



Kateřina Váňová

 0000-0001-9089-2687

Technická univerzita v Liberci

Výchova literaturou aneb Co dokáže příběh

Education through Literature, or What the Story Can Do

Abstract: Kateřina Váňová argues that reading narrative literature both contributes to the development of competencies in school-age readers and has a positive influence on a child’s personality in general. In the article’s analytical-interpretative part, she examines the potential of using artistic texts in the process of building emotional maturity in children. She draws attention to the method’s practical application in the process of socialization and of building self-knowledge.

Keywords: children’s and youth literature, literary education, function of literary education, narrative, interpretation, imagination

Proč jsem vám pověděl ten příběh? Proto, abyste věděli: Všichni něco hledáme. A dříve či později to všichni nalezneme. Ne však v cizím dalekém světě. Doma. Ve svém srdci. A ve své duši.

Ivan Olbracht

„Jak obvykle vypadá hodina literární výchovy ve školách, kde vykonáváte svou pedagogickou praxi? Jaké jsou vaše zkušenosti z této praxe? Je něco, co byste jako budoucí učitelé chtěli změnit?”. Tyto a další otázky směřují často ke studentům v rámci nejen didakticky zaměřených seminářů. A jaké bývají nejčastější odpovědi? „Hodiny mají stále tentýž scénář — četba textu, výklad, zápis, po žácích jsou vyžadovány znalosti o autorech a dílech, ale není čas si texty přečíst, málo čtenářských zážitků, četba nezáživných titulů apod“. Tuto skutečnost potvrzuje i rozsáhlejší výzkum, jehož výsledky přináší Ondřej Hník ve své knize *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Nejen budoucí učitelé, ale i sami žáci se v zásadě shodují na tom, že dominantní složkou literárního vzdělávání je literární historie, čili že práce s literárním textem znamená v praxi *de facto* rozbor literárněhistorický, případně rekapitulaci přečteného bez prostoru pro reflexi (Hník, 2014, s. 23—29). K hlubšímu poznání a prožití díla tudíž nedochází, tím pádem ani k porozumění, natož pak k výchově skrze zážitek z textu a jeho sdílení.

Výchova literatuře v kurikulárních dokumentech

Jak by tomu však mohlo být jinak, když tento nesporný potenciál literatury nebere v potaz ani autorita definující úroveň vzdělávání, totiž *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*¹ (dále RVP ZV 2017)? Jeho analýza mj. posloužila jako východisko tohoto příspěvku. RVP ZV uvádí, že „vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu” (RVP ZV, 2017, s. 16), dále pak zdůrazňuje, že při realizaci oboru ČJL² „se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se **žáci učí interpretovat své reakce a pocity** tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se **uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama**” (RVP ZV, 2017, s. 16). Formulace předepsaného obsahu edukace i očekávaných výstupů však explicitně zmiňuje i výstupy vztahující se ke čtenářské kompetenci („čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku”, ČJL -3-3-01, RVP ZV 2017, s. 22³), ke kompetenci porozumění („vyjadřuje své pocity z přečteného textu”, ČJL -3-3-02, RVP ZV 2017, s. 22), „vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je” (ČJL -5-3-01, RVP ZV, 2017, s. 22), „volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma” (ČJL -5-3-02, RVP ZV, 2017, s. 22), k základnímu rozlišení literárních forem („rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění”, ČJL -3-3-03, RVP ZV, 2017, s. 22), „rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů” (ČJL -5-3-03, RVP ZV, 2017, s. 22), „při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy” (ČJL -5-3-04, RVP ZV, 2017, s. 22) a k osvojení základních pojmů, které nejsou blíže specifikovány („pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností”, ČJL -3-3-04, RVP ZV, 2017, s. 22). Očekávané výstupy se tedy vážou k rozvíjení čtení s porozuměním, další pak navazují na problémy týkající se osvojení základních vědomostí o systému umělecké literatury. Podobně bychom mohli analyzovat obsah očekávatelných výstupů na druhém stupni ZŠ. To znamená že RVP ZV **rezignuje na jasné a jednoznačné formulování požadavku rozvíjet žákovské osobnostní kompetence prostřednictvím uměleckých textů u vědomí jejich noetické funkce**. A to vzdor tomu, že právě umělecká literatura plní v tomto druhu poznání neocenitelnou úlohu. Vypadá to, že RVP ZV nedokáže produktivně zúročit možnosti, které mu umělecká literatura poskytuje. Očekávatelné výstupy se vztahují výhradně k výchově ke čtenářství a k literatuře, **výchovné působení literaturou**, jež je avizováno v názvu příspěvku, chybí.

¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha 2017.

² 5.1.1. Český jazyk a literatura.

³ Očekávané výstupy, dále: ČJL.

Literatura ve službách socializace a sebepoznání

Nyní si prostřednictvím drobné interpretační sondy ukažeme, jak užitečnou pomůckou v procesu socializace a sebepoznání literatura může být. Jak může příběh pomoci dítěti zorientovat se v okamžicích, kdy jsou rozumové způsoby sdělování komplikované, nebo z nějakého důvodu nemožné? Dříve než dítě prostě převezme tradované vzorce chování, zvyky, názory a postoje svých rodičů (několikrát vyzkoušené a osvědčené), řeší své nesnáze buď revoltou, nebo útekem do světa fantazie (srov. Bettelheim, 2017, s. 156). Svět fantazie, svět obrazů pomáhá překlenout propast mezi dospělým a dětským způsobem myšlení, představuje nesrozumitelný svět dospělých před vyvíjející se dětskou duší ve smysluplných příbězích. Odpověď na otázku „jak?“ je tedy „cestou imaginace“.

Příběh jako cesta k sebepoznání

Příkladem budiž dílo německého prozaika Michaela Endeho *Nekonečný příběh* (*Příběh, který nikdy neskončí*, č. 1987, *Nekonečný příběh*, č. 2001) jehož hlavnímu hrdinovi je dovoleno prostupovat oběma světy, světem reálným a světem fantazie. Spolu s ním čtenář může *de facto* doslova zažít to, co Pavel Hošek nazývá „konverzí příběhem“, resp. „bezděčné vstoupení do příběhu, po němž následuje radikální proměna sebepochopení“ (Hošek, 2013, s. 23).

Bastián Baltazar Bux je jedenáctiletý chlapec, který se v reálném světě nedokáže vyrovnat se svým vzhledem a malou mírou tělesné zdatnosti; čelí šikaně ze strany spolužáků a ze strany ovdovělého otce strádá nedostatkem porozumění, lásky a pochopení. Vše dohromady tak u něj vyvolává a dále prohlubuje pocity méněcennosti až bezcennosti; ovlivňuje to negativně už tak nízké sebevědomí a působí to blok na cestě k sebepřijetí. Jelikož si Bastián nemůže o svých pocitech povídat ani se svými vrstevníky, stahuje se do ústraní a uniká do světa příběhů, v nichž coby „sociální vyhnanec“ má sehrát úlohu zachránce. Ještě než se tak skutečně stane, podléhá předsudkům a lžím reálného světa, nechává se spoutat domnělým handicapem. Z obavy, že zklame, dělá z příběhu příběh NEKONEČNÝ.

Teprve v okamžiku, kdy přijme výzvu skutečně vstoupit do příběhu, tak začíná jeho pravá pouť za sebepoznáním. S amuletem ve tvaru do sebe zaklesnutých hadů, symbolizujících propojení obou světů, ale stejně tak třeba i světlé a stinné stránky lidské osobnosti, začíná cestu své tvůrčí (z)vůle. Ten, který v reálném světě strádal nedostatkem ocenění a lásky, má najednou až nezdravou potřebu se předvádět před druhými, touží po obdivu, chybuje. Oslněn slávou najednou nedokáže odlišit dobrá a tvůrčí přání od ničivé svévole. K prozření a pochopení toho, po čem skutečně touží, vede dlouhá cesta, během níž se utvrdí v tom, že vlastně úplněj nejvíc strádá nepřítomností lásky, pocitu bezpodmínečného přijetí.

Příběh jako cesta k sebezpřijetí

V Endeho popisu lze spatřit paralelu k procesu individuace, jak jej popisuje Jolane Jacobi. Ta v souvislosti s odevzdáním se procesu individuace hovoří o tom, že je třeba „nechat »udát se«, podřídit se, umět se uskromnit, na druhé straně však platí, že by se člověk neměl vyhýbat riziku, vyhnout se námaze. [...] Pokud je Já zapletené do zdánlivě bezvýhodného konfliktu, pokud se dostalo do slepé uličky, mělo by se vedení přenechat vnitřní instanci, bytostní Já” (Jacobi, 2018, s. 89). Podobně lze vnímat Bastiánův pobyt v dole, jeho odevzdání a trpělivost, jako zažití procesu individuace, naléhavé rozšíření pole vědomí. Prostředím všech vzpomínek zde v intenzitě prožitku zapomíná to poslední, co ještě měl, své jméno. Sestup do temného dolu spolu se ztrátou identity pak může symbolizovat smrt, která spolu se symbolikou narození, života a znovuzrození patří k modelu procesu individuace a podobně jako v paradigmatu mnoha hrdinských mýtů zde smrt předchází znovuzrození (Jacobi, 2018, s. 57). To pak přichází v okamžiku, kdy hrdina dobrovolně a s pokorou odkládá symbol moci a zcela obnažen se ocitá v kruhu omýván vodami života. Nahotu můžeme chápat jako symbol nového začátku, v kombinaci s tryskající vodou pak jako ono znovuzrození, očištění, a konečně jako jistou demonstraci zranitelnosti, totální obnaženosti osobnosti, což zde ale v důsledku znamená, že hrdina **přijímá sám sebe, jaký je** a dokáže se z toho radovat. Irvin D. Yalom v souvislosti s tímto typem proměny uvažování připomíná Heideggerův ontologický způsob existence:

Jsme-li pohrouženi do každodenního způsobu existence, obracíme pozornost k tak prchavým rozptýlením, jako je tělesný vzhled, styl, majetek či prestiž. Naproti tomu při ontologickém způsobu existence nejen že si více uvědomujeme existenci, smrtelnost a další neměnné charakteristiky života, ale jsme také dychtivější a lépe vyzbrojeni pro uskutečnění významných změn.

Yalom, 2014, s. 30

Michael Ende říká *de facto* totéž, ovšem jazykem, kterému porozumí i dítě.

Hrdina příběhu se vrací do reality vyrovnaný sám se sebou. Nemá už potřebu si nic dokazovat, vynucovat si pozornost. Je připraven ne brát, ale dávat. A to se pozitivně promítá i do jeho vztahů. Na proměnu otce a jeho vztahu se synem Ende ukazuje poměrně stručně, několika klíčovými slovy: naslouchat, (po)rozumět. Naslouchání a porozumění, prosté porozumění v mlčení, autorova zkratka pro podstatu proměny vztahu obou protagonistů. Navíc je zde zjevné, že naslouchá-li otec Bastiánovi, znamená to, že mu věnuje čas, který je vzácný. Jinými slovy: má k němu úctu, respektuje ho. **Přijímá ho. Otevírá se mu**, otevírá prostor pro vzájemné sdílení.

Nekonečný příběh je příběhem touhy a palčivého nutkání uspokojit základní lidské potřeby, jimiž jsou dle Abrahama H. Maslowa (srov. Fontana, 2003,

s. 214—217), pomineme-li ty fyziologické, touha po lásce, bezpečí, přijetí, touha někam patřit, touha po uznání a úctě a konečně touha po sebeuskutečnění, sebe-realizaci (tj. individuaci). Autor se snaží ukázat, že cesty za uspokojováním těchto potřeb mohou být různé a člověk chybje a nezřídka ztrácí sám sebe. Ne nutně to však musí být pouze jeho vina. Hierarchie hodnot a pořadí, v němž se jedinec rozhodne je uspokojovat, může mít kořeny v minulosti, v rodině, protože vývoj osobnosti je do značné míry, vedle vlastních zkušeností a interakce s okolím, utvářen prizmatem rodinných vztahů, jež se odrážejí v jeho prožívání. Vztah dítěte/člověka k sobě samému a sekundárně ke světu tedy závisí především na tom, jak byly dříve uspokojovány jeho přání a potřeby. Na strádání, problémy a nedostatky pak může reagovat tím, že právě ve fantazii má tendenci ty, které domněle považuje za překážky k úspěchu, k uspokojení potřeb, trestat, či dokonce zabítet (Peseschkian, 1998, s. 22—29).

Literatura jako „trenažér“ vztahů

Endeho příběh je ale plný naděje. Dává čtenáři klíč, kde hledat správné odpovědi. Ať je putování jakkoli dlouhé, obvykle nás nakonec zavede k samé podstatě sebe sama. A klíčem k nalezení svého Já, respektive vytvoření rovnováhy mezi Já a nevědomým pozadím duše, je nastoupení symbolu bytostního Já (srov. Jacobi, 2018, s. 54), zde „sfárat do dolu“ a hledat ve svém nitru, nesnažit se umlčet hlas vlastního svědomí, nenechat se oklamat falešnými přáteli a jejich rádoby svůdnými nabídkami a rekvizitami moci.

Autor prostřednictvím čitelných obrazů prezentuje dětskému čtenáři skutečnost, která je pro něj zatím jiným způsobem nesdělitelná, vcíjuje se do bolesti zraněného dítěte, do jeho touhy po milujícím a přijímajícím rodiči a jeho hledání sebe sama. Využívá k tomu imaginární časoprostor, jímž pomáhá zaplňovat místa, na která dětský rozum a jeho dosavadní zkušenosti ještě nestačí. Vytváří tak mosty, po nichž dítě dokáže vyjít ze svých traumat a získá pocit jistoty, že teď už rozumí tomu, s čím si před tím nevědělo rady. „Pro dítě jsou přesvědčivá pouze taková tvrzení, která jsou mu srozumitelná v rámci jeho současného chápání a citových zaujetí“ (Bettelheim, 2017, s. 64).

Shrňme. Ukázalo se, že vhodně zvolené literární texty se tak mohou stát cenou pomůckou — a to dokonce v oblastech, které primárně literární výchova n sleduje. Literatura, literární komunikace může být užitečnou výchovnou cestou, „trenažérem“ vztahů, prostředkem zakoušení emocí, literatura umožňuje proniknout do mysli jiných lidí:

Možnost odvodit emoce románových postav z jejich chování a přímé řeči a chápat to, jakým způsobem ony navzájem svým emocím rozumějí, představuje vy-

nikající trénink sociální interakce v reálném životě. Jak navíc tvrdí kognitivní teorie, kognitivní a afektivní činnosti nám přinášejí estetický požitek.

Nikolajevová, 2018, s. 155

Vybraná próza a prózy podobného charakteru, za všechny např. *Mio, můj Mio, Bratři Lví srdce* A. Lindgrenové, *Petr Pan* J. M. Barrieho, nezřídka předvádějí zdárný průběh individuace hrdinů, lze tedy soudit, že ti mohou posloužit jako vzory v procesu zrání a sebepoznání čtenářů. Čtenář s nimi absolvuje iniciační pobyt v imaginárním světě a spolu s hrdiny se odtud vrací proměněn, bohatší o nástroje k uspořádání vlastního nitra (srov. Hošek, 2013, s. 26–32). Jsou nositeli projekcí dětských pocitů příslušejících přechodnému období vývoje dítěte, průvodci na iniciační cestě každého čtenáře, který se s nimi ztotožní. Ať už se tedy žák prostřednictvím vzoru (modelu) zprostředkovaného mu literaturou učí tím, že pozoruje chování postav, či na základě výsledků vlastního chování a jednání jimi inspirovaného, je toto nepřímé výchovné působení prostřednictvím zážitku účinnější než jakýkoli přímý verbální kontakt, výklad, zprostředkovaná informace o textu či pouhá rekapitulace přečteného, jak bývá často v hodinách literární výchovy zvykem. V souvislosti s výše uvedeným pak nabývá na významu volba vhodných příběhů české i světové literatury pro děti i mládež a role učitele při práci s nimi v hodinách ČJL.

Příběh totiž, jak jsme přesvědčeni, dětem pomáhá pochopit a přijmout složitosti v mezilidských vztazích, jejich základní principy a rozklíčovat pro ně neproniknutelný a komplikovaný systém emocí a vyrovnat se s tlaky okolí, nehledě na to, zda je dítě zakouší v domácím, dětském či školním prostředí. Příběh, literární dílo, jak uvádí Pavel Hošek s odkazem na Clive S. Lewise, dokáže zprostředkovat konkrétní zkušenost, což abstraktní argumentace a snaha poučovat nedokáže (srov. Hošek, 2013, s. 81 a 86).

Prameny

Ende M., 2015, *Nekonečný příběh*, Praha.

Sekundární literatura

Bettelheim B., 2017, *Za tajemstvím pohádek*, Praha.

Fontana D., 2003, *Psychologie ve školní praxi*, Praha.

Hník O., 2014, *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*, Praha.

Hošek P., 2013, *Kouzlo vyprávění: proměňující moc příběhu a „křest fantazie“ v pojetí C. S. Lewise*, Praha.

Jacobi J.S., 2018, *Cesta k individuaci*, Ústí nad Orlicí.

- Nikolajevová A., 2018, „A měla jsi také pocit, jako bys lidi nenáviděla?“ *Emocionální gramotnost zprostředkovaná literaturou*, w: *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*, Segi Lukavská J., red., Brno, s. 137—155.
- Peseschkian N., 1998, *Příběhy jako klíč k dětské duši*, Praha.
- Segi Lukavská J., 2018, *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*, Brno.
- Váňová K., 2006, *Skutečné pocity z neskutečného světa anebo Kam za (s) fantazií*, w: *Současnost literatury pro děti a mládež. Sborník z literárněvědné konference*, E. Koudelková red., Liberec, s. 19—26.
- Váňová K., 2019, *Umělecká ztvárnění dětských dilemat a úzkostí jako příležitost k funkčnímu vzdělávání v literární výchově*, Nepublikovaná dizertační práce, Ústí nad Labem.
- Yalom I.D., 2014, *Pohled do slunce. O překonávání strachu ze smrti*, Praha.

Elektronické zdroje

- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha 2017. file:///C:/Users/BERNAD~1/AppData/Local/Temp/RVP%20ZV%202017-1.pdf [datum přístupu: 7.06.2018]

Kateřina Váňová — PhDr., Katedra Języka Czeskiego i Literatury, Wydział Nauk Przyrodniczych, Humanistycznych i Pedagogicznych Politechniki w Libercu. Zainteresowania badawcze: recepcja tekstów literackich na lekcjach literatury oraz analiza podręczników i lektur dla szkół podstawowych, literatura dziecięca i jej recepcja, ze szczególnym uwzględnieniem współczesnych baśni i *fantasy*. Współautorka unikatowego słownika *Słownik autorů literatury pro děti a mládež I. Zahraniční autoři (Słownik autorů literatury dziecięcej i młodzieżowej I. Autorzy zagraniczni)*, který ukazał się w Wydawnictwie Libri w 2007 roku; elektroniczna, rozszerzona wersja o nazwie *Autoři světové literatury pro děti a mládež (Autorzy światowej literatury dziecięcej i młodzieżowej)*.

adres e-mail: KatkaVanova@seznam.cz