchovné koncepci vzdělávacího předmětu’.

Zatímco se např. výtvarná výchova v 60. a 70. letech minulého století konstituovala jako doména kreativity, tedy jako plnohodnotný estetický vzdělávací předmět, zůstala literární výchově především nauková povaha (Fulková 2007, s. 42). Na jedné straně stojí tradiční, reálně existující literární výchova jako nauka, která má za cíl poskytovat relativně úplný přehled (české) literární historie, na straně druhé stojí proklamovaná literární výchova jako estetickovýchovný předmět, ve kterém klíčovou roli hraje estetický zážitek. Ta si však, – především na středoškolské úrovni – ponechala označení *výchova* ve svém názvu pouze formálně.

V 19. století, v době českého národního obrození, logicky převládal historiografický přístup k literární výchově. Historikové literatury, kteří se také často zabývali vyučováním a psaním čítanek a učebnic, se snažili podporovat hledání české národní identity tím, že chtěli poskytovat co nejvíce faktů o českém národu a jeho kultuře. K nim patřil např. Josef Jireček (1825–1888), který vydal antologii české literatury s informacemi o životě spisovatelů. Učebnice byly přeplněny fakty, literárněestetický aspekt byl marginalizován (Machytka 1962, s. 11; Hoffmann 1980, s. 10).

Neznamená to však, že by v 19. století literárněestetické přístupy k vyučování literatury neexistovaly; připomeňme nejslavnější z nich: Jungmannovu (1773–1847) *Slovesnost* z roku 1820, kde čtení a rozbor textů byly důležitější než dějiny literatury (Hoffmann 1980, s. 47; Chaloupka 1984, s. 22). Za pokračování této tendence můžeme považovat *Malou slovesnost*, kterou vydali pedagogové František Bartoš

(1837–1906) a Jan Kosina (1827–1899) roku 1876. Toto dílo také položilo důraz na pěstování zájmu o literaturu a aktivitu žáků. *Malá slovesnost* byla mnohokrát znovu vydána až do první světové války (Machytka 1962, s. 11).

Na přelomu 19. a 20. století pedagog Hubert Gordon Schauer (1862–1892) kritizuje v článku *Literatura a literární dějepis* (1890 v „Literárních listech“), že soudobá literární výchova je daleka od skutečnosti mladých lidí, že jim je neužitečná a že se až příliš opírá o dějiny literatury (Machytka 1962, s. 12; Cenek 1979, s. 18, 143). Také psycholog a pedagog František Krejčí (1858–1934) se brání proti převážně literárněhistorické literární výchově a žádá zaměření literárněestetické (Cenek 1979, s. 18, 143). 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 (Machytka 1962, s. 12; Cenek 1979, s. 18, 143). 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 (Cenek 1979, s. 18; Hoffmann 1980, s. 10–11). Jan Mukařovský (1891–1975), veden mimo jiné i zkušenostmi ze škol francouzských, vyčítá českým školám, že vedou žáky převážně k memorování: namáhají sice paměť, ale zanedbávají myšlení (Cenek 1979, s. 19, 144–145; Chaloupka 1984, s. 24).

V době první republiky je česká literární výchova stále ještě silně faktografická. V tehdejších učebnicích je přemíra faktů, jmen a pojmů. Texty slouží především jako ilustrace, namísto toho, aby byly východiskem vlastního rozboru (Machytka 1962, s. 14; Chaloupka 1984, s. 49). Vilém Mathesius (1882–1945) se snaží o smysluplné spojení literárních dějin a skutečné literární ‘výchovy’. František Götz (1894–1974) zdůrazňuje, že memorování letopočtů a informací o dílech jsou 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 (Hoffmann 1980, s. 14–15, 74, 92).

Literárněhistorický přístup převládá v československé literární výchově i v padesátých letech 20. století. Po reformách vzdělávacího systému podle socialistického vzoru, provedených tehdejším ministrem školství Zdeňkem Nejedlým (1878–1962) v roce 1948, zůstala literární výchova faktografická. Opírala se o marxistickou teorii literatury, která proklamuje spojení literatury se životem (Machytka 1962, s. 16; Chaloupka 1984, s. 52). Důležité je, v jakých historických a společenských podmínkách literární dílo vzniklo (Hoffmann 1980, s. 14–15, 74, 79). Literárně faktografický přístup nadále převládal i v druhé polovině 50. let, přestože se oficiálně zdůrazňovalo, že v centru literární výchovy má být čtení a rozbor textů, méně potom literární dějepis (Machytka 1962, s. 16; Cenek 1979, s. 147).

Na počátku šedesátých let vycházejí nové učební osnovy. Důraz měl být v rámci literární výchovy položen na literární dovednosti a estetickou stránku (Machytka 1962, s. 17; Hoffmann 1980, s. 81; Dorovská 1990, s. 52). Podle těchto učebních osnov neměl literárněhistorický podíl obsáhnout více než třetinu času připadajícího na literární výchovu. Literárněhistorické vědomosti si měli žáci osvojit spíše na základě samostatného čtení než z učitelova výkladu (Cenek 1979, s. 148). V té době vychází Machytka *Metodika literární výchovy*, kterou vydal spolu s literárními didaktiky S. Cenkem, H. Hrabátkovou a M. Koukalovou (Machytka 1962). Machytka zdůrazňuje, že literární výchova nesmí probíhat jen racionálně (Machytka 1962, s. 18). Nejde jen o to, aby žáci a žákyně znali literární díla, důležitý je také literární zážitek, protože literární dílo působí kromě rozumu také na city, vůli a charakter. Literární výchova by měla dále podle Machytky podporovat tvůrčí představivost a estetický vkus.

Machytka a jeho kolegové se přimlouvají za mnohostrannost literární výchovy; za takovou literární výchovu, ve které by měly místo i dovednosti žáků a kde by jen teoretické znalosti byly méně důležité (Machytka 1962, s. 61). Machytka a jeho kolegové volají po větší míře žákovské činnosti a žákovské samostatnosti (Machytka 1962, s. 72). Návrhy Machytky a jeho kolegů se odrážejí i ve způsobu, jak má probíhat zkoušení v literární výchově:

Prověřování v literární výchově se liší od prověřování v jiných předmětech tím, že se neprověřují jen znalosti fakt, ale že je třeba prověřit a hodnotit i estetickovýchovné výsledky žákovy práce s literaturou, což přirozeně nezůstává bez vlivu na výběr prověřovacích metod. V literární výchově se např. i při zkoušení pracuje s otevřenými čítankami, žák se opírá o jejich text, hledá v něm apod. [...] Prověřování se neomezuje na mechanickou reprodukci vypreparovaných poznatků, ale spíná se s textem a s žákovskými čtenářskými, recitačními a rozborovými dovednostmi (Machytka 1962, s. 109–110).

Těmito návrhy Machytka a kolegové se distancují od literární výchovy, ve které musí žáci jen reprodukovat znalosti, které se nazpamě naučili.

Jejich náměty byly sice přesvědčivé, avšak ani tentokrát nebyly v praxi dostatečně rozšířeny. V sedmdesátých letech nacházíme další četné podobné návrhy. Připomeňme Plchův *Rozvoj osobnosti a slovesné umění v procesu výchovy: O základech teorie výchovy slovesným uměním* (Plch 1974). Plch je autorem mnoha příspěvků k didaktice literatury, které vycházejí od sedmdesátých let. Ve výše jmenovaném díle jde Plchovi především o zkoumání estetického zážitku během procesu čtení. Plch rozlišuje ‘estetickou interakci’ a ‘didaktickou interakci’. ‘Estetická interakce’ probíhá mezi čtenářem a literárním dílem. ‘Didaktická interakce’ probíhá mezi učitelem a žákem: učitel v procesu estetické interakce žáka podporuje. Plch analyzuje proces estetického vypořádání se s literárním dílem tím, že identifikuje následující stádia: ‘estetický zážitek’, ‘estetická zkušenost’, ‘estetický soud’, a ‘estetické hodnocení’ (Plch 1974, s. 68–71). Výrazně varuje před tím, že toto pořadí nebylo a není respektováno. Důraz byl kladen pouze na zprostředkování faktů; což vede k marginalizaci estetické složky:

Jestliže však didaktická interakce nevyužívá přirozené posloupnosti hlavních článků estetickovýchovného procesu, ale rozvíjí převážně jen poznávací aktivity bez vytvoření potřebné základny připravené estetickým zážitkem a estetickou zkušeností žáků, potom deformuje přirozený průběh estetickovýchovného procesu a vytváří situaci, v níž žák nemá dostatek prostoru pro vlastní aktivitu a pro rozvíjení samostatného přístupu k dílu. Zvláště citlivý je přechod mezi estetickou zkušeností a formováním estetického soudu a estetického hodnocení, který často svádí k přeex-

ponování poznávacích aktivit, k předkládání hotových poznatků a závěrů žákům a tím k umrtvení jejich aktivity (Plch 1974, s. 72).

Plch se vyslovuje proti tomu, aby výstupem literární výchovy byly jen znalosti; v protikladu k přírodovědným oborům je v uměleckých a zvláště v literárních oborech podstatné brát zřetel na rozmanitost a citové složky literárněestetického procesu (Plch 1974, s. 57, 83–84). Skutečnost, že Plch důrazně varuje před přeceňováním faktů, svědčí o tom, že v praxi soudobé literární výchovy vidí nutnost jednat. Plch se svým dílem snaží poukázat na důležitost citové, estetické a smyslové složky v procesu čtení.

Kritiku přílišného hromadění bibliografických informací v literární výchově a poukazy na směřování k větší aktivitě a tvořivosti žáků nacházíme u dalšího významného bohemisty a teoretika literární výchovy Svatopluka Cenka. V *Úvodu do teorie literární výchovy* (1979) Cenek mimo jiné popisuje hodiny literatury, které pozoroval, a následně kritizuje, že jejich cílem byla především tvorba literárněhistorických vědomostí (Cenek 1979, s. 40). Dále předkládá výsledky dotazování o praxi literární výchovy. Konstatuje, že literární výchova tehdejší doby je nedynamická, že se opírá o to, že se žáci učí nazpaměť literárněhistorická data a že myšlenkové operace jsou zanedbávány:

Ve shodě s obecnými zkušenostmi můžeme údaje dotazníku považovat za signály určitého nepříznivého stavu, jistých nedostatků v literární výuce. Zdůrazňujeme ovšem, že připisujeme historické složce literární výchovy jenom příslušný dílčí význam pro dosažení komplexního cíle literární výchovy. Nedostatky, které se ukázaly, jsou zdánlivě paradoxní, protože u nás v praxi stále převažuje na školách historizující přístup k literatuře. [...] Naše literárněvýchovná praxe se proti tomu dosud vyznačuje větší či menší izolací jevů. Autoři, díla, směry existují ve vědomí žáků osamoceně, mimo literární kontext a systém učiva. Tím se plní jenom přípravný literárněhistorický úkol: vytvářejí se nanejvýš poznatky o souvislostech mezi izolovaným autorem a jeho dílem (příp. i dobou); vznikají na základě přejatých bibliografických a biografických informací, které vyvolávají statický pohled na literaturu (Cenek 1979, s. 157).

Cenek zdůrazňuje, že by literární výchově mělo jít o jak citovou, tak rozumovou složku (Cenek 1979, s. 29, 33, 35, 170). K aktivizaci žáků učitelé mají např. pokládat problémové úkoly (Cenek 1979,

s. 83–91). Podle Cenka právě problémové úkoly zvýší samostatnost žáků. Mimoto znalosti a zkušenosti, které se osvojí problémovými úkoly, jsou podle Cenka trvalejší než úkoly, které spočívají v pouhé reprodukci faktů (Cenek 1979, s. 89–90).

Cenek dále rozvádí, jaké druhy problémových úkolů jsou náročnější a které méně náročné (Cenek 1979, s. 91). V protikladu problémových úkolů by přednáškové formy výuky měli učitelé užívat s rozmyslem. V žádném případě by frontálně vedený výklad neměl zaujímat podstatnou dobu vyučování, protože hrozí pasivita žáků (Cenek 1979, s. 83–89). Nejen Cenková pozorování a didaktické návrhy ukazují, že faktografická literární výchova stále převládá.

Literární didaktik Otakar Chaloupka ve svém díle *Systém literární výchovy a jeho perspektivy* (1984) také konstatuje, že soudobá literární výchova poskytuje izolované znalosti, místo aby brala ohled na další žakovské školní i mimoškolní skutečnosti (Chaloupka 1984, s. 96). I on explicitně poukazuje na dominující faktografickou podobu literární výchovy:

V literární výchově se stále ještě hodnotí a klasifikuje žák na základě zkoušení velmi tradičního typu. Na poměrně úzkou faktografickou otázku má dát faktografickou odpověď. Takovýto poklad pro hodnocení žáka je velmi nepřesný, neboť ověřuje ze všeho nejvíce jeho paměť, a to na izolovaném materiálu (Chaloupka 1984, s. 172).

Skutečnost, že se zaměstnává a ověřuje jen paměť je podle Chaloupky v protikladu se získáváním kladného vztahu k literatuře:

Koneckonců, žák se může „naučit“ i zcela pasivně a proti své vůli, kdy se narodil či zemřel určitý spisovatel. Takovéto formální vědomosti pro něho mají minimální smysl, uchovávají se krátkou dobu, nejsou vztaženy s jinými v systému atd. Mohou ale žákovi umožnit, aby se alespoň vnějškově překlenul např. přes klasifikační zkoušení. Pasivně a proti své vůli si však nemůže žák vytvořit ani velmi krátkodobý estetický vztah k literatuře, čtenářské postoje, zájem apod. (Chaloupka 1984, s. 193).

Řešení tohoto problému spočívá pro Chaloupku v perspektivním modelu literární výchovy, který bere ohled na žakovy možnosti a na vlivy společenského systému.

Na začátku devadesátých let najdeme v dílech literárních didaktiků výzvy, vyhnout se faktografické literární výchově, a namísto toho pěstovat mnohostrannou literární výchovu. Zmíníme např. *Didaktiku literární výchovy* Dagmary Dorovské (1990). Dorovská radí, jak by mohli učitelé dosáhnout takové literární výchovy, která podporuje estetické dovednosti, místo toho, aby se žáci učili nazpaměť fakta (Dorovská 1990, s. 40). Hodnocení žáků by mělo rozvoj dovedností respektovat:

Učitel hodnotí nejen žakovy vědomosti o literatuře, ale zejména jeho dovednost a schopnost samostatně si osvojovat literární dílo jako dílo umělecké. Není proto správné omezovat se při hodnocení jen na reprodukování závěrů z učebnic, ale je třeba vést žáky k tomu, aby se pokoušeli o formulaci vlastního soudu na základě vlastní čtenářské zkušenosti i získaných poznatků. Učitel hodnotí také zájem žáka o literaturu a jeho účast na kulturním životě školy a v místě bydliště (Dorovská 1990, s. 22).

Znalosti o literárním díle Dorovská nehodnotí tak vysoko jako samostatná ‘vypořádání’ se s literárním dílem. Jen tak si žáci mohou osvojit literárněestetické dovednosti, které jsou i podle Dorovské trvalejší než pouhá memorování údajů o díle.

Zhruba uprostřed devadesátých let vyšel Kožmínův *Tvořivý sloh: malé traktáty a malé scénáře* (Kožmín 1995). Obsahuje četné návrhy pro vyučování slohové, ale i literární části českého jazyka. Cíl je jednoznačně mimo faktografickou literární výchovu. Kožmín implicitně ukazuje alternativy k faktografickému pojetí předmětu.

Ani na konci devadesátých let a okolo roku 2000 diskuse o literárněhistorickém podílu v literární výchově nepřestávají. To je vidět v publikaci *Nástin didaktiky literární výchovy*, kterou literární didaktik Vladimír Nezkusil vydal v roce 2004 (Nezkusil 2004). Zde shrnuje debatu, která se odehrála v časopise *Český jazyk a literatura* v období 1998–1999. Sporným bodem byla otázka, jak vyvážit ‘čtenářský’ a ‘literárněhistorický’ přístup. Různí češtináři představili v diskusi na stránkách tohoto časopisu své návrhy na řešení problému, mezi jiným například radikální omezení počtu literárních děl a prohloubení práce s literárními texty (Nezkusil 2004, s. 115–116). Nezkusil uvádí, že na

českých gymnáziích stále ještě převládá faktografická literární výchova; poukazuje i na výkony studentů u maturitních zkoušek, které jsou výsledkem naukového, faktografického pojetí:

Vyvrholením a jakýmsi dovršením literární výchovy na gymnáziu je maturitní zkouška. V čem spočívá základní smysl této zřejmě závažné události v životě gymnazijního studenta? Určitě při ní nejde v první řadě o známku a určitě by tato zkouška neměla být redukována na výčet izolovaných faktů (jmen autorů, titulů děl, historických dat, definic teoretických pojmů), jak jsme toho bohužel poměrně často stále ještě u maturitní zkoušky svědky (Nezkusil 2004, s. 134).

Nezkusil dále konstatuje, že literární text má být centrem žákovské práce, ale v literární výchově mu je věnováno málo prostoru – žáci znají především informace o životě a tvorbě spisovatelů (Nezkusil 2004, s. 35). Nezkusil požaduje, aby byl text středobodem maturitních zkoušek a aby se faktografické údaje podřizovaly práci s textem.

Ze všeho, co v tomto nástinu zatím bylo řečeno, myslím jasně vyplývá, že i při maturitní zkoušce by ústřední postavení měl zaujmout literární text. Všechno ostatní – údaje časové, životopisné, sociologické, literárně teoretické – by se přirozeně měly u zkoušky také objevit, ale způsobem, z něhož by byla patrná jejich funkčnost právě v poměru ke konkrétnímu literárnímu textu (Nezkusil 2004, s. 137–138).

Nezkusil sice připouští, že znalost o literárních dílech má svůj význam, protože může plnit pomocnou funkci v případech, kdy je těžké porozumět literárnímu dílu. Avšak zdůrazňuje, že potenciál literárních děl leží jinde, ve schopnosti vést čtenáře k vědomí si sebe sama a ke změnám v jejich životě (Nezkusil 2004, s. 104). Faktografická složka má být jen prostředek, nikoli cíl literární výchovy (Nezkusil 2004, s. 105).

Kritika faktografické literární výchovy je v kontextu české a československé školy *de facto* permanentní. Co je zajímavé, řada bohemistů naukové pojetí nejen kritizuje a varuje před ním, ale rovněž dává návrhy, jak uspořádat živou, pestrou literární výchovu, která by otevřela prostor vlastní žákovské tvořivosti.

Základem literárněvýchovného snažení má být přímé ‘vypořádání s textem’; literární dílo má být středobodem literární výchovy. Ve vyučování se má důraz přesunout od učitele ‘k žákům’, kteří se stanou

aktivními. Spíše než hromadit literárněhistorické vědomosti si žáci mají osvojit ‘literární dovednosti’. Přemíra autorů a děl má být omezena ‘exemplárním výběrem’. Cílem literární výchovy není úplnost v literárněhistorických přehledech, nýbrž intenzivní vypořádání s omezením počtem literárních děl. Místo toho, aby se žáci učili nazpamě seznamy autorů a děl, mají se cvičit v ‘přemýšlení’ a mají chápat akt čtení jako ‘estetický zážitek’. Literární výchova nemá oslovovat jen rozum, ale také city.

Závěr

Uvedené příklady kritiky faktografického přístupu především ve středoškolském literárním vzdělávání a snah o nápravu neutěšeného stavu ukazují zásadní nedostatek čtenářského zážitku a živých interpretačních aktivit v literární výchově, jinými slovy také nedostatek pozornosti věnované dítěti. Zaměření na žáka / studenta ve smyslu jeho zapojení do poznávání obsahu je přitom jedním ze zásadních požadavků moderní školy.

Nejsme samozřejmě zastánci žádného extrému ve výchově a vzdělávání, tedy ani takové krajnosti literárního vzdělávání, které by se opíralo jen o literární zážitek a asociace žáků-jednotlivců. Nechceme tedy ztotožnit smysluplnou středoškolskou literární výchovu se čtenářským kroužkem, svépomocnou čtenářskou skupinou či s pouhým sdělováním dojmů z četby; jsme pro rozumné spojení zážitkové a čtenářské literární výchovy se znalostí faktů o literárním díle či autorovi.

Pro toto spojení se nám jeví smysluplná taková koncepce, která vychází od zážitku z četby (či z tvorby textu), z něj – např. v duchu pedagogického konstruktivismu – vyvozuje poznání, a toto poznání teprve doplňuje rozumnou mírou poznatků o díle.

Proč intenzivní kritika, avšak ani neméně intenzivní a konstruktivní návrhy, o kterých jsme v článku stručně referovali, nevedly k viditelným změnám, zůstává otázkou.

Literatura

- Cenek S., 1979, *Úvod do teorie literární výchovy*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha.
- Chaloupka O., 1984, *Systém literární výchovy a jeho perspektivy*. Academia, Praha.
- Dorovská D., 1990, *Didaktika literární výchovy I*. Masarykova Univerzita, Brno.
- Fulková M., 2007, *Diskurs umění a vzdělávání*. H+H, Jinočany.
- Hník O., 2010–2011, *Současná podoba výuky literární výchovy podle výpovědí studentů*, „Český jazyk a literatura“, č. 1, 61, s. 33-39.
- Hoffmann B., 1980, *Základní vývojové tendence vyučování české literatury na gymnáziu*. Státní Pedagogické Nakladatelství, Praha.
- Kožmín Z., 1995, *Tvořivý sloh: malé traktáty a malé scénáře*. Victoria Publishing: Praha.
- Lomenčík J., 2010, *Interpretácia básnického textu v stredoškolskom literárnom vzdelávaní – očakávania a realita*. In Edita Příhodová (ed.), „Odborová didaktika v príprave a ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry“, Filozofická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, Ružomberok, s. 288-301.
- Machytka J., Cenek S., Hrabátková J., Koukalová M., 1962, *Metodika literární výchovy*. Státní Pedagogické Nakladatelství, Praha.
- Nežkusil V., 2004, *Nástin didaktiky literární výchovy: Čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií: Z praxe pro praxi*. Univerzita Karlova v Praze, Praha.
- Plch J., 1974, *Rozvoj osobnosti a slovesné umění v procesu výchovy: O základech teorie výchovy slovesným uměním*. Státní Pedagogické Nakladatelství, Praha.
- Vála J., 2011, *Poezie v literární výchově*. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc.