

Studijní text k projektu

**Podpora moderních trendů ve vzdělávání v pregraduální přípravě
budoucích pedagogických pracovníků na Univerzitě Palackého v Olomouci**

Tvořivá literární výchova a tvořivý sloh

doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.

Odborná garance

doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

katedra ČJL PdF UP

Olomouc 2019

**Podpora moderních trendů ve vzdělávání v pregraduální přípravě
budoucích pedagogických pracovníků na Univerzitě Palackého v Olomouci**

Cíle studijní opory:

- *Zhodnotit podstatu, smysl a cíl literární expresivity.*
- *Porovnat míru racionality a expresivity (imaginace) v současném literárním vzdělávání.*
- *Vliv tvořivosti na rozvoj osobnosti dítěte.*
- *Posoudit možnosti využití tvořivé dramatiky v literární výchově.*
- *Analyzovat a posoudit možné interpretační aktivity využitelné v literární výchově.*
- *Zhodnotit možnosti vstupu žáků do role autora texty*

1 Tvorba

Tvorba je v reálném kurikulu literární výchovy na 2. stupni základní školy a na střední škole často marginalizována nebo z kurikula zcela vytlačena, a to i přes to, že formální kurikulum literární výchovy (RVP a od nich se odvíjející ŠVP) formuluje také řadu produktivních činností a dovednostně pojatých očekávaných výstupů. Ty by mohly být konkretizovány a naplněny právě tvorbou ve smyslu tvořivé žákovské činnosti. Z hlediska obsahu literárního vzdělávání ji nazýváme *tvořivou literární expresivitou*. Tato tvořivá literární expresivita samozřejmě nemůže fungovat ve vakuu jako čistá tvorba, ale musí být doprovázena reflexí, aby bylo dosaženo poznání, popř. může fungovat jako tzv. *vzdělávací motiv* pro další studium a poznávání.

1.1 Tvořivá expresivita v literární výchově - teze nezbytnosti.

„Ignorování dítěte jako svébytné osobnosti je výrazem odborné nepřipravenosti, profesionální nekompetence, morální nevybavenosti.“¹

Zdeněk Helus, 2009

„Dosud neustále se dětem hučí do uší, jako by se naplňovala nějaká nádoba. A jejich úkolem zůstává pouze opakovat, co jim bylo řečeno. Já bych si přál, aby vychovatel zjednal v této věci nápravu a aby hned od počátku nechával chovance podle jeho schopností zkoušet

¹ Helus, 2009, s. 12.

**Podpora moderních trendů ve vzdělávání v pregraduální přípravě
budoucích pedagogických pracovníků na Univerzitě Palackého v Olomouci**

*své síly; aby jej vedl k tomu, aby sám se o věci pokoušel, vybíral je a rozlišoval; ať mu někdy cestu ukáže, jindy ať mu ponechá, aby ji sám našel. Nechci, aby vychovatel stále jenom sám vynalézal a mluvil, chci, aby nechával také mluvit žáky.*²

Michel de Montaigne, 1580

Tvorba ve smyslu *tvořivé literární expresivity*, od které by se v hodinách literární výchovy odvíjelo poznání, resp. nejprve reflektivní dialog a od něho teprve adekvátní poznání, by pomohla předmět profilovat právě v intencích oprávněných a dlouho zaznívajících požadavků. Pod slovem oprávněný máme na mysli především oprávněnost vzhledem k vlastnímu obsahu oboru a vzdělávacího předmětu. Tím jsou, jak již bylo řečeno výše, literární díla, texty umělecké literatury.

Tezemi nezbytnosti tvořivé expresivity v literární výchově rozumíme takové myšlenky či kategorie z oboru pedagogiky a filosofie výchovy, které jsou již v těchto oborech etablovány a obecně sdíleny a které tvorbu / tvořivou expresivitu v literární výchově nejen legitimizují, či dokonce favorizují. Jsou jimi:

- 1/ myšlenka *pojetí orientovaného na dítě* (myšlenka profesora psychologie Zdeňka Heluse),
- 2/ ideál *celkového (harmonického) rozvoje osobnosti a*
- 3/ *imaginace*.

Čtenáři mi dají jistě za pravdu, že všechna tři východiska jsou organicky provázána v tom smyslu, že usilujeme-li o pojetí orientované dítě a chápeme-li *dítě jako osobnost*, usilujeme zároveň o celkový rozvoj jeho osobnosti. Z hlediska celkového rozvoje osobnosti je zase nezbytná imaginace (představivost, obrazotvornost), která se jako klíčová kategorie etablovala v mnoha oborech: v estetice, filosofii, pedagogice, psychologii, ale i v lékařských oborech (psychiatrie). Nám poslouží jako předpoklad tvorby, o jejíž zavedení do literární výchovy usilujeme, a zároveň *ve smyslu nutného protikladu racionality technovědného typu, která se do současné výchovy prosadila*, tedy myšlenka formulovaná filosofem výchovy Radimem Paloušem.³

Příklady kritiky faktografického přístupu v literární výchově a příklady snah o nápravu neutěšeného stavu ukazují na zásadní nedostatek čtenářského zážitku a živých interpretačních aktivit v literární výchově, jinými slovy na nedostatek pozornosti věnované *dítěti, resp. osobnosti dítěte*. Zaměření na dítě, tedy zaměření na žáka/studenta ve smyslu jeho zapojení do poznávání obsahu je přitom jedním ze zásadních požadavků moderní školy, konkrétně požadavku humanizace školy.

² Montaigne, 1580, cit. podle Chlup, Angelis a kol., 1955, s. 74.

³ Palouš, 2009, s. 346

**Podpora moderních trendů ve vzdělávání v pregraduální přípravě
budoucích pedagogických pracovníků na Univerzitě Palackého v Olomouci**

Helus, který je mimo jiné autorem monografie *Dítě v osobnostním pojetí*, pokládá za jedny z nejzávažnějších atributů současného dětství jeho medializovanost, konzumnost a emocionální přetíženost.⁴ Literární výchova má významný potenciál všechny jmenované charakteristiky současného dětství – především skrze zážitek z textu a z tvorby a skrze sdílení těchto zážitků s ostatními - nejen mírnit, ale eliminovat a nahradit charakteristikami axiologicky opačnými. Avšak jen za předpokladu, že bude naplněna jako *výchova*, nikoli jako „tvrdá nauka.“

Krásná literatura se již sama o sobě (nejen dítěti) nabízí jako protiváha k jiným médiím. Zatímco témata textů krásné literatury každý čtenář beze zbytku spoluvytváří (re-konstruuje), v pojetí moderních recepčních teorií dokonce teprve konstruuje, v médiích typu televize, internetu a počítačových her bývají témata i smysl mnohdy prefabrikovány a pro re-konstrukci v nich bývá nepoměrně méně prostoru. Pokud bude školní literární výchova i součinnost školy a rodiny při tvorbě čtenářské gramotnosti funkční, může literatura (setkávání s literárním dílem a sdílení zážitků) pro dítě tvořit alternativu konzumního a nezdravě medializovaného trávení volného času.

Tím, že dítě v literatuře nachází pozitivní i negativní vzory, vymezuje se vůči řadě hodnot a postojů; některé hodnoty a postoje zcela opouští, jiné si upravuje či formuje hodnoty a postoje zcela nové. Literatura tak může významně přispět nejen k samotné pozitivní hodnotové orientaci dítěte, ale také k odbourání emocionální přetíženosti dítěte.

Bude-li v literární výchově plnohodnotně zastoupena tvořivá literární expresivita, může tvořivě orientovaná literární výchova pozitivně ovlivnit *celkový rozvoj osobnosti dítěte* již proto, že tvořivost je komplexní lidskou schopností. Především působí jak nejen racionální, tak na *afektivní stránku osobnosti*, a tím se docílí jisté harmonie; reflexí tvorby dítě *vyvažuje paměťové osvojování učiva*, které, jak bylo doloženo, je v současné škole v nezdravé převaze.

Tvorbou, přetvářením textu či jinou hrou s textem (např. i různými podobami dramatizace textu, neboť dramatizace je vstupem do role literární postavy), tedy skrze literární tvořivou expresivitu, rozvíjí dítě svůj *vhled do textu a čtenářskou i autorskou intuici*; intuice nemá v současné škole, kde vládne přísná *racio*, prakticky místo.

V současné zahraniční pedagogické, pedagogicko-psychologické či filosofické literatuře se s vymezením proti přílišné racionalitě ve vzdělávacím prostředí setkáme např. Korthagena, který v kontextu vzdělávání učitelů upozorňuje, že „*důraz na racionální myšlení v učitelském vzdělávání má některé nevýhody. Především podává studentům učitelství jednostranný pohled na vyučování, což může vytvářet dojem, že kvalita vyučování je určována racionalitou.*“⁵

Tvorba v dimenzích tvořivé expresivity (s uměleckou či kvaziuměleckou ambicí) je v současném školním vzdělávání protihodnotou přílišné a nezdravé racionality. V intencích

⁴ Helus, 2009, s. 77

⁵ Korthagen, 2011, s. 225

**Podpora moderních trendů ve vzdělávání v pregraduální přípravě
budoucích pedagogických pracovníků na Univerzitě Palackého v Olomouci**

toho, co bylo výše řečeno o literárním vzdělávání (maximalizace literární historie a minimalizace exprese), je toto tvrzení přiléhavé i ve své konkretizaci na literární obor.

Z hlediska vlastního vzdělávacího literárního obsahu tvorba dítěti zhodnocuje text v tom smyslu, že ho staví *do středu dění*: dítě vidí text (vlastní text, text spolužáků, ale i literární text) jako skutečné *východisko*, nikoli jako jen doklad těch tezí, které předtím řekl nebo naznačil učitel.

Tvorba / přetváření textu nebo hra s textem (literární tvořivá expresivita) je reálným *aktivním setkáváním s dílem/textem* a tedy již předpokládá *uměleckou apercepci díla/textu*. Tvorba rovněž předpokládá *imaginaci*, avšak sama se stává jejím zdrojem. Imaginaci nemůžeme přijmout jako trpěnou zbytečnost již proto, že je lidskou přirozeností. Imaginace provází jak ontogenetický vývoj člověka, tak vývoj celého lidstva. Významnou úlohu hrála a nadále hraje imaginace právě ve výchově a vzdělávání (např. pohádka, mýtus, podobenství). Pohádka, mýtus i Bible užívají podobenství, tedy něco, co bytostně předpokládá imaginaci.⁶

Bez *imaginace* by se nemohla uplatňovat základní funkce uměleckého textu, tedy *funkce estetická*. Pouze odkazovat k estetické funkci textu (např. v rámci výkladu) není v souladu s principy oboru ani vzdělávacího předmětu, esteticky je třeba přímo poznávat, zakoušet. Toho nelze opět docílit jinak než četbou, sdílením zážitků z četby, interpretací textu (textu tzv. velké literatury i žákovských textů) v různých jejích podobách, tvořivou hrou s textem. Tvorba (tvořivá hra s textem) je z povahy věci vždy jistou formou *sdílení*; tvorba je, současně s poznáváním, také *radostí*, v jistém smyslu i odreagováním a přispívá ke zlepšení často nevlídného, příliš staženého, nekompromisního školního prostředí a v duchu Komenského ideje může činit *školu místem radosti*.⁷

Kontrolní otázky:

1. Zhodnoťte podstatu, smysl a hlavní cíl literární expresivity
2. Uvažujte nad mírou racionality a expresivity (imaginace) v současném literárním vzdělávání. A nad možnými důsledky současného stavu.
3. Jak ovlivňuje podpora tvořivosti rozvoj osobnosti dítěte.

⁶ srov. Palouš, 2009, s. 346

⁷ srov. Komenský, 2010, s. 39

2 Tvořivé přístupy v literární výchově a literární didaktice

Výše jsme několikrát připomněli nedocenění až marginalizaci tvorby (tvořivé literární expresivity) v reálném kurikulu literární výchovy. Tvorba ve smyslu tvořivé expresivity je samozřejmě rovněž náplní slohové části předmětu českého jazyka a literatury, avšak pomáhá zde plnit poněkud odlišné cíle, neboť pracuje s odlišnými obsahy. Např. „slohový“ vzdělávací obsah *slohový útvar vyprávění* je odlišný od „literárního“ vzdělávacího obsahu *vyprávění*. Zatímco ve slohové části předmětu jde z hlediska žáka především o naplnění slohového útvaru a nácvik formálních rysů útvaru vyprávění, v literární části předmětu jde o uchopení estetického rozměru narativu v jeho podstatně širších, čtenářských a kulturních, ale rovněž personálních a interpersonálních souvislostech. Přítomnost tvořivé expresivity ve slohové části předmětu je *de facto* přítomností tvořivosti s oslabenou mírou expresivity. V tomto ohledu tedy nehovoříme o tvořivé literární expresivitě ani přítomnost tvořivé složky ve slohu nezaměňujeme s inovativním pojetím předmětu či inovativní literární výchovou.

Často se na tvořivé přístupy v základěškolském, středoškolském i vysokoškolském literárním vzdělávání odvolávají ti pedagogové, kteří používají postupy *tvůrčího psaní*. Aktivitu tvůrčího psaní jsou samozřejmě plnohodnotnou tvořivou literární expresivitou, avšak v kontextu institucionálního literárního vzdělávání ve smyslu základěškolské a středoškolské literární výchovy či např. pregraduální či postgraduální přípravy učitelů, jejichž jedním oborem je český jazyk a literatura, přestávají být naplňováním literárněřemeslných cílů a stávají se plnohodnotnými literárněvýchovnými aktivitami (v intencích inovativního pojetí literárního vzdělávání). Stávají se prostředkem výchovy literaturou k literatuře, prostředkem výchovy lidské osobnosti, popř. cílevědomým prostředkem vzdělávání budoucích učitelů, nikoli prostředkem vzdělávání (či řemeslného výcviku) budoucích spisovatelů.

Pod tvořivými přístupy v literární výchově tedy navrhuji chápat především ty přístupy, které využívají tvořivou literární expresivitu a které vedou k cílevědomému a systematickému naplňování literárněvýchovných cílů a ve spojení s nimi také osobnostněvýchovných cílů, pod tvořivými přístupy v literární didaktice především ty přístupy, které využívají tvořivou literární expresivitu a vedou k cílevědomému rozvoji didaktické znalosti literárního obsahu u budoucích či stávajících učitelů.

**Podpora moderních trendů ve vzdělávání v pregraduální přípravě
budoucích pedagogických pracovníků na Univerzitě Palackého v Olomouci**

2.1 Tvořivá dramatika

Pokud učitelé pracují v hodinách literární výchovy tvořivým způsobem, často má jejich činnost podobu *tvořivé dramatiky*. Tvořivá dramatika nabývá v literárním vzdělávání smysl zejména tehdy, když pomáhá naplňovat literárněvýchovné cíle, i když má ustálené cíle vlastní, a to jednak cíle směřující do oboru dramatického umění, jednak cíle rozvíjení osobnosti dítěte a rozvíjení socializace dítěte⁸, a to v podstatě napříč vzděláváním, od předškolního vzdělávání po vzdělávání univerzitní. Jako hlavní metody tvořivé dramatiky se ustálila hra v roli, improvizace a interpretace.⁹ Tyto metody (avšak jako prostředek pro dosažení poněkud odlišných cílů) nalézáme také v inovativní literární výchově.

Řada dílčích cílů i metod tvořivé dramatiky tedy s cíli a metodami literárního vzdělávání konvenuje, řada se s nimi dokonce překrývá, ale neměla by být s nimi ztotožňována ani chápána jako samospasitelná metoda pro tvořivě požímanou literární výchovu. Učitel by měl mít vždy na zřeteli *literární cíl*; např. vstup do role postavy (v rámci tvořivé dramatiky v literární výchově) by měl tedy aranžovat jako hru, ze které (a z její reflexe) žák může vyvozovat poznání literární, tedy poznání literární/dramatické postavy, její identity, způsobu její charakterizace, jejího statusu, etické funkce a tématu člověka, které postava přímo či nepřímo představuje¹⁰, nikoli jako hru, ze které žák bude vyvozovat jen poznání dramatické, tedy poznání herecké postavy, poznání nezbytné pro divadelní praxi. O *literárním vs. neliterárním přístupu* a *literárním vs. neliterárním aspektu textu* bude pojednáno v kap. 6.2 v rámci návrhu klíčových kategorií oboru.

Problematiku tvořivé dramatiky, která nesleduje primárně cíle literárněvýchovné, pro účely této studijní opoře detailněji nerozepisujeme. V rovině teoretické i v rovině praktických návrhů se jí věnuje řada publikací, některé samozřejmě s přesahem do literárního vzdělávání. Z poslední doby jmenujme např. publikaci S. Mackové *Dramatická výchova* (Brno, 2004), český sborník *Dítě mezi výchovou a uměním. Dramatická výchova na přelomu tisíciletí* (Ed. J. Provazník, Praha, 2008) a slovenský sborník článků a studií o výzkumu a školní praxi tvořivé dramatiky *Tvorivá dramatika v edukácii a inscenačnej praxi detských divadelných súborov* (Ed. J. Pršová, Banská Bystrica, 2012).

Rozvoji literárních dovedností metodami tvořivé dramatiky a/nebo cílevědomému budování vztahu k literatuře se věnuje česká monografie Radka Marušáka *Literatura v akci Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. (Praha, 2010), studie Z. Jirsové *Dramatická výchova jako cesta k literatuře* (in *Tvořivá dramatika*, roč. XVIII, č. 50, s. 28-46) či slovenská monografie Evy Pršové *Rozvoj literárnej kompetencie metódami tvorivej dramatiky* (Banská Bystrica, 2010).

⁸ srov. Germušková, 2006, s. 175-182; Kavaschová, 2012, s. 83

⁹ srov. Kavaschová, 2012, s. 83

¹⁰ srov. Peterka, 2006, s. 156 - 164

**Podpora moderních trendů ve vzdělávání v pregraduální přípravě
budoucích pedagogických pracovníků na Univerzitě Palackého v Olomouci**

Pršová svůj koncept zakládá na komunikačním a zážitkovém pojetí předmětu. S ní sdílíme tezi, že právě komunikativnost a zážitkovost literárněvýchovného procesu předpokládají metody podporující (a vycházející z) prožívání a emocionalizaci¹¹ i přesvědčení, že zážitek je dále třeba „verifikovat s hodnotícím úsudkem.“¹² V kontextu inovativního literárního vzdělávání používáme po toto pojetí označení *zážitková literární výchova*; pod ní rozumíme koncept založený právě na *fázi exprese a fázi reflexe*.¹³

2.2 Koncept tzv. tvořivé interpretace: dítě v roli autora

V rámci inovativní literární výchovy jsem promýšlel koncept tzv. *tvořivé interpretace*, který by v sobě spojoval interpretaci ve smyslu hledání smyslu díla se čtenářským zážitkem a zážitkem z tvorby. Smyslem měla být rovněž možnost emočního rozvoje i celkového rozvoje osobnosti a naplnění smyslu vlastních žákovských a studentských učebních procesů a porozumění jim (žák chápe smysl výuky).

Tvořivou interpretaci jsem jako jakýsi literárněvýchovný program původně promýšlel pro účely prvního stupně základní školy, praxe mě však sama dovedla k jeho rozšíření i na druhý stupeň základní školy a na školu střední. Výše bylo zdůvodněno, proč se literární výchova musí opírat o práci s texty. Aby tato práce s texty nevykazovala jen formální rysy bez skutečného porozumění, měla by směřovat k interpretaci smyslu těchto textů. Tím je zdůvodněna právě *interpretace* v obsahu i cílech literární výchovy.

Penetraci ke smyslu díla nemohu jako učitel z podstaty věci nabízet formou výkladu, byť bohatě čtenářsky i teoreticky poučeného, nebo snad dokonce jen formou pouhého konstatování, jestliže chci, aby vstoupilo do textu. Naopak musím dítěti nabídnout atraktivní činnost, která ho spontánně do světa textu vtáhne. Jen tak může vstoupit do textu samo za sebe, autenticky. Tím je zdůvodněn koncept *tvořivé interpretace*.

Vzdělávací obsah literární výchovy bez (dostatku) interpretačního podílu nedává žákům dostatečný prostor nejen k tomu, aby se textu otevřeli, svobodně se k němu vyjádřili, aby bez obav sdělili, jestli se jim text líbí nebo ne (elementární estetický soud), jestli k nim promlouvá a jakým způsobem (výukový potenciál, který text nabízí – má text výukový potenciál a jaký?), zda se např. události a postavy v textu nějak vztahují k jejich vlastní osobnosti nebo předchozím čtenářským zážitkům a zkušenostem, ale ani prostor k tomu, aby sám žák chápal smysl svého učení v rámci literární výchovy.

¹¹ srov. Pršová, 2010, s. 155

¹² Pršová, 2010, s. 155

¹³ srov. Slavík, 2001; Slavík, 2004; Slavík; Spilková, 1994.

**Podpora moderních trendů ve vzdělávání v pregraduální přípravě
budoucích pedagogických pracovníků na Univerzitě Palackého v Olomouci**

Literární výchova, která je ochuzená o zkoumání smyslu textu, nedává žákům prostor ke hře na *make-belive*¹⁴ a k takové hře s textem, která by je přiváděla k dalším textům a ke čtenářství vůbec.

Mnozí učitelé v práci s textem jen analyzují téma (*V které strofě lyrický subjekt mluví především o stráních a keřích a jaké jim dal přívlastky?*), avšak neinterpretují smysl (*K čemu se tento zdánlivý popis krajiny vztahuje, jak se v básni dále stupňuje a jak zapadá do kontextu celé promluvy?*). První otázka má smysl jen v kontextu průniku do integrity textu.

Interpretace textu nemusí vždy znamenat fundovaný výklad smyslu, a už vůbec ne frontální formou výuky. Takový postup dává žákům opět jen hotové poznatky bez možnosti získat k nim vztah a ještě zvětšuje zmiňovanou distanci od obsahu výuky. Podle Lederbuchové je interpretace přímo „*procesem komunikace s literárním textem*“,“¹⁵ a podle Eca „*interpretovat znamená reagovat na text světa nebo na svět textu produkováním dalších textů*.“¹⁶

V těchto intencích (*procesuální charakter interpretace a produkce vlastních textů*) jsem přesvědčen o tom, že plnohodnotnými, byť zdánlivě elementárními interpretačními aktivitami je již:

- doplňování textu (slov, řádek, veršů, událostí, postav...),
- tvorba textu (fabulace příběhu či tvorba lyrického textu) k zadanému titulu nebo k zadané osnově,
- inspirovaná tvorba textu (fotografií, obrazem, předmětem, jiným příběhem...),
- převyprávění příběhu či shrnutí hlavní situace / hlavních situací lyrického textu,
- parafráze textu,
- napodobení stylu textu (autorského stylu, stylu literárního směru / skupiny apod.),
- rekonstrukce textu, řazení částí textu (rekonstrukce básně rozstříhané na strofy, verše, poloverše, nebo dokonce slova; rekonstrukce textu z osnovy, z přeházených dějových motivů, ze šifry, z tajného vzkazu apod.),
- hledání řádu v textu, sestavování osnovy (např. i obrázkové osnovy),
- vstup do cizího hlediska / cizí role (změna vypravěčské perspektivy, vstup do role postavy v dramatizaci, hádání postavy (Kdo jsem?), ale třeba i problémové řešení otázky, jak bych se zachoval(a) v roli postavy a proč apod.,
- zvažování textových variant (dvou různých začátků příběhu, několika možných vyústění, starší versus novější varianty, prozaická versus básnická varianta téhož textu apod.)

¹⁴ srov. Doležel, 2003; Červenka, 2005

¹⁵ Lederbuchová, 2002, s. 125

¹⁶ Eco, 2004

**Podpora moderních trendů ve vzdělávání v pregraduální přípravě
budoucích pedagogických pracovníků na Univerzitě Palackého v Olomouci**

- kondenzace textu / redukce obsahu (děj pohádky v pěti větách, děj příběhu podaný formou sms, výběr / tvorba klíčových slov z textu, podtržení důležitých míst v textu, výběr zástupné události za celý děj apod.),
- srovnávání textů (žánrově / druhově / tematicky / stejných / různých...).
- hledání vhodného titulu k textu, hledání vhodného textu k titulu atd.

Důraz na tvořivé interpretační aktivity, i zcela elementární, je v kontextu současné výukové praxe nutný, pokud skutečně stojíme o to, posunout těžiště vzdělávání od vědomostí směrem k dovednostem a zároveň pracovat s vlastním obsahem oboru i školního předmětu – s texty umělecké literatury.

Žakovská tvorba předmět nejen „odlehčuje“, ale nabízí i v jeho rámci marginalizovaný druh poznání: *poznání estetickovědné povahy*, poznání z tvorby, poznání textu „zevnitř.“ Bezprostředně se týká také hodnot, postojů a osobnostních vlastností žáka coby nezpochybnitelných výstupů výchovy. Domnívám se, že stanou-li se tvořivé interpretační aktivity součástí literární výchovy, budou žáci lépe rozumět smyslu výuky a v rámci ní i smyslu vlastních učebních procesů.

V literárních seminářích, které jsem vyučoval po dobu dvou let v osmých ročnících základní školy jako povinné předměty, jsem měl prostor pracovat inovativním způsobem s vlastními tematickými plány zaměřenými právě na žakovskou tvořivou expresivitu ve smyslu podílení se na vzniku textu, úpravě textu, hře s textem, zejména *vstupu do role autora textu*, např. i v těch intencích, které byly naznačeny výše pod interpretačními aktivitami.

Již za dobu působení na pedagogické fakultě, v seminářích i při vedení praxí na základní a střední škole, jsem měl možnost si všímat potenciálu, který může představovat tvorba vlastního textu, ať již za účelem porozumění vybranému literárně teoretickému problému (se studenty na fakultě) nebo více méně spontánní žakovská tvorba (která převládala na praxích).

Jako učitel na základní škole jsem mimo jiné učinil zkušenost s žáky, kteří se ve svém volném čase věnovali psaní textů, ať již prózy, poezie nebo některým žánrům na pomezí věcné literatury, např. psaní deníku, kroniky nebo vzpomínek. I když bych se rád vyhnul paušalizaci a předčasným závěrům, u těchto žáků mohu konstatovat, že:

- většinou se uměli vyjadřovat jasněji a kultivovaněji než ostatní,
- měli větší jazykový cit,
- měli větší cit pro jazyk a styl literárního díla,
- většinou byli aktivnější v diskusi nad textem než ostatní,
- byli pohotovější v produkčních činnostech: v tvoření textu, tedy např. i v doplňování do textu, ve vymýšlení rýmů apod.,
- byli pohotovější v recepčních činnostech: tedy např. i v orientaci v textu, v hledání v textu, v argumentování myšlenkami z textu atp.

**Podpora moderních trendů ve vzdělávání v pregraduální přípravě
budoucích pedagogických pracovníků na Univerzitě Palackého v Olomouci**

- jejich texty měly ambice stát se „velkou tvorbou.“ (např.: ve hře s jazykem; v symbolice jmen; v neotřelém ztvárnění námětu, v kombinaci několika kompozičních principů, v nečekaném vypointování)

Vstup do role autora textu se mi po několika letech praktického působení ukázal pro literárně výchovné vzdělávání natolik plodný, že ho podrobuji dalšímu sledování a další reflexi. Praxe stále potvrzuje hypotézu, že vstup do role autora textu žákům významně pomáhá nejen rozvíjet obecnou a literární tvořivost a zprostředkovávat *smysl a intenci vlastního textu* (s jakými efekty hodlám psát), ale pomáhá jim zprostředkovávat i další *textové roviny* (např. téma, kompozici, rovinu vypravěče, jazyk a styl...).

Kontrolní otázky

- Rozvedte možnosti využití tvořivé dramatiky v literární výchově.
- Shrňte a zhodnoťte možné interpretační aktivity využitelné v literární výchově.
- Posuďte možnosti vstupu žáků do role autora texty

**Podpora moderních trendů ve vzdělávání v pregraduální přípravě
budoucích pedagogických pracovníků na Univerzitě Palackého v Olomouci**

Seznam literatury

- ČERVENKA, M. (2003) *Fikční světy lyriky*. Praha: Paseka, 2003. ISBN 80-7185-592-8.
- DOLEŽEL, L. (2003) *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0735-2.
- ECO, U. (2004) *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN: 80-246-0740-9.
- GERMUŠKOVÁ, M. (2006) Tvorivá dramatika ako činiteľ osobnostného rozvoja žiaka. In *Studia Slovaca* 2006, s. 175-182. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2006. ISBN 80-8083-350-8.
- HELUS, Z. (2009) *Dítě v osobnostním pojetí*. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.
- CHLUP, O.; ANGELIS, K. a kol. (1955) *Čítanka k dějinám pedagogiky pro pedagogické, vyšší a vysoké pedagogické školy I*. Praha: SPN, 1955.
- KAVASCHOVÁ, J. (2012) Teória a prax dramatickej výchovy. In PRŠOVÁ, E. (Ed.) *Tvorivá dramatika v edukácii a inscenačnej praxi detských divadelných súborov II*. Banská Bystrica: Združenie tvorivej dramatiky Slovenska Banská Bystrica, 2012, s. 82 - 91. ISBN 978-80-971188-0-8.
- KOMENSKÝ, J. A. (2010) *Předehra pansofie. Objasnění pansofických pokusů*. Praha: Academia, 2010. ISBN 978-80-200-1862-5.
- KORTHAGEN, F. A. J. (1993) Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9(3) pp 317 – 326.
- LEDERBUCHOVÁ, L. (2002) Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. *Český jazyk a literatura*, 53(2), s. 68 - 75.
- PALOUŠ, R. (2009) Ontogenetický smysl výchovy. *Pedagogika*, roč. 59, č. 4, 2009, s. 341 – 349. ISSN 0031-3815.
- PETERKA, J. (2006) *Teorie literatury pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-045-5.
- PRŠOVÁ, E. (2010) *Rozvoj literárnej kompetencie metódami tvorivej dramatiky*. Banská Bystrica: UMB, 2010. ISBN 978-80-557-0058-8.
- SLAVÍK, J. – SPILKOVÁ, V. (1994) Od výrazu k dialogu – příznak nového paradigmatu výchovy? *Pedagogika*, XLIV, 1994, s. 3 – 11.
- SLAVÍK, J. - WAWROSZ, P. (2004) *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefilitiky)*. II díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta 2004.
- SLAVÍK, J. (2001) *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefilitiky)*. I díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001.