

8. Literatura jako klíč mysl otevírající

Helena Zbudilová

Cogito ergo sum.
René Descartes

Mysl je tajemná a magická a stejně tak i proces myšlení. Einsteinův výrok „Imaginace je důležitější než znalost“ se stává východiskem našeho uvažování o významu literatury v procesu utváření znalostní společnosti 21. století ve vztahu k rozvoji myšlení a se zaměřením na komunikativní dimenzi společnosti. Předpokládá se, že význam vzdělávání bude stále narůstat. Jedním z klíčů k 21. století je koncept tzv. *učící se společnosti*. V kontextu aktuálně prožívané postmoderní situace, rostoucí globalizace a dominantní role audiovizuálních médií vzrůstá úloha kritického a tvořivého myšlení jako nástrojů obrany před manipulací a pocity životní deziluze. Jak ve světě odlišit věci důležité od nepatrných, trvalé od pomíjivých, jak odhalit pravdu pod jarmarečnými hadry, jak zjistit, co je vlastně oděv a co převlek? Jak najít cestu ve spleti postmoderních labyrintů (srov. Bauman 2006, s. 38)? Máme za to, ve shodě s J. Patočkou (1979, s. 114), že je to právě umění, jež „odemyká naše nejvyšší určení, určení ke svobodě.“ Literatura pak představuje nejpřirozenější způsob, jak hledat smysl světa a sdílet jeho chápání. Čtením uměleckých textů odkrýváme minulost, vidíme současnost a vytváříme budoucnost. Literární zkušenost je nezbytnou součástí vyspělého intelektu.

Myšlení v literatuře

V průběhu historického vývoje se utvářela zřetelná hranice mezi vědeckým způsobem myšlení a myšlením v literatuře. Podružnost kritéria pravdivosti a objektivnosti přisoudila již od počátku literatuře v procesu formování myšlení roli druhořadou. V obou případech se však jedná jen o rozdílné způsoby interpretace a modelování světa a nelze jeden ze způsobů povyšovat nad druhý. Model světa vědeckého díla je konstruován na základě racionální analýzy, jedná se o „svět udělaný doslovně“ na základě vědeckého popisu metodou výkladu. U modelu „světa uměleckého díla“ racionální rozvaha ustupuje imaginaci, emocím, intuici a zážitkovosti (srov. Štochl 2005, s. 154). Jde

o „svět udělaný metaforicky“ na základě literárního zobrazení procesem myšlení v obrazech; o imaginární konstrukt, svět fikce (srov. tamtéž, s. 19). Věty literárního textu nemají platnost výroku nebo tvrzení, jsou „intimním životním prostředím člověka ve smyslu odehrávajícího se, uskutečňujícího se bytí“ (Pavelka 1998, s. 16). Literatura spojuje objektivní vnější svět a subjektivní vnitřní svět, je zrcadlem života a rekonstrukcí světa. Na rozdíl od vědy, kde objasňujeme neznámé, v literatuře hledáme možné interpretace. Přemýšlíme o možném, nikoli pouze o faktickém. Zatímco nejednoznačnost je obvyklou součástí literárního díla a vyvolává hledání dalších možných vysvětlení, v exaktních vědách se s alternativními interpretacemi setkáváme spíše výjimečně.

Význam literárního textu není statický, ale je výsledkem interakce mezi čtenářem a textem. Literární komunikace představuje přenos estetické literární informace mezi autorem a čtenářem prostřednictvím literárního díla. Čtenář se stává rovnoprávným činitelem procesu literární komunikace. Při čtení rekonstruuje literární dílo, stává se jeho spoluautorem (srov. Štochl 2005, s. 99). Četbou se literární dílo oživuje a teprve v interpretaci existuje. Slova v čtenáři vyvolávají představy, aktivizují jeho představivost a vyvolávají otázky týkající se autorské záměrnosti (sémantického gesta textu) a hodnotového směřování díla. Akt četby se stává neustálou konfrontací známého a nového, klasického a moderního a výklad díla pak pokusem „přeložit smysl díla“ do řeči čtenářovy přítomnosti (Haman 1999, s. 140). Čtenář zapojuje dílo do své osobní situace, do svého personálního hodnotového systému, čímž se proces osvojení literárního díla završuje tzv. interiorizací. Každé interpretování literárního díla je hodnocením či soudem. Myšlení zde představuje interpretaci čtenářského zážitku a imaginace literárního díla (srov. Lipman 2003, s. 60).

Základním způsobem literárního zobrazení je metafora, jež slouží jako obecně použitelný prostředek analogie. Metafora je figurou věci, ozvláštněním literárního jazyka a figurou myšlení a poznání (srov. Štochl 2005, s. 151). V duchu analytické filosofie představuje metafora kognitivní operaci. Významy nesené uměleckým textem rozhodně nelze redukovat na racionální, pojmové operace (srov. Hodrová a kol. 2005, s. 788). Čtením se rozvíjí analytické a interpretační myšlení, literatura se stává prostředkem k učení se hledáním a dotazováním, k rozvoji kritického a tvořivého myšlení.

Veškeré výklady světa přisuzují člověku ve vztahu k myšlení naprosto výjimečné postavení. Dospívají v zásadě ke dvěma alternativám: člověk díky své schopnosti myslet představuje nejvyšší vývojové stádium hmoty; člověk stojí nade všemi živočichy, neboť ho Bůh stvořil k obrazu svému. Kořeny evropské civilizace a kultury jsou vy-

stavěny na čtyřech pomyslných kopcích: na hoře Sinaj, kde bylo Mojžíšovi předáno Desatero, na Golgotě v Jeruzalémě, kde oběti Ježíše Krista začíná křesťanství, na Akropoli v Athénách, kde se rozvinula a konkrétní podobu získala myšlenka demokracie, a na římském Kapitolu, kde Římská republika přinesla myšlenku práva jakožto základu státu (srov. Novák 2011, s. 21).

Myšlení kritické a tvořivé

Při zrodu všech zásadních pojmů, principů, pravidel a zákonů sehrává aktivní roli schopnost člověka kriticky a tvořivě myslet. Konceptem kritického myšlení se zabývá filosofie, psychologie, pedagogika, teologie aj.; kritické myšlení prolíná všechny vědní disciplíny, ovšem není vyloučeno ani ze světa literatury. Z celé řady definic kritického myšlení vybíráme ve shodě s M. Lipmanem jako nejvhodnější definici R. Ennise (cit. podle Lipman 2003, s. 37), který toto myšlení charakterizuje jako „rozumné, racionální myšlení, které nám pomáhá při rozhodování, čemu věřit a co dělat.“ Základem kritického myšlení je shromažďování faktů, užití relevantní faktografie a ověřených informací pro racionální vyhodnocení, pro aplikaci získaných vědomostí v praxi a pro vypracování alternativ možného vývoje do budoucna (srov. Homerová 2009). Toto myšlení vyššího řádu zahrnuje proces operování s pojmy. Vedle základních myšlenkových operací, tj. abstrakce a zobecňování, analýzy a syntézy, srovnávání a třídění se uplatňují operace s pojmy na základě logických principů: souzení a usuzování, indukce, dedukce a analogie (srov. Nakonečný 2013, s. 209). V pedagogické oblasti orientované na rozvoj myšlení sehrává průlomovou roli vypracování taxonomie cílů v kognitivní oblasti B. Blooma v roce 1956. V Bloomově pojetí má myšlení šest na sebe navazujících základních stupňů, kdy osvojení dovednosti myšlení vyšších řádů je podmíněno zvládnutím dovedností řádů nižších v tomto pořadí: znalost, porozumění, aplikace, analýza, syntéza a hodnocení. Jednou z posledních aktualizovaných verzí této taxonomie je model L. Andersona z roku 1990 (srov. Bloom 1956, Byčkovský a Kotásek 2004, Hudecová 2004). Schopnost kriticky myslet není vrozená, je to dovednost získaná životní praxí a procesem vzdělávání. Představuje *de facto* vědeckou metodu používanou v běžném životě.

Vedle myšlení používajícího známé algoritmy, konvenční postupy či známá heuristická pravidla existuje myšlení tvořivé, jež má objevný charakter a směřuje k objasnění nového, resp. originálního řešení (srov. Nakonečný 2013, s. 203). Je spojeno s imaginací, originalitou, invencí, nezávislostí, flexibilitou a experimentováním; zahrnuje aso-

ciativní a metaforické myšlení. Podle K. Egana tvořivé myšlení převyšuje myšlení racionální, neboť je spojeno se schopností tvořit v mysli obrazy, přičemž proces tvorby obrazů zapojuje výrazným způsobem též emotivní složky osobnosti.

Kritické a tvořivé myšlení představují dva naprosto odlišné světy. Proces tvořivého myšlení se z hlediska fyziologického odehrává v pravé mozkové hemisféře, zatímco kritické myšlení je spojeno s hemisférou levou. Kritické myšlení je konzervativní, obsahuje lineární logiku, hledá jedinou odpověď, je účelově analytické, je založeno na výběru, vytváří soud, zpracovává informace konceptuálním a analytickým způsobem; proces hodnocení je regulován kritikou. V případě tvořivého myšlení hraje klíčovou roli nezávislost a svoboda. Neobsahuje lineární logiku, naopak jeho možnosti „létají svobodně jako pták“ a eventuálně „přistanou“ na nějakém řešení. Tvořivé myšlení nesměřuje k jediné odpovědi, ale hledá nová řešení stejného problému. Není selektivní, úsudek zde není tvořen procesem prostého a jednoznačného logického vyplývání, informace jsou zpracovávány syntetickým způsobem; proces tvorby je určen výhradně kreativitou, imaginací a obrazotvorností. Je stimulováno zvědavostí a další zvědavost probouzí, těží z rozmanitosti a rozmanitost dále podporuje. Kritické myšlení je založeno na logických principech; definuje problém, vytváří logický argument a závěr.

Ačkoli jsou naprosto odlišné, kritické a tvořivé myšlení většinu času fungují pospolu a nejsou zcela nezávislými aspekty či typy myšlení. Podle Bakera a kol. (2001, s. 173) např. nejprve analyzujeme problém (kritické myšlení), poté vytváříme možná řešení, navrhuje hypotézy (tvořivé myšlení), pak volíme nejlepší možné řešení (kritické myšlení) a v závěru hodnotíme výsledné řešení (kritické a tvořivé myšlení). Paul a Elderová (2007, s. 22) ve své studii o kritickém myšlení konstatují, že „tvůrčí sílu mysli (kreativitu) a její kritičnost lze oddělit jen uměle – v procesu vlastního myšlení jsou jedním“. Kritický myslitel sbírá, analyzuje, prozkoumává, hodnotí, rozlišuje mezi fakty a názory. Je ovlivněn přímou informací, která v myšlenkovém procesu hraje klíčovou roli. Tvořivý myslitel přichází s nápadem, sleduje záležitost „novýma očima“ a z různých perspektiv, tvoří atypická spojení a přichází s novátorským řešením. Je-li kritický duch nadán též výsostně kreativním potenciálem a dokáže lidem ukazovat nové cesty, stává se vizionářem.

C. Brownová dokonce navrhuje nahrazení pojmu kritické myšlení termínem kritické bytí. Aktuálnost kritického bytí v současném světě mediálních manipulací a chaosu možných výkladů stále vzrůstá. Je obranou před úmyslným „vymýváním mozků“. Kritické myšlení nás též učí, čemu nevěřit. Tvořivé myšlení lze glosovat slovy

S. Kripkeho: „Možné světy neobjevujeme silnými mikroskopy, ale sami je určujeme“ (Lachmann 2002, s. 134). Heideggerův výrok „člověk/pobyt je místo, kde se odehrává vztah slova a bytí“ odkazuje k významu jazyka jako určujícího faktoru uspořádání „člověkov“ universa. Literární jazyk je výhradně jazykem smyslů. Není založen na referenci, nemá pravdivostní hodnotu a obvykle za ním žádná konkrétní výjevy ze skutečnosti nehledáme (srov. Štochl 2005, s. 152).

Literatura, filosofie a „umění rozumět“

Každá vědecká disciplína využívá různé metody interpretace. Předmětem literární vědy (literární teorie, historie a kritiky) je podle L. Lederbuchové (2010, s. 103) umělecký literární text a cílem co nejhlubší pochopení a objasnění jeho významovosti a smyslu. Svůj původ má v hermeneutice jako metodologii sociálních věd (věd historických a duchovních). Literárněvědecká interpretace zde představuje „metodicky reflektovaný výklad písemných děl, který se řídí měřítky hermeneutiky jakožto „umění rozumět“, dodržuje základní pravidlo hermeneutického kruhu, takže postupuje po spirále od části k celku a zpět“ (Nünning 2006, s. 347). Literární vědec objasňuje hodnoty díla, v nichž aktualizuje jako hodnotící kritéria estetické, umělecké, mravní i jiné společenské normy, historické i současné (srov. Lederbuchová 2010, s. 104).

Ostatní čtenáři poznávají text a jeho významnost a smysl na základě toho, co prožili při apercepci díla. Jejich interpretace a následná konkretizace záleží na čtenářské kompetenci (personálním vybavení schopnostmi k recepci literárního díla) a na situačním kontextu (srov. Haman 1999, s. 150). Každá interpretace literárního díla je reflexí přečteného, individuální rekonstrukcí literárního díla. Každý čtenář se stává *de facto* kritikem. Vše se v literárním díle může stát předmětem filosofické reflexe. Vyvrcholením díla jsou metafyzické kvality, neboli jeho ontologický moment, vztah k bytí (srov. Hodrová 2001, s. 159). Störig (1991, s. 26) uvádí, že na rozdíl od filosofie, pro niž je myšlení vlastním prostředkem, v literatuře nejde o „myšlení, ale o formování něčeho vnitřního ve vnější formu, která může být výrazem celku bytí, ale v podobě příměru, symbolicky, vždy s pomocí jednotliviny a obracející se převážně nikoli na rozum, ale na náš cit pro krásu a vznešenost.“ Síla umělecké literatury spočívá v utváření a transformaci člověka-čtenáře v kritickou a tvořivou, myslící a cítící bytost, před kterou se četbou otevírají nové horizonty bytí. V tomto smyslu vzrůstá úloha výchovy a vzdělání s apelem na hledání otázek a odpovědí a na překonávání stereotypů v myšlení.

Literární výchova jako prostředek rozvoje myšlení

Literární výchova se může stát významným nástrojem k motivaci žáků kriticky a tvořivě myslet, neboť již ze své podstaty vyžaduje analýzu a interpretaci a poskytuje bohatý zdroj imaginativních podnětů, jež napomáhají rozvoji inovativních schopností žáků a odemykají jejich tvůrčí kapacitu.⁵⁶ Jedinečnost uměleckého textu, která spočívá v jeho esteticko-funkční znakové podstatě, zákonech umělecké komunikace a otevřenosti možným interpretacím, činí z literární výchovy vyučovací předmět k rozvoji kritického a tvořivého myšlení navýsost vhodný. Nejednoznačnost je srdcem literárního myšlení, jež se realizuje na bázi aktivní interakce s textem a podporuje metakognici (tj. přemýšlení o vlastních myšlenkových pochodech). Potenciál přínosu literární výchovy k rozvoji myšlení bývá však ve srovnání s přírodovědnými vyučovacími předměty a matematikou ještě stále podceňován a literární výchova jako taková v tomto smyslu spíše marginalizována. Jaká argumentace tedy podpoří naše stanovisko týkající se přisouzení výjimečné role literární výchově a uměleckému textu v procesu utváření kritického a tvořivého myšlení žáků?

Personální a interpersonální dimenze literární výchovy

Jen interakcí si žák vnitřně osvojuje to, co si přečetl. Odkazujeme zde na sociokognitivní teorii vzdělávání a L. S. Vygotského a jeho koncept učení podle tzv. vnitřního a vnějšího programu. Vnitřní dialog nám pomáhá přivlastnit si myšlenky a konfrontovat je s naším vlastním životem. Interakční teorie rozvoje vzdělávaného subjektu jsou atraktivní z hlediska kognitivně-psychologických teorií učení (vycházejících z L. S. Vygotského), které kladením těžiště vzdělávacího procesu směrem k pólu subjektu tvoří další linii personalistického didaktického proudu (srov. Lederbuchová 2010, s. 9). J. Dewey, představitel pragmatické pedagogiky, dnes zařazovaný do sociálních nebo personalistických teorií vzdělávání, se svým funkcionalistickým pojetím myšlení a koncepcí tzv. reflexivního učení stal mj. také průkopníkem prosazování rozvoje kritického myšlení jako nedílné součásti vyučování (srov. Lipman 2003, s. 35). Naše další úvahy o rozvoji spontánních čtenářských dispozic žáka budou vycházet z požadavků současné didaktiky, ze vzájemného propojení pedagogického humanismu a didaktického konstruktivismu tak, aby v centru naší pozornosti stál žák a jeho myšlení.

⁵⁶ Termíny *literární výchova* a *žák* budeme vztahovat z důvodu přehlednosti společně k výuce na ZŠ i SŠ.

Hodnotná umělecká literatura se ve vyučování stává pro rozvoj kritického a tvořivého myšlení velkým přínosem ze dvou základních důvodů: Za prvé, samotné čtení vyžaduje dovednost kritického myšlení. Jedná se o složitý proces, který nutí čtenáře vybavovat si a reflektovat vlastní zkušenost tak, aby došlo ke zkonstruování smyslu textu. Při četbě je nutno odlišit fakta od názorů, porozumět doslovným a implicitním významům, najít příčinný vztah mezi událostmi a činy. Čtenář by se měl otevřít novým myšlenkám prezentovaným z jiných úhlů pohledu, učinit etické zdůvodnění a soud a posléze aplikovat nové poznání do dalších oblastí reálného života. Žáci tedy v praxi realizují postupy, které odborníci na kritické myšlení nazývají „analýza, abstrakce, syntéza, indukce, dedukce, determinace, klasifikace, analogie, aplikace, generalizace apod.“ (Tung a Chang, 2009, s. 291). Podle D. Lazere (1987, s. 3) je literatura jako obor vysokoškolského studia ze všech studijních disciplín šířeji chápánému pojetí kritického myšlení nejbližší.

Za druhé, jazyk literárního díla a jeho témata, zobrazované prostředí apod. poskytují čtenářům ke konstrukci významů celou řadu scénářů z reálného světa a skutečného života. Při zkoumání zápletky, rozvíjení tématu, vzájemné interakce postav a úlohy společenského prostředí jsou čtenáři vystaveni četným názorovým hlediskům, jež vyvolávají jejich přemýšlení a mohou vést k přehodnocování stávajících názorů. Skrze čtení si žáci mohou vypěstovat otevřenou mysl, sebedůvěru, prozíravost a schopnost být trvale motivováni k hledání pravdy i v běžném životě (srov. Xu 2011, s. 138).

V tomto smyslu se literární výchova může stát jedinečným nástrojem k rozvíjení kritického myšlení žáků a zlepšování procesu učení trvalou integrací nových informací, získaných na základě zážitku z procesu hledání, do existujícího systému znalostí. Literární výchova by měla rozvíjet žákovu schopnost kritického myšlení o krásné literatuře a jiných uměních, pěstovat jeho umělecký a estetický vkus a kultivovat jeho estetické citění. Literární zkušenost není jen souborem intelektových a emočních informací, jejím zdrojem jsou zejména čtenářské estetické zážitky a výsledky jejich subjektivní citové a intelektuální reflexe. Čtenářský prožitek je synchronizován s procesem myšlení (srov. Lederbuchová 2010, s.126). J. Kohl (1985, s. 428) komentuje synchronizaci čtenářského prožitku s procesem myšlení těmito slovy:

„Estetické prožívání není svébytným procesem ve vztahu k myšlení, prožívání nemůže být chápáno jako proces ‚bez myšlení‘ či ‚ne-myšlení‘.“

Schopnost obrazného myšlení umožní žákovi usouvztažňovat významy v jejich konkrétní i znakové funkci do komplexu významů.

Žáci jsou přemýšlivé bytosti, které za příznivého vedení učitelem jsou schopny rozkrývat významy uměleckých textů zcela bez problémů a mnohdy jedinečným novátorským způsobem. Je potřeba pozvat žáky k „hostině slov“ a k procesu pátrání po významu prožitku jejich chutí, barev a vůní a alchymie vzájemných kombinací. Předmět literární výchova v rukou tvořivého učitele, jenž dokáže využít potenciálu uměleckého textu jako učiva k probuzení radosti a zaujetí pro četbu u svých žáků, sehrává v procesu utváření jejich myšlení naprosto nezastupitelnou roli.

Důležitá je samozřejmě akcentace osobnostního přístupu k žákovi, který respektuje žákovy postoje a zájmy a zajišťuje příznivou sociální atmosféru, bohatou na podněty k rozvoji tvůrčích schopností žáka, k jeho seberozvoji (srov. Lederbuchová 2004, s. 10). Učitel by měl respektovat žáka jako tvůrce reálného obsahu četby a partnera k dialogu o četbě. Žák se nesmí stát „konzumentem“ informací, ale jejich tvůrcem. Kritické a tvořivé myšlení předpokládá aktivní interakci žáka s textem. Při čtení jako procesu dekodování významů se utváří reflexivní myšlení, žák se učí opírat svoji argumentaci o důkazy v textu (kritické myšlení). Smysluplnost diskuse o textu otevírající prostor pro tvořivé myšlení ovšem současně stojí na předpokladu neexistence předem daného řešení. Umělecký text jako učivo je chápán jako hodnota sama, pro niž neplatí předpis nebo poučka. Žák se neučí hotová řešení, ale čtením si vytváří osobní (individuální, subjektivní) význam, je v roli nezávislého kritického a tvořivého čtenáře.

Pro formování kritického a tvořivého myšlení je však zásadní především následná vzájemná interakce žáků: konfrontace osobních významů analyzovaného textu a zkoumání možnosti hledat a nacházet intersubjektivní význam či významy textu. Smysl je hledán a utvářen kolektivně v procesu autentické komunikace mezi žáky, jež vede k prohlubování vyčtených myšlenek a k vzájemnému obohacování eventuální názorovou rozdílností.

Vybrané přístupy uplatňované v literární výchově

Školní didaktická interpretace uměleckého textu podněcuje obrazné a logické myšlení žáků⁵⁷ v prožívání a poznávání objektivně existující významové nabídky textu a v utváření žákovských kritických estetických soudů (srov. Lederbuchová 2010, s. 5). Tato interpretace má analyticko-syntetický charakter. Je didaktickým soubor-

⁵⁷ Např. v klasifikaci H. Gardnera publikované v knize *Dimenze myšlení* (Praha: Portál, 1999) je logické myšlení označováno jako logicko-matematická inteligence, obrazné myšlení představuje jazykovou inteligenci.

rem poznávacích činností a tvořivých operací myšlení o textu (tamtéž, s. 116). Didaktická interpretace má status specifické metody specificky pojatého problémového vyučování v literární výchově. V koncepci komunikativně pojaté literární výchovy má status dialogické metody.

V roce 1985 D. Pearson prohlásil, že nastává obrat v pojetí recepce od převažujícího behaviorálního pojetí k přístupu využívajícímu výsledky kognitivních věd (tzv. comprehension revolution). Kognitivní přístup našel v České republice odezvu ve formě hnutí kritického myšlení. Program RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) vznikl v roce 1997 na půdě amerického Konsorcia pro demokratické vzdělávání a díky podpoře nadace Open Society Fund se rozšířil i do Evropy. Tento program pod názvem **Čtením a psaním ke kritickému myšlení** byl v ČR zahájen v roce 2000. Občanské sdružení Kritické myšlení je organizace, jež je licencovaným nositelem autorských práv k programu RWCT v ČR.

Tento program, alespoň dle mínění jeho propagátorů (není nám zatím známa evaluační studie, která by efekty tohoto programu ověřovala), 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 (srov. Majstrová, Z. *O možnostech rozvíjení myšlení* [online], s. 7). Má tedy potenciál napomáhat kvalitativním změnám klimatu třídy. Podporuje vyučovací metody, které pomáhají žákům být při učení aktivní, myslet kriticky a tvořivě a pracovat kooperativně. Program RWCT předkládá třífázový model učení (tvorby nových konceptů): E–U–R, zahrnující fázi evokace (rozpomínání a vybavování dřívějších zkušeností), uvědomění si významu informací (konstruování vlastního poznání např. na základě studia učebních textů) a reflexe (rekonstrukce a přestrukturování) původního prekonceptu (výsledku evokace) na základě jeho konfrontace s vědeckým konceptem (uvědomění si významu informací), srov. Zormanová, L. *Výukové metody v pedagogice* [online].

Již více než deset let se v praxi českých škol objevuje **interpretační metoda kritického čtení**, kdy žáci ze svého osobního stanoviska verbálně hodnotí významy textu, a to z hlediska estetického, etického aj. Učitel vede interpretační dialog o významech komunikovaného textu se žáky kladením problémových interpretačních otázek. V reflexivním dialogu by měl respektovat interpretační výsledky žáka, taktně je korigovat, rozvíjet a kultivovat. Nejde o vedení žáka k předem danému, jednoznačnému metatextu o smyslu textu a rychlému zobecnění vybraných významů textu. Učitel by měl

vést žáka stezkou poznání, která je v souladu s principy kritického myšlení a naučit žáky nejen hledat odpovědi na otázky, ale též otázky klást.

Chápání světa je tvarováno otázkami, na něž se ptáme. Žel, ve školní praxi stále ještě mnohdy přetrvává chápání interpretace textu v literární výchově v pojetí jakéhosi modelu, sestávajícího z několika stereotypních kroků vedoucích k vytvoření závěrečné teze o obsahu textu a jeho významu s vyloučením žákovské čtenářské tvořivé aktivity. Na tuto skutečnost zareagovala Česká školní inspekce v březnu 2010 vydáním příručky *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* (Košťálová a kol. 2010). Jedná se o pracovní materiál, který obsahuje články H. Košťálové, K. Šafránkové, O. Hausenblase a M. Šlapala o metodách **rozvíjení čtenářských dovedností**. Příručka je dostupná pouze na webovém portálu České školní inspekce. Jaký nástroj kritického myšlení a koncept pro argumentaci tedy žákům poskytnout k aktivnímu zapojení do reflexivního dialogu? Za univerzální nástroj rozvoje myšlení lze jednoznačně považovat filosofii (zejména logiku) a pro řízení diskuse sokratovský dialog, kterým se do filosofie poprvé zavedl prvek kritičnosti (srov. Blecha 1994, s. 89).

Soustavná výuka filosofie v České republice je spojena až se středškolským vzděláváním v rámci vyučovacího předmětu Základy společenských věd, popř. je obsahovou náplní některého volitelného předmětu dle ŠVP příslušné školy. Ve vyučovacím předmětu Občanská výchova na základní škole se žáci seznamují s některými filosofickými pojmy a principy spíše okrajově. S ohledem na tyto skutečnosti spatřujeme příslib zlepšení obecné úrovně myšlení žáků (a v tomto smyslu i kritického a tvořivého myšlení v literární výchově) v programu **Filozofie pro děti** a jeho širším zavedení do vzdělávacích programů základních škol. Podle M. Lipmana, který obohatil přístupy k výuce dovedností myslet o filosofické hledisko, je filosofie „nejlepší kandidátkou na kvalitní model kvalitního myšlení“ (Lipman 2003, s. 69). Filosofické otázky a problémy spojují jako články všechny vzdělávací oblasti a filosofické myšlení se svým důrazem na hledání a zkoumání zcela propojuje s myšlením v oblasti literatury.

Na základě výzkumů se při vedení diskusí o uměleckých textech ve výuce nejvíce osvědčuje **sokratovský dialog** (srov. Tung a Chang 2009, s. 292). Učitel se snaží ze žáků pomocí návodných otázek získat nové informace, ke kterým by měli dospět logickou úvahou za použití vlastních zkušeností (srov. Zormanová 2012, s. 47). Jedná se o učení otázkami a odpověďmi. Sokratovským kladením otázek se postupuje od jednotlivého k obecnému a výsledek se aplikuje na konkrétní výchozí problém. Žáci tak na základě cílených otázek učí

tele „rozpřádají své myšlenky uspořádaným, prohlubujícím a tvořivým způsobem“ (Zoller 2012, s. 88). Sokratovský dialog zpravidla spočívá na přijetí hypotézy a následném rozebrání důsledků, k nimž její uplatnění vede. Při obecné shodě mínění se postupuje dále. Dialog má nesmírný význam při hledání definic pojmů a zpřesňování soudů a úsudků (Blecha 1994, s. 90). Právem je autor této metody nazýván „apoštolem svobodného úsudku a osobní reflexe“ (Durozoi a Roussel 1994, s. 279). S využitím sokratovského dialogu při výuce literatury se žáci mohou zamýšlet nad celou řadou otázek a přibližovat se k pravdě bezpočtem cest. Do procesu hledání vnáší tento dialog systematickosti a hloubku. Jeho prostřednictvím se žáci naučí odlišovat to, co vědí, od toho, co ještě nevědí; zdokonalí se v umění klást otázky a využívat tuto získanou dovednost následně ve svém osobním životě (srov. Khatib a Shakouri 2013, s. 107). Pro vlastní tvorbu otázek se učitelům doporučuje využívat jednotlivé úrovně Bloomovy taxonomie, popř. její varianty (srov. Schmit 2002, s. 106).

Myšlení v dialogu: sociální rozměr literární výchovy

Dialektika jako metoda filosofování je umění pronikat společným hledáním v rozhovoru k tomu, co je všeobecně platné (srov. Störig 1991, s. 120). Zvláštní důraz přitom klademe na slovo *společný*. V příručkách literární výchovy se totiž většinou dočteme o podstatě interpretačního dialogu nad uměleckým textem v komunikační situaci mezi učitelem, žákem a textem. Žák je chápán jako čtenářský subjekt a jeho sebezrovnání jako cíl i podmínka výchovy a vzdělávání (srov. Lederbuchová 2010, s. 7). Ze zřetele se jakoby ztrácí vědomí *společnosti* utvářeného jednotlivými žáky třídy a fenomén *sdílení* stejného času a prostoru. Učitel by měl své žáky vybízet ke společnému hledání, měl by „dát hlas“ všem a vytvořit pro ně bezpečný prostor důvěry a přátelství pro jejich kritické a tvořivé pátrání po smyslu. Ústředním bodem se stává diskuse v kolektivu třídy. Máme za to, že právě toto kolektivní zaměření je pro tvorbu kritického a tvořivého myšlení zásadní.

Počáteční stupeň objevování textu odpovídá znalostem textu a jejich prvnímu objasňování v rámci třídy. Druhá úroveň, tj. porozumění, je dokončena, když se žáci shodnou na chápání textu. Poté se diskuse posouvá na další úroveň Bloomovy taxonomie, tj. analýzu. Zde se rodí jádro všech diskusí. Poté zpravidla následuje aplikace zjištěného do širšího rámce a diskuse se může zaměřit i na záležitosti ležící „za textem“ (srov. Smith 2002, s. 110).

Již L. S. Vygotskij dospěl k závěru, že klíčem k úspěchu v učení je sociální interakce. Ve spolupráci s druhými se člověk naučí víc než

o samotě. Pojmem „zóna nejbližšího rozvoje“ odkazuje k potenciálu člověka dosáhnout více, než by v daném okamžiku dokázal sám (srov. Fischer 1997, s. 23). Smysl a význam textu by měl být v literární výchově hledán a utvářen všemi žáky. Jen interakcí si žáci vnitřně osvojují přečtené. Skrze umělecké texty by mělo dojít k vzájemnému propojení a zapojení všech, k uskutečnění sebezpoznání a vcítění se do duševního obzoru druhých. Diskuse by se neměla stát „názorovou bitvou“ a prostředím pro sebezprosazování a tvrdý individualismus, ale prostorem pro demokratické odkrývání a zkoumání možností. Pedagogický přístup zdůrazňující transformaci školní třídy v „hledající společnost“ či „badatelskou komunitu“ (*community of inquiry*) tak *de facto* představuje samotnou metodiku výuky kritického myšlení (srov. Lipman 2003, s. 3).

V programu *Filozofie pro děti*, jehož jádro tvoří koncept hledajícího společenství jako otevřeného prostoru pro realizaci filosofického zkoumání, spatřujeme model hodný následování i v literární výchově v podobě utváření „učebního společenství“ ve třídě (srov. Fischer, 1997, s. 157). Ve filosofickém hledajícím společenství jde o společné hledání, kdy účastníci dialogu vzájemně stavějí na myšlenkách druhých a pokud jejich myšlenku někdo opraví, pozmění či dotvoří, nechápou to jako útok na vlastní pozici, ale naopak jako pomoc v hledání, jehož jsou všichni účastníci. Učitel zde funguje spíše jako facilitátor v roli účastníka, který do diskuse zasahuje až ve chvíli, kdy to neudělá někdo jiný (srov. Stránská 2006, s. 53).

Člověk působí v dějinách jako člen společenství, jako součást strukturálního kontextu určitých kultur. Moderní filosofický princip dialogu je charakterizován jako skutečnost duchovního vztahu mezi *já a ty*, mezi mnou a druhým, a je překonáním sokratovského pojetí dialogu jako pojmově logického střetání myšlenek a stanovisek (srov. Poláková 1995, s. 10). Vztažnost k Ty je ontologickou výbavou, s níž se rodíme. Podle M. Bubera je uložena ve věčném Ty, jímž je Bůh. Naše existence je tedy vsazena do „praskutečnosti dialogu“ (Blecha 1994, s. 223). M. Lipman (2003, s. 25) charakterizuje Buberův vliv na myšlenkový svět první čtvrtiny 20. století a následnou reformu ve vzdělávání jako velmi výrazný. Opravdový dialog znamená zohledňovat i jeho ostatní účastníky.

Caring thinking: hodnotové myšlení v literární výchově

Vedle kritického a tvořivého myšlení se četbou umělecké literatury formují hodnoty osobní. Žák by měl hledat odpovědi na vážné otázky existenciální a etické (kdo jsem, kým jsem, jaké je moje místo v životě apod.) skrze umění. Číst a vykládat svět myslí a srd-

cem. Cílem literární výchovy je tedy nejen rozvoj myšlení, ale i výchova charakteru. V tomto smyslu se integrací emočního zážitku a duševních činností přidává hodnotová, afektivní dimenze myšlení, jež podle M. Lipmana představuje tzv. *angažované myšlení* (*caring thinking*). Jedná se o myšlení nelhostejné k diskutovanému problému, k průběhu diskuse a jejím účastníkům (srov. Lipman 2003, Bauman a Cvach 2008, s. 131). Je to forma emocionálního myšlení se zapojením všech osobních hodnotových měřítek, etiky a přesvědčení. Žáci se učí hledat a nalézat vnitřní hodnoty, porozumět svým citům a citům druhých, pochopit, že existují záležitosti, které mohou uskutečnit nebo zlepšit. Prostřednictvím tohoto myšlení se formuje vlastní identita žáků péčí o osobní hodnoty a dále respekt vůči vzájemné jedinečnosti.

Každé myšlení má povinnost vážně uvažovat o svých společenských a mravních důsledcích. Angažovat se znamená vzít na sebe starost o něco, závazek a odpovědnost (srov. Durozoi a Roussel 1994, s. 12). Předpokládá žitou spoluúčast a vzájemnost, neboť lidská existence je vsazena do dialogu. Podle M. Lipmana (2003, s. 271) je angažované myšlení aktivní, normativní, afektivní, empatické a oceňující.

Vztah mezi emocemi a myšlením patří k nekomplikovanějším psychologickým otázkám. Emoce nejsou protikladem racionality. Jejich vliv (zejména afektů) na myšlení může hrát rozhodující roli. Emoce v myšlení zasahují, jde-li o rozhodování se mezi hodnotami (srov. Nakonečný 2011, s. 319). Jak uvádí M. Nakonečný (2012, s. 41), emocionální a kognitivní procesy tvoří funkční jednotu, resp. jsou si komplementární. Emoce nedoprovázejí myšlení jen pasivně, ale dynamicky. V literární výchově jde o to, aby vztah mezi emocemi a myšlením vedl k aktivaci a zaměření myšlení prostřednictvím citů. Emocionální aktivizace se stává nutným předpokladem tvořivého myšlení a rozvoje žákových identifikačních a empatických procesů (srov. Nakonečný 2013, s. 212). Citová výchova a orientace ve světě citů zahrnuje tedy i kognitivní procesy.

Vezmeme-li v úvahu všechny tři analyzované formy myšlení v literatuře, prototypem kritického myslitele by byl literární vědec, tvořivého myslitele spisovatel a angažovaného myslitele např. učitel literatury. V duchu multidimenzionálního přístupu k myšlení M. Lipmana (2003, s. 199) by ve školní praxi mělo docházet k hledání rovnováhy mezi kognitivním a afektivním, perceptuálním a konceptuálním, fyzickým a duševním tak, aby se zdokonalovaly všechny druhy myšlení. Výslednou kvalitu myšlení by představoval jejich průnik, v literární výchově pak žák vystavený komplexnosti edukačního působení na ose umělecký literární text – autor – žák – učitel –

ostatní žáci – svět v duchu antropologického rozměru tohoto vyučovacího předmětu. Úspěšnost výchovně-vzdělávacího procesu je dle závěrů, ke kterým dospěli Tung a Chang (2009, s. 312), ovlivněna zejména těmito faktory: osobností učitele, užitím sokratovského dialogu a volbou uměleckého textu. První dva činitelé (byť jsme se jimi již částečně zaobírali) spadají do oblasti věd pedagogických, psychologických a filosofických. S ohledem na zaměření této studie zůstává doménou našich dalších úvah oblast volby literárního textu ve vztahu k prohlubování myšlení žáků.

Literární text jako východisko rozvoje myšlení

Jak již bylo uvedeno, z pohledu komunikativního pojetí literární výchovy se žák ve vyučování učí literární text kriticky číst, esteticky jej hodnotit, uvažovat nad jeho významy v kontextech, hledat významovou dominantu textu a nalézat smysl textu pro vlastní život a životy druhých. Literární text zde ve shodě s L. Lederbuchovou (2010, s. 37) chápeme nejen jako učivo (výpověď o literatuře), ale simultánně také a především jako umění. Výukové a umělecké funkce jsou v komplementárním vztahu, neboť i jako učivo má literární text esteticko-funkční platnost (tamtéž, s. 41). Didaktická interpretace by měla žákovi představit takové estetické významy a hodnoty textu, které je schopen v reflektujícím a sebereflektujícím postoji přijmout.

Základním determinačním faktorem volby literárního textu je čtenářská kompetence žáka. Výběr literárních textů by měl být dále volen tak, aby účinně rozvíjel žákovu literární vzdělanost a jeho schopnosti pro utváření adekvátních koridorů jeho čtenářské a hodnotové orientace (tamtéž, s. 27). Jedná se o texty z národní a světové literatury pro děti a mládež a z literatury pro dospělé, včetně tzv. klasických textů, jejichž obsahy představují trvalou uměleckou hodnotu. Text by měl odpovídat žákově čtenářské kompetenci, zájmu a potřebě ve smyslu již zmiňované Vygotského „zóny nejbližšího vývoje dítěte“ (tamtéž, s. 32). Kvalifikovaná didaktizace uměleckého textu zůstává v rukou odborníků, autorů čítanek a učebnic literatury. Volba doplňkových textů a seznamů doporučené či povinné literatury je v kompetenci učitelů a autorů příslušných rámcových a školních vzdělávacích programů. Podle našeho názoru sehrává naprosto klíčovou roli uvedení literárního textu do vyučování v podobě uměleckého originálu. Jen tak se otevírá žákovu výsostná cesta hledat skrze kritické, tvořivé a angažované myšlení autentické umělecké a životní hodnoty.

K čtenářsky nejoblíbenějším žánrům patří epická próza. Dějiny euroamerické civilizace, ale také literatury nahlížené z komunikačně pragmatických pozic se jeví jako dějiny literárního dorozumívání, snahy vybudovat archiv, jehož základní položkou jsou příběhy (Pavelka 1998, s. 238). Podle J.-C. Cariera (1995, s. 187) znamená tato činnost:

„netoliko existovat, přežívat, ale někdy přímo být. Bez příběhu nejsme anebo jsme jen velmi málo“.

Vyprávěním se lze podílet na bytí či se jej dotýkat; „vyprávěje bydlí člověk“ (Hodrová a kol. 2001, s. 785). Jako *homo narrans* vyprávíme příběhy, a tak dáváme světu řád. Svět příběhů je světem každodenní mytologie života člověka a představuje mytické příběhy obsažené v člověku, jeden z klíčů k tajemství lidské existence. Čtenář může prožít příběhy jako své možné příběhy. Za posedlostí příběhem, jež se s počátkem 21. století ještě stupňuje, spatřujeme touhu vyprávěcího i čtoucího nabýt identity a dobrat se smyslu vlastního života. Všude tam, kde je svět v ohrožení, začíná růst význam epiky, příběhů scelujících roztržštěnou zkušenost a vytvářejících souvislost. P. Ricoeur (2000, s. 319) přisuzuje úspěch literárního díla konstruktivní síle vyprávění, která zajišťuje proměnu nespojitých zvrátů ve spojitost – soulad nesouladného. Sledovat příběh podle Ricoeura znamená porozumět posloupnosti myšlenek jako někam směřujících. Skrze příběh se oživuje vědomí identity a metaforizuje obecně lidský úděl.

Hodnotné literární příběhy s filosofickým rozměrem jsou studnicí filosofických témat a potenciálním zdrojem pro jejich reflexi v literární výchově. Zároveň se mohou stát motivačním nástrojem k filosofickému dialogu s dětmi. L. Macků (2010, s. 56) navrhuje algoritmus pro využití literárních příběhů v programu *Filozofie pro děti*. Skládá se ze čtyř kroků: objasnění případných metafor, vyhledání hlavních filosofických témat, realizace filosofické reflexe těchto témat a z eventuálních dalších možností vyplývajících z uměleckého potenciálu příslušného uměleckého textu.

Didaktizací literárních příběhů v podobě jejich transformace pro specifické potřeby filosofického dialogu, jak navrhuje např. M. Stránská (2006), by se podle našeho názoru devalvovala primární funkce literárního díla, tj. funkce estetická. Na hodnotné literární dílo nelze nahlížet jako na estetizaci filosofických myšlenek, kde lze estetický a filosofický rozměr díla od sebe jednoduše oddělit a operovat s nimi jako se svébytnými jednotkami. Samotná estetika je jednou z filosofických disciplín a literární výchova též nerezignuje na zprostředkování etických norem a mravních kvalit. Didaktická interpretace dává

žákům příležitost zaujímat k významům textu stanovisko tvůrčím způsobem a právě tímto kreativním dekodováním se následně uvažování nad rozkrytými filosofickými tématy povyšuje o další rozměr.

Číst literaturu filosoficky a filosofovat literárně, jak úžasný produkt vzájemné symbiózy obou disciplín a jaká výzva pro učitele a výchovně-vzdělávací proces 21. století! Výklad kvalitního literárního díla není něčím definitivním, završeným; pole možností je stále otevřené a jako tok herakleitovské řeky čeká stále na své další hledače a vykladače. Vše je v pohybu a naše vstupování do díla není nikdy stejné (srov. Jankovič 1992, s. 82). Mikroanalytický přístup V. Vařejkové k interpretaci literárního díla, spočívající v nalezení zajímavého bodu či úhlu pohledu, jak do literárního díla vstoupit, přejímá L. Macků (2010, s. 50) jako „možný legitimní způsob, jak v literárních příbězích objevovat filosofický rozměr.“ Vařejkové cesta od „uchopení výrazu k uchopení významu“ zůstává též díky možné volbě klíčových výrazů interpretačně otevřenou.

Využití literárních příběhů ve *Filozofii pro děti* by nicméně nemělo rezignovat na využití estetického účinku textu a odhlédnutím od formy preferovat jen obsahovou stránku a základní syžetové schéma příběhu. Je třeba vycházet ze skutečnosti, že se jedná o specifickou komunikaci s uměleckým textem a ta bude probíhat u náročnějšího uměleckého textu v podobě jeho mnohvrstevnatého vyhodnocování. Žák musí aktivně a kreativně řešit hledání významu a smyslu textu. Tvorba algoritmu pro komunikaci s uměleckým textem (i s textem-učivem) je limitována samotnou specifickou kvalitou esteticko-funkční struktury textu, jež se svou dynamickou povahou interpretačnímu algoritmu brání (srov. Lederbuchová 2010, s. 206). Některé typy textů, zejména z oblasti dětské literatury (např. pohádky, dětské příběhy a legendy), by mohly vést k vytvoření specifických interpretačních algoritmů jako variant těchto typů, neboť očekávané interpretační analogie a stereotypy jsou zde víceméně žádoucí. Staré báje, mýty a pohádky se jako obrazy světa vycházejícího z úhrnného vztahu k universu stávají obzvláště vhodným materiálem pro filosofické úvahy dětí.

Dítě s textem komunikuje tak, že se procesem identifikace „propadá“ do roviny postav a prakticky až do pubescentního věku přijímá fiktivní příběhy jako modely života (srov. tamtéž, s. 57). Uchopení poetiky literární postavy (od schematických postav-definic až po individualizované postavy-subjekty) by se mohlo stát prvním krokem při interpretaci textu. Kanonickou knihou, jakousi „gramatikou“ pro určování typologie postav z hlediska jejich funkce ve vyprávění, syžetu, kompozici a textu, je kniha V. J. Proppa *Morfologie pohádky*.

Schopnost bezprostřední sebeprojekce dítěte do příběhové situace je potenciál, který se otevírá možnostem bohatého zúročení při praxi filosofování s dětmi. Význam identifikace a sebeprojekce ostatně zdůrazňuje i „duchovní otec“ *Filozofie pro děti*, M. Lipman (2003, s. 63). Volba literárního textu by tedy měla být determinována hlediskem situační modelovosti a otevřenosti pro sebeprojekci a identifikaci dítěte. V případě identifikace a sebeprojekce je předpokladem emocionálně-estetické ztotožnění dítěte s postavou nebo situací. Samotná artistnost textu je přitom pro žáka důležitým komunikačním činitelem (srov. Lederbuchová 2010, s. 143) a je potřeba mít jej na zřeteli i v oblasti práce s uměleckým textem, který se má stát stimulem dětského filosofického tázání. Bezprostřední čtenářský zážitek by se měl stát východiskem interpretace a následného filosofického dialogu o metafyzickém, etickém, logickém, estetickém, epistemologickém aj. problému, který byl „učícím se společenstvím“ v literárním příběhu identifikován.

Důmyslný rytíř don Quijote de la Mancha jako inspirace pro filosofující literární výchovu

Je potřeba „vlákat“ čtenáře do příběhu, konfrontovat ho s postavami a obracet jej samého k sobě tak, aby „pátral a ryl ve vlastním srdci“. Paradigmatickým příkladem takové četby z oblasti umělecké literatury je román Miguela de Cervantese *Důmyslný rytíř don Quijote de la Mancha*, dílo ověčené vavříny světové literární slávy, statutem povinné školní četby, bezpočtem vydání. Oblíbenost humorné parodie na rytířské romány, barvitě vykreslené osudy dvou nezapomenutelných postav – potulného rytíře dona Quijota a jeho dobromyslného zbrojnoše Sancha Panzy spolu s moderností kompozice a osobitým stylem jsou zárukou všeobecného čtenářského ohlasu (srov. Zbudilová 2012, s. 33). Toto literární dílo naplňuje všechny funkce literatury: poznávací, výchovně-vzdělávací, emocionálně-estetickou i relaxační. Román lze číst jako literaturu zábavnou i vážnou. Jedná se o vrcholný román tzv. Zlatého věku a zároveň o první moderní román západní literatury. Vzhledem k užití mnohostranné perspektivy a zklamaných syžetových očekávání je předchůdcem postmoderního románu, lze v něm identifikovat člověka 21. století.

Don Quijote představuje prvního existenciálního hrdinu světové literatury a zřetelně se za ním rýsuje kristovský mýtus. M. de Unamuno v knize *Tragický pocit života v lidech a v národech* (1927, s. 231) uvedl, že tento román:

„dal světu celou metodu, celou epistemologii, celou estetiku, celou logiku, celou etiku a především celé náboženství, to znamená celou ekonomii věčného a božského, celou naději v rozumné absurdno.“

Tímto románem se píše nová epocha dějin metafyziky. Formálně i obsahově je román natolik důmyslně vystaven, že jeho pramen inspirací pro laiky i odborníky „zurčí“ již více než pět století. Vyjdeme-li z lidového rčení „Kam až došel, to tam našel“, dílo je tak geniálně mnohovrstevnaté, že „každý si může přijít na své“ a číst příběh jako specifickou podobu rytířského románu nebo jeho parodii, filosofický román či dobrodružný román, román apokryfní aj. Dominantní roli sehrává čtenářovo vnímání hlavní postavy románu – od pojetí poštilého rytíře, směšného blázna, sentimentálního pomatence, groteskního blouda, patetického milence, rytíře bláznovství, nejopravdovějšího rytíře, rytíře bez bázně a hany, burcovatele spících, člověka-sebetvůrce, pomateného snílka až po bláhového pokušitele.

Román nabízí obrovský potenciál k využití nejen v rámci předmětů Literární výchova a Občanská výchova na ZŠ nebo Český jazyk a literatura, Základy společenských věd a dalších volitelných předmětů na SŠ, ale též v rámci programu *Filozofie pro děti*. Dílo obsahuje bezpočet námětů k rozvoji kritického, tvořivého a angažovaného myšlení a k realizaci filosofických dialogů.

Na základě našich zjištění se žáci na základní škole mohou s tímto románem poprvé setkat v 6. třídě v čítankové ukázce v podobě adaptace pro děti z pera J. Johna (*Čítanka 6*. Praha: Alter, 1998). Ukázka se týká „prvního dobrodružství se sedlákem, jenž bil pastuchu“. V dalších čítankách pro 7. až 9. ročník (např. nakladatelství Moby Dick, Scientia, Fragment, Fortuna a Prodos) se objevuje shodně ukázka zaměřená na don Quijotův „boj s větrnými mlýny“ v překladu z originálu. Nezkusil, autor učebnice *Úvod do světa literatury 2* pro 7. a 8. ročník, předkládá ukázkou o „pasování zemánka Quijana hostinským na rytíře“. Ukázky z čítankové nabídky pro střední školy (nakladatelství Didaktis a Fraus) se opět vracejí k „boji s větrnými mlýny“.

Dejme nyní hlas učiteli z praxe. Jonák ve svém článku *Úloha emocí při recepci literárního díla* (online) komentuje recepci ukázky „boje s větrnými mlýny“ v 6. třídě ZŠ těmito slovy:

„Text ukázky je mimořádně jednoduchý. Přesto v několika vteřinách musí čtenář reagovat na vzájemně na sebe navazující, ale často i odporující podněty z textu. V každém okamžiku se čtenář musí rozhodovat pro volbu některého z nich. Některé z dedukcí mohou být potvrzeny, jiné nikoliv. Čtenář musí držet v paměti několik možných variant významů, které mohou mít vliv na průběh či výsledek příběhu. Recepce se musí

takto v každém okamžiku vypořádat s překvapeními a rozporuplnými tvrzeními. Úlohu formálních prvků struktury tohoto textu můžeme ilustrovat na situaci, při níž je čtenář nucen se rozhodovat komu uvěřit v otázce mlýnů. Zda donu Quijotovi, který je považuje za obry, nebo Sanchovi, který vidí mlýny. Literární konvence nepřisuzuje možnost rozhodnout spor pravdivost / nepravdivost žádné z těchto postav. Rozhodnutí může dát pouze vypravěč v er-formě jako garant věrohodnosti výroků textu. Při analýze této ukázky jsme dospěli k názoru, že čtenář musí při četbě v jeden okamžik přijmout, rozlišit každý detail textu, rozhodnout o jeho vztahu k celku, aby mohl anticipovat další vývoj příběhu. Postřehy jsou často rozporuplné. Některé prvky textu se zdají být nicneříkající, jiné se jeví jako významné. Po určité době se jejich role může vyměnit.“

Výuka na základní škole je orientována na percepci, apercepci a konkretizaci. Vedle příslušných literárních znalostí by žák měl pochopit a osvojit si pojem „donkichot“, „donkichotské počínání“; měl by umět najít rozdíl mezi donem Quijotem a Sancho Panzou a charakterizovat jejich vzájemný vztah, vysvětlit pojem „rytířské ctnosti“ a rčení „boj s větrnými mlýny“. Zároveň by měl odůvodnit a vnitřně se ztotožnit s odpovědí na otázku, zda je don Quijote směšný, nebo obdivuhodný. Na střední škole je výuka zaměřena na interpretaci a konkretizaci. Širší literární záběr by zde měl zahrnovat i hlubší analýzu filosofického rozměru díla a dále např. aluze této postavy v naší a světové literatuře. Román nechybí v seznamech doporučené četby k maturitní zkoušce z Českého jazyka a literatury. Při vzájemných diskusích se, slovy V. Vančury (1972, s. 199.), toto dílo může stát „pospolitým tažením duchů k hloubkám a výšinám života“.

Nesmrtelná postava dona Quijota a jeho věrného společníka Sancho Panzy a přitažlivý svět jejich příběhů se zdá být ideálním i pro čtení a hlasité přemýšlení ve *Filozofii pro děti*. Pro nižší věkovou skupinu nebo skupinu s menšími čtenářskými kompetencemi či malou čtenářskou zkušeností doporučujeme půvabné převyprávění románu spisovatelem J. Johnem.⁵⁸ Dětská čtenářství se v románu setkají s reálným a fiktivním světem (zázračným, legendárním, snovým), světem obecně sdíleným a individuálně postulovaným i s dnes tolik atraktivní oscilací mezi rozumem a fantazií, reálným a nadpřirozeným, principem vyprávění ve vyprávění a humornými syžetovými situacemi. Čtení tohoto románu je příležitostí, jak „vidět“ a „prožít“ hodnoty etické, jak začít uvažovat nad filosofickými otázkami, např. otázkou vnímání morálky, pravdy a spravedlnosti; protikladu krásy a ošklivosti, směšnosti a vznešenosti, problému života a smrti,

⁵⁸ Autorka této studie se mj. detailně zabývala Cervantesovými adaptacemi ve španělské a české literatuře pro děti a mládež (srov. Zbudilová 2012, s. 61–71).

víry a lásky, otázkami dobra a zla, cti, pokory, utrpení aj. Don Quijote absolutní vírou uvěřil v možnost lásky, dobra a pravdy a vydal se je uskutečňovat s odvahou míjet svou dobu a vypadat jako blázen (srov. Černý 2005, s. 13). Jeho postava se stává věčnou výzvou člověku, zda v životě usilovat o pravdu, lásku a spravedlnost, nebo se rozhodnout pro bezpečí konformismu, pohodlí a jistoty a rezignovat na poznání sebe sama a uskutečňování své bytostné jedinečnosti.

Poststrukturalistická a postmoderní filosofie se k literatuře přibližují, filosofický pohled se s uměleckým navzájem ovlivňují, respektive jsou paralelní. J. Pelán ve svém článku *Filosofie pro děti - Filosofování s dětmi* (1996, s. 22) uvádí:

„Filosofický text a jeho čtení (literární i mimoliterární) se liší od čtení estetického tím, že nezůstává na povrchu, neopájí se slovy, zážitky, ale usiluje o proměnu. Samo tvarování textu je prací dítěte na sobě samém.“

Estetická hodnota pořádá konotativní universum hodnot mimoestetických (pravda, láska, dobro, svoboda, slast, moc, užitek aj.). Obsahová rovina dialogu v literárním příběhu se stává nosnou např. při společném hledání odpovědi na filosofické problémy ve *Filozofii pro děti* (srov. Macků 2010, s. 22).

Závěr

Jak je již výše uvedeno, navrhujeme včlenit do vzdělávacích programů základních škol *Filozofii pro děti* jako aplikovanou filosofii, a to nejen s ohledem na její efektivnost při rozvoji myšlení žáků (srov. také dvanáctou kapitolu), ale i na potřebu proměnit dosavadní klima třídy v pospolitost žáků hledajících odpovědi na otázky ve skutečné vzájemnosti. Model hledajícího společenství se stává v tomto smyslu vzorem. *Filozofie pro děti* se z hlediska metodologického může stát velmi přínosnou pro oblast literární výchovy a naopak čtenářsky orientovaná literární výchova může být svou didaktickou interpretací zaměřenou na obsah a formu literárního díla prospěšná *Filozofii pro děti*. Obě oblasti výchovy a vzdělávání se pak potkávají v hledání odpovědi na filosofické otázky.

Text této studie je *de facto* hledáním literárního rozměru v souřadnicích tzv. multidimenzionálního myšlení postulovaného M. Lipmanem. Myslíme si, že je potřeba formovat žáka jako bytost vnitřně svobodnou a vědomou si tvořivých kvalit světa, který sdílí spolu s ostatními. „Hledání Quijota“ jako námět pro využití Cervantesova románu ve *Filozofii pro děti* navrhujeme nejen pro jeho univerzálnost a nadčasovost, ale i z prostého důvodu, že Quijote jako žitá

metafora je krásnou bytostí v křesťanské slovesnosti. Někdo čte tento román a Quijota shledává bláznem. Ale co je to bláznovství? Filosofický dialog začíná... Touto studií jsme chtěli dílčím poznáním z hlediska rozměru literárního příspěvku k podpoře východisek praxe filosofování s dětmi. Konkrétní metodické řešení využití doporučeného Cervantesova románu však není předmětem tohoto textu.

Vzdělávání ve 21. století má být (s ohledem na potřebu zajistit každému jedinci v rychle se měnící společnosti dostatečnou oporu) podle zprávy mezinárodní komise UNESCO *Učení je skryté bohatství: Vzdělávání pro 21. století* (Delors a kol. 1997) vystavěno na čtyřech pilířích: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být.

Podrobněji se výše uvedenými cíli vzdělávání bude zabývat kapitola desátá, již na tomto místě však podotkneme, že důležitý aspekt osobnostního potenciálu představuje dle zmíněného dokumentu právě fenomén myšlení. Lipmanova představa žáka vystaveného komplexnosti edukačního působení ve smyslu rovnocenného utváření kritického, tvořivého a angažovaného myšlení v jejich dynamické konfrontaci představuje tedy očekávaný výstup též ve středoevropské tradici systémově pojatého vzdělávání s požadavky na určitou vzdělanostní úroveň žáka, ať už formulovanými jako konkrétní očekávané výstupy z učení, jako obecněji pojaté klíčové kompetence nebo jinak.

V hermeneutickém pojetí H. R. Jamese se literární dílo jeví jako výzva ke kladení otázek a hledání odpovědí. Základním pojmem se stává horizont očekávání. Toto očekávání je vždy zčásti zklamáno a vede k otázce „proč“ (srov. Haman 1999, s. 166). Žáci se do hledání odpovědí nejraději zapojují, jsou-li „ve hře“ city a imaginace. Musíme počítat s tím, že významnou roli zde sehrává žákova intuice a jeho schopnost uchopit určité významy bez ohledu na posloupnost kroků logické analýzy a dedukce. Není pochyb, že četba umělecké literatury a literární výchova jako taková je jedním z hlavních zdrojů vedoucích ke zkvalitnění kritického, tvořivého a angažovaného myšlení.

Tváří v tvář převratným technickým a společenským změnám 21. století nelze vzdělání degradovat na pouhou „vstupenku na trh práce“. Vědět víc nutně neznamená myslet lépe. Jak praví jedna stará řecká moudrost: „Učit se neznamená plnit hlavy jako vědra vodou, ale zapalovat oheň“. Zapalme tedy v sobě oheň a hořme pro literaturu, brány k sobě a do světa nám otevírající!

9. Rozvoj myšlení a etika ctností: klasická inspirace pro současné otázky

Tomáš Machula, Helena Machulová

Etika ctností jako spojnice teorie a praxe

Jedním z nejpronikavějších kritiků novověkého vývoje etiky je Alasdair MacIntyre (2004), který za kořen krize současné morálky pokládá raně novověký odklon od antických kořenů etické tradice. MacIntyre mluví přímo o aristotelismu, ovšem ve skutečnosti je ona předmoderní tradice etiky mnohem širší. Aristotelés je bezpochyby prvním autorem, který předložil etické úvahy systematicky uspořádané do určitého celku, nicméně u Platóna nebo u stoiků najdeme v hlavních bodech shodný směr myšlení. Ten byl také v souladu s obecně sdílenou praxí. Tím nemyslíme, že by snad byli lidé na-prosto dobří. Pouze chceme říct, že etika nepředstavovala jakousi akademickou disciplínu odtrženou od běžného života, ale tázání, jehož smysluplnost byla pro většinu normálních lidí zřejmá. Proto se také můžeme setkat s Platónovými úvahami v narativním rámci debat na hostině, tržišti, břehu řeky nebo dokonce ve vězení.

Ve středověku se zase etika pohybuje jako živé a sdílené téma v rámci kázání i témat spojených s křesťanskou zbožností. V novověku dochází ke zlomu a etika se postupně stává akademickým oborem, který s praxí souvisí jen velmi volně. Navíc dochází ke ztrátě jakési fundamentální jednoty v morálních otázkách (čímž nijak nepopíráme dřívější dílčí spory a disonance). Řada nepovedených pokusů o zcela novou formulaci otázky správného jednání, resp. odpovědi na ni, vede ke krizi, kterou zcela logicky dotáhne do jejího destruktivních důsledků Nietzsche. Tolik tedy stručně k našemu východisku, kterým je faktická krize etického myšlení a souvislosti morální teorie s praxí. Pokud má MacIntyre pravdu, měli bychom se snažit navázat na inspiraci předmoderní. Soustředíme se tedy hlavně na Platóna a Aristotela jako na stěžejní představitele vrcholné antiky. Pokud MacIntyre pravdu nemá, je třeba se k současné etické krizi postavit ještě jinak. To ale není předmětem našich úvah.



Teologická
fakulta
Faculty
of Theology

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?

Rozvoj myšlení ve filosofických, teologických,
psychologických a pedagogických souvislostech



Petr Bauman (ed.)

ISBN 978-80-7394-432-2



9 788073 944322



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

České Budějovice | 2013