

Studie Tématické

Volnočasová dimenze literární výchovy v 21. století

Helena Zbudilová

Abstrakt:

Text se zamýšlí nad soudobou přetechizovanou společností a naznačuje jednu z možných cest oslabení nadvlády techniky nad bytím, a to návratem k tištěnému slovu a kritickému myšlení. Popisuje současný stav školní literární edukace. Cílem příspěvku je poukázat na specifika literární výchovy ve volném čase a na možnosti jejího využití, neboť její potenciál není v současnosti plně využíván. Literární výchova ve volném čase se může intenzivně zaměřovat především na rozvoj čtenářství, funkčně doplňovat školní literární výchovu a přispívat tak ke komplexnímu rozvoji osobnosti. Zároveň může být chápána jako jedna z cest celoživotního vzdělávání.

Klíčová slova: školní literární výchova, literární výchova ve volném čase, specifika, čtenářství, celoživotní vzdělávání

Čtěte proto, abyste opravdu žili.
G. Flaubert

Úvod

Současná rychle se měnící společnost 3. tisíciletí přináší celou řadu moderních vymožeností, které se dotýkají všech oblastí lidského života – studia, práce i volnočasového vyžití. Tím jsou na jedince kladeny zvýšené nároky. Musí se naučit dobře orientovat v tomto přetechizovaném světě a naplnit v současné společnosti svoji životní roli. Přináší dnešní svět technických vymožeností pro lidský život spíše výhody? Slovy E. Fromma je svět v 21. století „vědeckotechnicky přesycen“, na straně druhé však není zároveň dostatečně „lidsky vyživován“.¹ Jsme svědky toho, že se lidské vztahy odosobňují, odcizují a silně individualizují. Člověk je zahlcován věcmi, materiálem a konzumem. Je vystavován chaosu možných výkladů, čelí mediálním manipulacím. Jeho život je tlačěn do schématu práce, užívání a spotřebovávání. A co se týče vzdělávání, není jednoznačně prokázáno, že by moderní informační technika zlepšovala výsledky výuky ve školách. Průzkumy ukazují, že její nadměrné používání vede k povrchnímu myšlení žáků, rozptyluje jejich pozornost, zvyšuje agresivitu, přináší často pocity osamělosti, deprese. Může být dokonce i příčinou špatných školních výkonů žáků a může snižovat celkové šance na jejich vzdělání. Na řadu negativních dopadů upozorňuje např. M. Spitzer v publikaci *Digitální demence* či M. Wolfová v knize

1 Erich FROMM, *Mít, či být?*, Praha: Aurora, 2014, s. 13.

*Čtenáři, vrať se. Mozek a čtení v digitálním světě.*² V. Cílek vyjádřil své obavy již v roce 2016 těmito slovy: „přicházející generace budou v řadě aspektů patřit mezi nejhlopupější a nejméně připravené generace posledních staletí, protože je práce s počítači obrala o dlouhodobé strategické plánování a zkušenost přirozeného světa.“³ Jak lze čelit tomuto tlaku v digitalizovaném světě obrazové dominance, stále více zrychlujícím své tempo a gradaci míry abstrakce? Jednou z cest, jak narušit nastolenou nadvládu techniky nad bytím, je cílený návrat ke slovu v podobě tištěných literárních textů, návrat k literatuře jako k impulzu ke kritickému, tvořivému a angažovanému myšlení – a to nejen ve školním prostředí. V 21. století se v tomto smyslu otevírá široké pole působnosti pro oblast pedagogiky volného času.

Literární edukace ve školách

Literární výchova, spadající do oblasti estetické výchovy, je považována za jednu z historicky nejstarších oblastí výchovy a vzdělávání vůbec. V určitých etapách (např. v antice či za renesance) dokonce platila za oblast nejdůležitější.⁴ Přináleží k expresivním předmětům a je nejčastěji spojována právě se školní edukací. Během posledních desetiletí prošla literární výchova značným vývojem. Moderní doba spojená s rychlým pokrokem v oblasti elektronických médií a s menším zájmem o knihy vede učitele k úvahám, jakým směrem se má výuka předmětu ubírat po stránce obsahové i metodické. Současné pojetí literární výchovy vychází z rámcových vzdělávacích programů (RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro střední vzdělávání). V těchto programech jsou stanoveny základní podoby literární výchovy; její cíle, očekávané výstupy a doporučené učivo pro jednotlivé etapy vzdělávání. Očekávané výstupy kurikulárních dokumentů však pracují nedostatečně zejména s afektivní složkou literárněvýchovného procesu a upřednostňují složku naukovou a činnostní. Ze strany odborné veřejnosti zaznívají varovné hlasy. V rámci školních expresivních předmětů je postavení literární výchovy spíše marginální. Hlavní nedostatek současné literární výchovy je spatřován v nedostatečné míře aplikace principu tvořivosti.⁵ Další problém představuje nedostatečná časová dotace výuky. Žáci tak nemají během výuky dostatečný prostor k tomu, aby mohli zažít radost z četby a z vlastní spontánní tvorby. Nízká časová dotace neumožňuje učitelům využívat mezipředmětové vztahy v potřebné a očekávané míře. Nedostává se jim ani dostatečného času pro řádnou reflexi četby literárních textů.

Hlavní problém výuky literární výchovy spatřujeme v převaze faktografické složky předmětu a v dominantním používání frontální výuky. Častým příznačným rysem současné výuky se stává krátká četba ukázek či pouhé mechanické přečtení delších ukázek. Tento stav přetrvává ve školní praxi od samého počátku a stává se opakovaně předmětem diskuzí.⁶ Na druhou stranu se bez

2 Manfred SPITZER, *Digitální demence. Jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*, Brno: Host, 2014, 288 s.; Maryanne WOLFOVÁ, *Čtenáři vrať se. Mozek a čtení v digitálním světě*, Brno: Host, 2020, 264 s.

3 Václav CÍLEK, *Co se děje se světem?*, Praha: Dokořán, 2016, s. 87.

4 Michal ŠERÁK, *Zájmové vzdělávání dospělých*, Praha: UK, Filozofická fakulta, 2005, s. 144.

5 Srov. např. Jan SLAVÍK, *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefilitika*, Praha: Karolinum, 1997, s. 156; Ondřej HNÍK, *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice esteticko-výchovného oboru*, Praha: Karolinum, 2014, s. 29–30.

6 Srov. např. Jiří POLÁČEK, Věc: výuka literatury, *Český jazyk a literatura* 67/2016–2017, s. 187–189; Ondřej HNÍK, K problému kvantitativní poznatku v literární výchově, *Český jazyk a literatura* 67/2016–2017, s. 83–87; Otokar CHALOUPKA, Prostor mezi literární faktografií a literární zážitkovostí, *Český jazyk a literatura* 64/2013–2014, s. 135–141; Ondřej HNÍK, Současná podoba literární výchovy podle výpovědi studentů, *Český jazyk a literatura* 61/2010–2011, s. 39; Karel LIPPMANN, Výuka literatury v současném pojetí modernizace vzdělání, *Český jazyk a literatura* 58/2007–2008, s. 75–79; Dobrava MOLDANOVÁ, Víme, proč učit literaturu?, *Český jazyk a literatura* 56/2005–2006, s. 53–55; Jana BARTŮŇKOVÁ – Božena PLÁNSKÁ – Alena ZACHOVÁ, Literární výchova mezi „dojmologií“ a faktografií, *Obecná/občanská škola* 5/1995, s. 7–8.

literárněhistorického a literárněteoretického kontextu ve výuce literatury neobejdeme. Bez nich žák nemůže literární dílo ani pochopit, natož interpretovat. Jde o to, najít správnou míru zapojení naukové složky a věnovat se dostatečně také vlastní výchově ke čtenářství. Součástí je formování hodnot a postojů, rozvoj prožitků v estetické rovině a tvůrčí činnosti (resp. aktivní a produktivní činnosti). V současné didaktice literární výchovy se často hovoří o komunikačně pojaté literární výchově, jež je založena na interpretaci uměleckého textu, resp. na dialogu. Toto inovativní pojetí v konfrontaci s klasickým analyzuje ve svých pracích např. O. Hník. Zmiňuje současnou dichotomii tzv. tradičního versus inovativního (interpretačního, expresivního, zážitkového, tvořivého) pojetí literární výchovy.⁷

Existuje řada inspirativních koncepcí tohoto inovativního pojetí. L. Lederbuchová používá pro svou interpretační aktivitu označení „didaktická interpretace“.⁸ Její podnět vychází z konkrétní výukové situace a soustřeďuje se na přímou komunikaci žáka s literárním textem. Při tomto procesu, kdy se přenášejí estetické literární informace mezi autorem a příjemcem textu, se setkávají významové možnosti textu s interpretačními možnostmi žáka. Při interpretační práci s textem je podle autorky vhodné zařazovat také aktivity související s tvořivou činností (doplňování textu, přeformulování textu, tvůrčí psaní) nebo propojovat text s dalšími esteticko-výchovnými metodami (např. dramatizací, ilustrací, zhudebněním). J. Kusá zdůrazňuje skutečnost, že při výuce literární výchovy bychom měli „vedené přístupy k práci s uměleckým textem kombinovat, neboť jedině tak dosáhneme hlavních cílů literární výchovy: pěstování pozitivního vztahu k literatuře a ke kulturním hodnotám, utváření motivace k další četbě, rozvoje komunikačních a argumentačních schopností, zprostředkování estetického prožitku, formování osobnosti žáka, jeho postojů a hodnotových orientací a v neposlední řadě také naplnění kognitivních cílů“.⁹ Autorka zmiňuje vytvoření produktivního komunikačního literárního vyučování. B. Plánská upozorňovala již od 90. let na skutečnost, že na literární výchovu ve školách je stále vykonáván unifikační tlak, který se snaží literární výchovu vtěsnat do naukového typu přírodovědných disciplín s jejich relativně jednoduchou kontrolní a klasifikační vazbou, což s sebou nese neadekvátní důraz na biograficko-historickou složku předmětu a odtržení literární výchovy od jazyka.¹⁰ Učitelé základních a středních škol považují za největší překážku rozvoje čtenářské gramotnosti nedostatečný zájem žáků o vzdělávání; dále nedostatek času ve výuce; předimenzovanost rámcových i školních vzdělávacích programů; nedostatečnou slovní zásobu žáků zapříčiněnou nedostatečným čtením a nadměrným užíváním elektronické komunikace (SMS, maily či sociální sítě).¹¹

Literární výchova a čtenářství

Dlouhodobý trend nezájmu českých žáků základních a středních škol o čtení v posledních letech znovu potvrdilo šetření České školní inspekce, které se ve školním roce 2017/18 zaměřilo na posouzení podmínek a průběhu čtenářské gramotnosti na 2. stupni základních škol a na středních školách a na dosaženou úroveň čtenářské gramotnosti u žáků 9. ročníku základních škol a 2. ročníku škol středních (včetně odpovídajících ročníků víceletých gymnázií). Šetření se zúčastnilo 4 758 žáků z 9. ročníku a 436 učitelů ze 163 základních škol; 8 568 žáků z 2. ročníku

7 HNÍK, K problému kvantity..., s. 85.

8 Ladislava LEDERBUCHOVÁ, *Literatura ve škole*, Plzeň: ZČU, 2010.

9 Jana KUSÁ, *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*, Olomouc: UPOL, Pedagogická fakulta, 2014, s. 34.

10 Srov. Božena PLÁNSKÁ, Několik poznámek ke vzájemné inspiraci literární vědy a literární výchovy, in: *Světová literárněvědná bohemistika (2. díl). Úvahy a studie v české literatuře*, Praha: Ústav pro českou literaturu, AV ČR, 1996, s. 445–446.

11 Lukáš DOUBRAVA, Žákům se stále nechce číst. Jen změny ve výuce českého jazyka a literatury to však nevyřeší, *Učitelé noviny* 10/2019, s. 16.

a 422 učitelů ze 151 středních škol. Z tematické zprávy *Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018* vyplývá, že „přetrvává spíše negativní vztah starších školáků ke čtení a úroveň některých důležitých dovedností, jakými jsou např. kritické uvažování nad informacemi v textu a míra jejich zobecňování, je nedostačující. Celkové výsledky byly u základních i středních škol znovu pod očekávanou úrovní“.¹² Výzkum vztahu žáků k výuce českého jazyka a literatury ukázal, že dvě pětiny žáků se na výuku těší, naopak dvě pětiny považují výuku za nudnou (předmět více baví středoškoláky). Dále se potvrdilo, že možnost využívat v hodinách nejrozumnější postupy, metody a nástroje vedoucí k zatraktivnění výuky není dostatečně využívána. Inspektoři zjistili, že více než ve čtvrtině navštívených hodin českého jazyka a literatury nebyly nijak formulovány čtenářské cíle výuky. Jedním z hlavních návrhů řešení na zlepšení úrovně čtenářské gramotnosti, o němž se dlouhodobě uvažuje, jsou změny v obsahu předmětu český jazyk a literatura (resp. změny, které by se týkaly kurikula literatury, nikoliv jazyka-gramatiky). V oblasti čtenářství se doporučuje při výuce volit atraktivní literární díla, vybírat z pestré nabídky knih, nebát se zprvu doporučovat jednodušší literaturu, která žáky zaujme. Žáci mohou posléze sami objevit krásu umělecké hodnotné literatury. Je třeba také vycházet z poznatku, že na základních školách se klade důraz hlavně na gramatiku, zatímco na středních školách na literaturu. V obou případech je to na úkor výuky komunikačních dovedností, včetně čtenářství.¹³ Zmíněná tematická zpráva se také zabývala tím, jaké materiální zázemí pro rozvoj čtenářské gramotnosti mají školy k dispozici – týká se to hlavně školních knihoven a čtenářských koutků. S dobře fungující knihovnou se inspektoři setkali jen na třech pětinach škol. Mezi nedostatky dále patří neodpovídající nabídka titulů nebo omezený přístup ke knihám.¹⁴ Výzkumy čtenářské gramotnosti PISA (včetně posledního šetření z roku 2018) opakovaně potvrzují, že „čeští žáci se pohybují mírně pod průměrem zemí OECD“.¹⁵ Dělá jim větší problém porozumět samotnému textu než soubor textů zpracovat (např. různé články na stejné téma nebo diskusní fórum s příspěvky různých uživatelů). Odborná veřejnost shodně vyzývá ke včlenění literární výchovy mezi fundamenty současného vzdělávání. Čtení a čtenářství se stávají potřebnými předpoklady úspěšného profesního, společenského i osobního života. Literární výchova představuje multidimenzionální oblast, která přesahuje do mnoha dalších edukačních oblastí. J. Kusá zdůrazňuje, že literární výchova realizovaná ve školním prostředí je „jediným systematickým a dlouhodobým edukačním působením literárního charakteru, který připravuje žáky na život v kulturním a společenském kontextu“.¹⁶ Vývojové tendence současné doby ukazují, že literární výchovu je třeba propojovat s dalšími obory formativního charakteru, především s výchovou etickou, osobnostní a sociální, multikulturní a s výchovou mediální.

Literární výchova ve volném čase

Literární výchova zahrnuje výchovu k literatuře, výchovu literaturou a také výchovu ke čtenářství. Zásadními prvky socializace čtenáře jsou rodina, škola a knihovna. Dokládá to např. i poslední výzkum J. Trávníčka z roku 2018. Tyto tři základní socializační prvky lze podle našeho názoru doplnit čtvrtým pilířem, který bude spočívat ve využívání možností literární výchovy ve volném

12 ČŠI, *Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018. Tematická zpráva*, Praha: ČŠI, únor 2019, s. 3–5.

13 DOUBRAVA, Žákům se stále nechce číst..., s. 19.

14 © ČŠI, Tematická zpráva. Rozvoj čtenářské gramotnosti (on-line), dostupné na: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Rozvoj-ctenarske-gramotnosti-na-Z>, citováno dne 15. 7. 2019.

15 Radek BLAŽEK – Silvie PŘÍHODOVÁ, *Mezinárodní šetření PISA 2015. Národní zpráva*, Praha: ČŠI, 2016, s. 29.

16 KUSÁ, *Multikulturní výchova...*, s. 31.

čase. Pokud literární výchovu nahlížíme volnočasovým prizmatem, pak ji chápeme především jako výchovu ke čtenářství, výchovu k literatuře a výchovu literaturou. Sehrává důležitou roli především v rámci zájmového vzdělávání. Čtenářství hraje nezanedbatelnou roli v kontextu celkové struktury volnočasových aktivit dětí a dospívajících (a to nejen u této věkové kategorie).

Ve výchově ve volném čase nalézají odezvu pedagogické interpretace humanismu, zejména orientace na svobodu volby při naplňování volného času, otevřené možnosti seberealizace, podpora rozvoje individuality, tolerance, tvořivosti, orientace na zážitkovou pedagogiku a animativní koncepte výchovy.¹⁷ Jde o dobrovolnou, zájmovou činnost, jejíž význam spočívá ve svobodě a radostné spontánnosti, kterou při ní účastníci prožívá. Ukazuje se, že pedagogika volného času představuje vhodný nástroj pro růst toho, co je v člověku nejlidštější. Jejím cílem je objevit hodnotu člověka. U dětí a mládeže jde o doprovázení v dynamickém růstu, během něhož se jedinec formuje v míře lidské osoby, v míře dotvořeného lidství. J. A. Komenský se v části díla *Všeobecná porada o nápravě věcí lidských* nazvané *Pampaedia (Vševýchova)* zabývá tím, jak učinit člověka skutečně lidským, a podává v tomto smyslu první systematickou teorii výchovy, která se neomezuje jen na školní výuku. Zároveň hlásá tzv. celoživotní vzdělávání.¹⁸ Vedle konceptu vzájemného sdílení společnosti druhých se v pedagogice volného času uplatňuje princip individuace, na jehož základě se daří jedince vytrhnout z funkcionalistické masy a dát mu pocítit jedinečnou hodnotu. Pedagog volného času vychází z nerelativizovatelné hodnoty svého svěření, ve které se snaží „najít ten skrytý bod, přístupný dobru“ (G. Bosco).¹⁹ Jde o doprovázení oproštěné od garance mocí stezkami toho, co jedincům nedala škola tak úplně, nebo vůbec. Ve volnočasových a mimoškolních aktivitách jde o vyvolání pozitivního transferu účastníka od „nechci, nemusím“ na rovinu „nemusím, ale chci“.²⁰ Tyto aktivity jsou odpovědí na odezvu lidské přirozenosti, která se hlásí ke slovu v touze po zkušenostním poznání. Podle Vl. Spousty je nade vši pochybnost, že právě volný čas vytváří nejvhodnější „klimatické podmínky“ pro recepci umění.²¹ Umění má schopnost inovovat vztah člověka ke skutečnosti, a má proto i velkou moc přetvářecí a výchovnou. Vedle bazální funkce (tj. např. hodnotové, estetické, informativní, komunikativní) naplňuje umění funkci formativní (tj. např. pedagogickou, humanizační), terapeutickou a rekreační.²²

Východiskem pro pedagogiku volného času v 21. století je chápání lidského světa jako hodnotového a smysluplného a probuzení lidského potenciálu pro schopnost „otevřenosti lidského obzoru“.²³ Tváří v tvář postmoderní situaci spočívá šance výchovy a vzdělávání v odhalování možnosti řeči a skrze umělecké texty různých žánrů a dob v odkrývání smyslu bytí. Estetická zkušenost je slovy P. Ricoeura „oheň, jež rozněcuje“.²⁴ Čtenář si svým aktivním přístupem (estetickým hodnocením) osvojuje smysl uměleckého sdělení.²⁵

Literární výchova jako obor nově konstituovaný v rámci pedagogiky volného času představuje profilaci literární výchovy zaměřením zejména na výchovnou dimenzi tohoto předmětu. Ve volném čase dosud systematicky v rovině teoretické rozvíjena nebyla. Jedná se o komunikativně

17 Tamtéž, s. 18.

18 Jan PATOČKA, K filosofii J. A. Komenského, in: *Komeniologické studie II.*, Praha: OIKOYMENH, 1998, s. 207.

19 Andrej RAJSKÝ, Symptómy hodnotového vyprázdnění a ohniská možných výchovných odpovědí, in: *Mládež a hodnoty 2010*, Olomouc: UPOL, Hanex, 2010, s. 181.

20 Igor LOMNICKÝ – Štefánia KUZMOVÁ, *Tvorivé aplikácie etickej výchovy v mimoškolskej činnosti*, Nitra: FF Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, 2016, s. 7.

21 Vladimír SPOUSTA, *Metody a formy výchovy ve volném čase*, Brno: MUNI, Pedagogická fakulta, 1996, s. 36.

22 Tamtéž, s. 31.

23 Jana PEŠKOVÁ, „Technologie“ otevírání lidského obzoru na prahu třetího tisíciletí, in: *Dítě, výchova a kulturní proměny světa*, Praha: UK, Pedagogická fakulta, 1995, s. 35.

24 Paul RICOEUR, *Čas a vyprávění III*, Praha: OIKOYMENH, 2007, s. 240.

25 Aleš HAMAN, K obsahové analýze uměleckého literárního díla, *Česká literatura* 38/1990, s. 100.

pojatou literární výchovu, ve které komunikační pojetí přesouvá těžiště výrazněji od vědomostí k dovednostem. Cílem této výchovy zůstává stejně jako u školního předmětu výchova literaturou a výchova k literatuře. Specifikem je však její jednoznačně čtenářské, zážitkové a interpretativní pojetí zaměřené na formování hodnot osobních. V centru nestojí žák/účastník a jeho osvojování poznatků, ale žák/účastník a naplňování jeho osobních potřeb – citových, estetických, etických, relaxačních, socioaktivních. Jde o pozitivní působení na estetickou, emocionální a etickou stránku žákovy/účastníkovy osobnosti, o formování jeho hodnotových orientací, postojů a osobního vkusu. Nejde tedy jen o orientaci v hodnotách literárních, ale primárně o orientaci v hodnotách životních. Tato literární výchova má podobu výchovy četbou a výchovy ke čtenářství. Její význam spočívá v motivaci, podpoře a kultivaci četby, v rozvoji čtenářských kompetencí. Vztahuje se jednoznačně k humanistickému pojetí výchovy a subjektu žáka, k výchově k lidskosti. Pojetí předmětu odpovídá intencím humanizace školy v duchu Komenského dílny lidskosti. Směřuje ke statusu skutečné umělecké výchovy, neboť v procesu literární komunikace pracuje s textem jako s uměním, ne jako s učivem. Základní zásadou je čtenářský a interpretativní přístup. Východiskem interpretace se stává vždy čtenářský zážitek. V případě volnočasových školních a mimoškolních činností nemusí tematická náplň korespondovat s obsahem vzdělávání školního předmětu český jazyk a literatura. Volba textu musí však být přiměřená příslušné věkové kategorii. Tituly a témata lze v pedagogice volného času vybírat na základě aktuálních potřeb různých cílových kategorií účastníků (včetně formy celoživotního vzdělávání). Pedagog volného času by se měl stát skutečným průvodcem četbou a skrze empatické spolubytí též rádcem při řešení možných osobních problémů a zvládání náročnějších životních situací svých svěřenců. Může se věnovat aktuálním tématům zachycovaným v literárních dílech (mnohdy kontroverzním), jež se v literatuře objevují od 90. let minulého století (např. téma smrti a umírání, šikany, dysfunkční rodiny, života s handicapem) a může volit řadu aktivit tradičních (nejčastěji se jedná o čtenářské kroužky či kluby a dílny čtení) i méně tradičních, např. využívat mnohé inovativní moderní aktivizační metody, zaměřit se na oblíbené žánry čtenářů (komiks, fantasy, detektivka aj.) a respektovat zájem čtenářů o konkrétní tituly.

Z hlediska výukových metod a forem práce doporučujeme pro volnočasové aktivity využívat vždy jejich kombinaci. Pedagogové (včetně pedagogů volného času) a vychovatelé by měli být vybaveni odbornými znalostmi a kompetencemi v dané oblasti, aby byli schopni nabízet svým svěřencům pestré metody spadající do aktivního způsobu vyučování a vedení kurzů a kroužků. Bohužel se v dnešní době nesetkáváme s dostatečnou nabídkou kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jež by tyto odborné kompetence posilovaly. Dle našeho názoru je však dobrá metodická základna vycházející ze znalosti teorie pro následné ověření v praxi naprosto klíčová. V dnešní době můžeme děti a mládež zaujmout právě skrze zábavné a dostatečně pestré aktivity všestranného rozvoje. Výsledky šetření ČŠI v posledních letech opakovaně poukazují např. na nedostatečné využívání práce ve skupinách. Závěry z inspekčních zpráv se pro pedagogy mohou stát významnou inspirací při volbě adekvátních aktivit i ve volnočasové literární výchově. Literární výchova ve volném čase se vyznačuje specifickými rysy (viz výše zmiňovaná specifika), které je potřeba ve vlastní praxi zohledňovat. Např. skutečnost, že pedagogové volného času nejsou svazováni doporučenou četbou, mohou své aktivity realizovat volněji i mimo školní prostředí či využívat různé aktivizační inovativní metody bez diktátu omezené časové dotace, představuje nesporné výhody oproti školní výuce.

Pro literárněvýchovnou činnost ve volném čase je vhodné volit různé brainstormingové metody (např. klasický brainstorming, lístečkovou metodu, diamant, diskusní pavučinu, metodu 635);

dramatizační metody (např. act and speak, bodysculpting, dramatizaci textu, hru v roli, inscenační metody); komunikační metody (ano/ne, horké křeslo, komunikační kruh, obří papír, rozhovor, sokratovskou metodu, storytelling apod.); metody práce s textem (čtenářské dopisy, čtení s otázkami, doplňování, dvojitý deník, I.N.S.E.R.T. značky, klíčová slova, párové čtení, podvojný deník, skládání textu, pyramidu, řízené poznámky, řízené čtení, čtení s předvídáním, společné čtení, SQ4R, studijní průvodce, svět v mé hlavě, zpřeházené věty, pojmovou mapu, příběhovou mapu); metody tvůrčího psaní (5W, hamburger, metodu RAFT, modelované psaní, mapu příběhu, dokončení ukázky, příběhy k obrázkům, tady a teď, pyramidový příběh, roli na zdi, společné psaní, řízené psaní, volné psaní); dále různé rébusy (křížovky a osmisměrky, přesmyčky a doplňovačky) či soutěže.²⁶ Co se týče forem práce, doporučujeme jak práci individuální, tak práci ve dvojicích, skupinovou včetně týmové. Vhodné je též zařazení projektové výukové metody či metod zážitkové (prožitkové) pedagogiky. Ve výčtu metod jsme se dosud nezmínili o programu RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking): Čtením a psaním ke kritickému myšlení. U nás je znám pod názvem Kritické myšlení. Program vznikl v roce 1997 na půdě amerického Konsorcia pro demokratické vzdělávání a díky podpoře nadace Open Society Fund se rozšířil i do Evropy. V ČR byl spuštěn v roce 2000. Občanské sdružení Kritické myšlení je organizace, která je licencovaným nositelem autorských práv k tomuto programu v ČR. Program rozvíjí kognitivní dovednosti žáků, je použitelný od základních škol až po školy vysoké. Cílem programu je rozvoj myšlení vyššího řádu, ale i dovedností potřebných k řešení problémů, efektivní komunikaci, metakognitivní reflexi a hodnocení vlastního myšlenkového postupu.²⁷ Podporuje vyučovací metody, které pomáhají žákům být při učení aktivní, myslet kriticky a tvořivě a pracovat kooperativně. Program RWCT předkládá třífázový model učení, který lze aplikovat na jakékoli učivo. Model nazvaný E-U-R zahrnuje fázi evokace (rozpomínání a vybavování dřívějších zkušeností), uvědomění si významu informací (konstruování vlastního poznání na základě např. studia učebních textů) a reflexe (re-konstrukce a přestrukturování původního prekonceptu, tj. evokace, na základě jeho konfrontace s vědeckým konceptem – uvědomění si významu informací). Vzniká tak nový individuální koncept.²⁸ Kriticky myslet znamená podle propagátorů kritického myšlení: „uchopit myšlenku a důsledně ji prozkoumat, podrobit ji nezaujatému skepticismu, porovnat s opačnými názory a s tím, co již o tématu víme, a na tomto základě zaujmout určité stanovisko“.²⁹ Postupy a metody kritického myšlení znamenají pro žáka i učitele být zvědavý, nebát se klást otázky, volit různé postupy ke zjišťování informací, soustavně hledat odpovědi, pochybovat, být schopen dospět k vlastnímu rozhodnutí. Program zahrnuje také schopnost diskutovat, argumentovat, zvažovat cizí argumenty, umět naslouchat a respektovat názory ostatních apod.³⁰ Do metod RWCT řadíme brainstormingové metody, myšlenkové mapy, mnohé metody práce s textem, metody zaměřené na kooperativní učení atd.

Literární výchova ve volném čase jako funkční doplněk školní edukace

Potenciál literární výchovy ve volném čase není v současnosti plně využíván. Porovnáme-li realitu

26 Doporučujeme: Robert ČAPEK, *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod*, Praha: Grada, 2015.

27 Srov. © Zuzana MAJSTROVÁ, O možnostech rozvíjení myšlení, in: *Učitel'ský NÁPADník* (on-line), dostupné na: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/10347/O-MOZNOSTECH-ROZVIJENI-MYSLENI>>, citováno dne 1. 8. 2019.

28 Srov. © Lucie ZORMANOVÁ, Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení (on-line), dostupné na: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/16247/vyukove-metody-v-pedagogice-trifazovy-model-uceni.html>>, citováno dne 2. 4. 2019.

29 Kurtis S. MEREDITH et al., *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka 1–8*, Praha: Kritické myšlení, o. s., 1997, s. 3.

30 Jana Marie TUŠKOVÁ, Postupy a metody kritického myšlení – prostředek rozvoje čtenářské gramotnosti v hodinách českého jazyka na 2. stupni základní školy, *Komenský* 3/2019, s. 42–48.

procesu školní výuky s možnostmi, jež nabízí literární výchova ve volném čase, lze hovořit o komplexnějším charakteru této výchovy ve smyslu funkčního doplňku, nikoli o konkurenci školnímu předmětu. Klíčovým společným znakem je umělecký literární text. Na rozdíl od školní výuky si volnočasová literární výchova může dovolit absolutizaci čtenářského pojetí a řadu netradičních aktivizujících výukových metod spojených s hrou a zážitkem, reflektivními dialogy včetně postmodernisticky pojatého „inspirovaného čtení.“ Vzhledem k tomu, že ve školních literárních textech vidí žáci povětšinou jen učivo, lze skrze literární výchovu ve volném čase účinněji (nenátlakově, nenápadně, přirozeně) dosahovat i hlubší poznávací dimenze předmětu, a to nejenom integrací vzdělávacích obsahů naplňujících naukové pojetí předmětu a požadavek rozvoje myšlení žáků, ale též skrze tradiční školní výukové metody, např. kritického myšlení a čtení. Žák přistupuje k získávání nových poznatků pozitivněji naladěný a zároveň v příjemném očekávání vlastních komunikativních aktivit při seznamování se s fakty literární historie, pojmy literární teorie a s hledáním významů literárních textů. Vstupním benefitem literární výchovy ve volném čase je bezesporu atraktivnost možnosti svobodného využívání času bez knuty školních povinností a s možností prožívání radosti „být sám sebou a za sebe“ v podivuhodné magii jsoucna reprezentovaného inspirativní četbou a skupinou stejně „zapálených“ jedinců, tvořících hledající společenství. Umělecké dílo ožívá jejich četbou a interpretací během společné diskuze, spolubytí. Osobní setkání s textem a druhými lidmi je nejdůležitější. Literární výchova ve volném čase má šanci stát se zásadní přestávkou, pauzou, umožňující vést dialog s vlastním životem. Umělecký text „zasahuje“ tím, jak rozprostírá horizonty a možnosti čtenářovy vlastní existence a konfrontuje jej se sebou samým i druhými. Slovy D. Hodrové čtenář „otevřen přesahujícím celku světa obhlédá svět celostně jako široce otevřené pole možností“.³¹ V tom literární výchova konvenuje jednomu ze základních principů pedagogiky volného času. Jak se ukazuje, přímé poznávání v pozici první osoby (osobní poznávání díla) nelze nahradit poznáváním v distanci (v pozici třetí osoby), tj. výkladem, parafrází, referátem o díle.³² Ve škole jsme často svědky nikoliv poznávání díla, ale poznávání o díle. Není výjimkou, že žák jen paměťově zvládá učební látku a reprodukuje metatextové informace učitele (jednoznačný petrifikovaný metatext o smyslu textu, který plní jen dokládací funkci).³³ K umělecké povaze literárního díla a jeho estetické funkci je často pouze odkazováno v rámci faktografického výkladu.³⁴ Je potřeba vtáhnout žáka spontánně a inspirativně do světa textu tak, aby do něho vstoupil sám a za sebe, autenticky a svoje poznání tedy opíral o vlastní zkušenost s dílem, textem. Ve škole se postupuje spíše přes intelekt, ale méně „přes srdce“.

Závěr

Literární výchovou ve volném čase, především pak výchovou ke čtenářství můžeme přispívat ke komplexnímu rozvoji osobnosti. Může být chápána jako jedna z cest celoživotního vzdělávání. Ve volnočasovém prostředí může literatura prostřednictvím děl oslovovat široké spektrum čtenářů s rozmanitými cíli: jedná se nejen o děti (včetně kategorie nečtenářů), ale i o mládež, dospělé a seniory. Cílové kategorie účastníků mohou na poli literární výchovy ve volném čase úzce kooperovat, jak prokazují různé soudobé mezigenerační projekty (např. předčítání seniorů v mateřských školkách, čtení starších žáků mladším dětem základních škol či čtení žáků v domovech důchodců). Patří sem také aktivity realizované v rámci univerzit třetího věku. Jako příklad

31 Srov. Daniela HODROVÁ a kol., *Na cestě ke smyslu. Poetika literárního díla 20. století*, Praha: Torst, 2001, s. 806.

32 Srov. HNÍK, *Didaktika literatury...*, s. 59.

33 Srov. LEDERBUCHOVÁ, *Literatura ve škole...*, s. 91.

34 Srov. HNÍK, *Didaktika literatury...*, s. 51.

uvedme literární blok kurzu Univerzita pro prarodiče a vnoučata, který se po několik let realizuje na Teologické fakultě JU.

Ve školství by primárně nemělo jít o to, co si žáci ze školy odnesou (fakta, dovednosti, kompetence), ale jakými se stanou. Jde o celistvost tělesně-psycho-sociálně-spirituální jednoty jejich existence. Dnes lze s jistotou konstatovat, že nevyužití potenciálu, jež nabízí literárně čtenářsky orientovaná výchova ve volném čase, by představovalo z hlediska individuálního i společenského nenahraditelnou ztrátu pro budoucnost. Člověk se může rozvíjet v každém věku i prostřednictvím volnočasových aktivit, proto podporujme žádoucí trávení volného času nad knihami, skrze něž tak dojde k přirozenému prolínání světů školní a volnočasové pedagogiky. Knihy jsou i dnes v mediálním světě, ve kterém žijeme, chápány jako „nejlepší prameny informací o naší přítomnosti a nejpromyšlenější médium“.³⁵

Kontakt

doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

hzbudilova@tf.jcu.cz

35 Václav CÍLEK, Zneklidňující množství knih, *Tvar* 3/2011, s. 4–5.