

Z D E N A V E S E L A

## **A K T I V N Í D O V E D N O S T I V L I T E R Á R N Ě V Ý C H O V N Ě M P R O C E S U**

Ideálem naší současné společnosti je všestranně rozvinutá osobnost. Tento ideál vyplývá z potřeb společenského vývoje a je proto objektivní nutností historického procesu. Avšak realizace výchovného ideálu prostřednictvím kterékoliv výchovné složky, a tedy i v procesu výchovy dospělých literaturou, předpokládá zjištění odpovědi na otázku, co je ve své podstatě člověk. Řešením této otázky se zabývá celá řada vědních disciplín, z nichž pro pedagogickou analýzu aktivních dovedností v literární výchově má mimořádnou důležitost jednak filozofická koncepce osobnosti a jednak psychologická koncepce osobnosti. Bez poznatků těchto věd, které se zabývají osobností, nelze úspěšně dosahovat stanovených cílů, a tak komplexní přístup k člověku je nejenom možný, ale i nevyhnutelný.

### **P S Y C H O L O G I C K É Z Á K L A D Y A K T I V N Í C H D O V E D N O S T Í**

Chceme-li posuzovat jakékoliv aktivní dovednosti člověka z hlediska psychologického, je zapotřebí se nejdříve vyrovnat se základními psychologickými pojmy, které charakterizují osobnost vůbec. V psychologické literatuře však doposud neexistuje jednotný názor na osobnost. Výrazem této nejednotnosti je také rozmanitost a mnohost definic osobnosti.<sup>1</sup> I když jsou tyto definice různorodé, přesto všechny společně uznávají, že člověk se stává člověkem svým reálným životním procesem, a to ve společenských vztazích, že těmito vztahy se světem je vytvářena struktura osobnosti a že objektivním zdrojem rozmanitosti osobnosti je společenská dělba práce a dělení na třídy. Uznává se tedy, že základnou psychologické vědy o člověku je historický materialismus a že všechny psychické jevy jsou odvozeny z přírodního a společenského bytí člověka a ze zákonitostí, které toto

---

<sup>1</sup> T. Pardel—J. Boroš, Základy všeobecné psychologie, SPN, Bratislava 1979, str. 501.

bytí určují.<sup>2</sup> V procesu aktivní účasti v životě společnosti a v procesu výchovy a vzdělání se pak formují individuální a neopakovatelné rysy osobnosti, které současně představují její konkrétní životní cesty.

Pro výchovu člověka je důležité poznat ho a napomáhat mu v jeho konkrétních projevech, v jeho aktivní činnosti, neboť ta vytváří jeho životní profil. Aktivní činnost je z jedné strany projevem jednotlivce, ale z druhé strany je to aktivní projev určitého společenského světa, společenských vztahů a je tedy vždy výrazem objektivních historických podmínek. Proto také marxistická pedagogika se dívá na osobnost jako na celistvý dialektický útvar.

Každá lidská aktivita má své motivy a cíle a projevuje se ve způsobu činnosti. Jejím základem je uspokojování potřeb. Z hlediska pedagogického jde tedy o to, jak vytvářet a upevňovat u dospělého jedince v literární výchově bohatství potřeb a nadále ovlivňovat jejich uspokojování. Podle marxistické teorie osobnosti se rozvíjí jedinec hlavně vlastní aktivitou, sebevýchovou a pod vlivem sociálního prostředí. Specifickým pramenem jeho vývoje je pak rozpor mezi dosaženou úrovní duševního vývoje a novými životními úlohami. Překonáváním těchto protikladů se pak utvářejí nové rysy osobnosti.

Mnozí psychologové charakterizují osobnost jako souhrn duševních vlastností člověka. Zpravidla se uvádějí vlastnosti jako je zaměřenost osobnosti, temperament, schopnosti a charakter. Podle sovětského psychologa Kovaleva je však zapotřebí při určování vlastností vycházet z klasifikace psychických procesů, protože na jejich základě se vlastnosti utvářejí. Podle tohoto kritéria lze vlastnosti rozdělit na intelektuální, emocionální a volní. Každého jedince charakterizují vlastnosti přirozené, které se formují v procesu historického vývoje člověka a vlastnosti získané, které vznikají v ontogenetickém vývoji. I když vlastnosti člověka jsou chápány jako celek, jsou dále děleny na schopnosti, temperament, zájmy a charakter. Pojem schopnost se tedy objevuje jako jeden ze základních pojmů teorie osobnosti. Pochopit a řídit jakoukoliv činnost, a to i dovednost v literární výchově dospělých, předpokládá vyrovnat se kromě aktivity také s tímto pojmem. V psychologické literatuře se můžeme setkat s následující definicí: „Schopnosti jsou soubor vlastností lidské osobnosti, odpovídající požadavkům činnosti a zaručující její značnou úspěšnost.“<sup>3</sup> I jiné definice zdůrazňují, že schopnost je souhrn aktuálních potencialit, které jsou získané, a jsou podmínkou pro vykonávání jakékoliv lidské činnosti. Činnost je pak celistvý osobní projev, kterým reaguje subjekt jako celek na vnější podnět, a na kterém se podílejí rozumová, emoční a akční složky osobnosti. Činnost má tedy charakter rozumové uváženosti, subjektivního citového ovlivnění a prvosignálových reflexních mechanismů. Zpravidla v činnosti jedna ze složek převládá.<sup>4</sup> Tato skutečnost má velký význam pro určování

<sup>2</sup> S. L. Rubinštejn, Problema sposobnostej i voprosy psihologičeskoj teorii, Čsl. psychologie, 1961, č. 2.

<sup>3</sup> T. Pardel—J. Boroš, Základy všeobecnej psychológie, SPN, Bratislava, str. 503.

<sup>4</sup> M. Matušák, Výchova osobnosti budovateľa rozvinutej socialistickej spoločnosti, SPN, Bratislava 1979, str. 34.

praktických postupů ve výchově lidí. Je třeba si také uvědomit, že v každé nové etapě vývoje se rozvíjí také nový obsah této činnosti.<sup>5</sup>

Jak jsme již uvedli, pro jakoukoliv lidskou činnost jsou podmínkou schopnosti. V pedagogickém procesu je proto třeba mít na zřeteli, že rozvoj schopnosti je nejdůležitější funkcí osobnosti. Při vytváření aktivních dovedností v literární výchově dospělých usilujeme jednak o další rozvíjení všeobecných schopností (jde o souhrn intelektuálních vlastností osobnosti, které zajišťují relativní lehkost a produktivnost při osvojování si vědomostí), jednak o rozvoj speciálních schopností, které umožňují dosahovat vynikajících výsledků ve speciálních poznávacích činnostech a tvořivých činnostech (máme-li na mysli literární výchovu dospělých, pak jde o verbální schopnosti, tj. o prohlubování schopností vyjadřovat se, na druhé straně chápat složité vztahy vyjádřené slovy, o umělecké schopnosti, tj. o výrazný přednes, čtení, dramtizaci, dialogizaci atd., a s tím spjaté paměťové schopnosti).<sup>6</sup>

Pro pedagogický proces, v němž chceme dbát na rozvíjení aktivních dovedností, je důležitá další psychologická diferenciací na schopnosti, vědomosti, dovednosti a návyky. Ve shodě se záměrem stati si znovu povšimněme alespoň některých názorů marxistických pedagogů a psychologů na pojem dovednost, případně aktivní dovednost. V učebnici autorů Chlupa a Kopeckého<sup>7</sup> najdeme následující pojetí: „Charakter učení je závislý na pedagogicko-psychologické povaze obsahu vzdělání, vyjádřené pojmy vědomost a dovednost.“ Dále se v odkazu na sovětské autory pedagogických prací M. A. Danilova a B. P. Jesipova dovídáme, že vědomosti jsou základy věd, usoustavněná zkušenost lidstva, přeměněná v osobní majetek učícího se, v nástroj jeho myšlení a praktické činnosti. Vědomosti se mění v dovednosti, jakmile se jich začne užívat v praktické činnosti. Dovednost není vlastně ničím jiným, než aktivní vědomostí nebo pohotovostí k praktické činnosti, která je uvědoměle vykonávána na základě vědomostí.

Vidíme, že jednou se dovednost definuje jako schéma možné činnosti, podruhé jako vlastnost činnosti reálně probíhající. V obou případech se však myslí na činnost určité kvality a užívá se hodnotícího hlediska. Dovedností se charakterizuje formální struktura činnosti, účelový sklad jednotlivých jejích reálných nebo potenciálních složek, přičemž míra obecnosti této činnosti může být v různých případech nestejná (např. dovednost provádět určitý pohyb, dovednost řešit matematickou úlohu určitého typu a dovednost vyřešit danou úlohu). Dovednosti se dělí na jednoduché a složité. Můžeme také rozlišovat dovednosti manuální (motorické) a dovednosti intelektuální. V literatuře se někdy dále rozlišují dovednosti senzorické.<sup>8</sup>

Za dovednost autoři pedagogicko-psychologických prací (např. J. Čáp<sup>9</sup> nebo J. Linhart<sup>10</sup>) pokládají učením získanou pohotovost správně vykonávat určitou činnost. Dovednost pak umožňuje člověku vykonávat činnost

<sup>5</sup> A. N. Leontěv, *Činnost, vedomie, osobnosť*, SAV, Bratislava 1979, str. 83.

<sup>6</sup> P. Říčan, *Psychologie osobnosti*, Praha 1975, str. 149, 153.

<sup>7</sup> O. Chlup—J. Kopecký, *Pedagogika*, SPN, Praha 1965, str. 120.

<sup>8</sup> L. Mojžíšek, *Didaktika I.*, SPN, Praha 1979, str. 13.

<sup>9</sup> J. Čáp, *K vymezení pojmu dovednost a návyk*, *Pedagogika* 1960, č. 3, str. 339.

<sup>10</sup> J. Linhart, *Psychologie učení*, SPN, Praha 1967, str. 129.

v měnících se podmínkách. Dovednosti jsou tím dokonalejší, čím se mohou uplatnit za různých situací. Jestliže máme potřebu nějakou činnost vykonávat, mluvíme o návyku. V pedagogicko-psychologické literatuře doposud existuje značná nejasnost a nejednotnost v chápání pojmů „dovednost“ a „návyk“. Čím se vlastně liší dovednost od návyku? Podstata rozlišení je podle J. Čápa<sup>11</sup>, J. Skalkové<sup>12</sup>, Pietrasiňského<sup>13</sup> v tom, že dovednost je získaná pohotovost řešit určitý typ úkolů, při nichž je zapotřebí přízpůsobovat formy měnícím se podmínkám a specifice cíle, naproti tomu návyk souvisí s činnostmi, které jsou charakterizovány poměrně přesně se opakujícími (čili podléhajícími standardizaci a automatizaci) úkony, které tvoří stabilní rys lidské činnosti. Podobně definuje pojem dovednost sovětský psycholog P. A. Rudik.<sup>14</sup> Podle něho jsou dovednosti víceméně složité činnosti odpovídající na proměnlivé podmínky života, vykonávané snadno, správně, přesně, rychle a hospodárně.

Vytváření dovedností je dlouhodobý proces, který začíná již v předškolním věku, systematicky se rozvíjí a stupňuje ve vyučovacím procesu, aby se pak zdokonaloval v mimoškolní činnosti. Jako při jakémkoliv procesu je při vytváření literárních dovedností velmi důležitý začátek. Na tuto skutečnost poukazuje již Platón<sup>15</sup> svými slovy, že začátek je při všem věc nejdůležitější, neboť právě tehdy se nejlépe utváří a přijímá vše, co se má vtisknouti. Podrobněji tuto myšlenku formuluje i náš Jan Ámos Komenský již v koncepci mateřské školy.<sup>16</sup> Na těchto základech pak buduje také literární výchovu dospělých. Jejím cílem je zejména dotváření intelektuálních dovedností. Intelektuální dovednosti jsou úzce spjaty s vědomostmi. Jak jsme již uvedli, předpokladem těchto dovedností v dospělém věku je jejich rozvoj ve škole. V každém vyučovacím předmětu si lze osvojit jak množství úzkých speciálních dovedností, tak dovedností širšího zobecněného charakteru. Nezbytnou podmínkou jejich vytváření je správná organizace samostatné činnosti učících se, pokusy o samostatné hledání vhodných řešení nových příkladů a situací. Získaná dovednost pak umožňuje iniciativně a tvůrčím způsobem přistupovat k řešení neobvyklých úkolů, pracovat nově a produktivně a samostatně získávat také další vědomosti.

Proces vytváření vědomostí a dovedností se vzájemně prolíná a postupuje, takže lze říci, že intelektuální dovednosti v literární výchově se vytvořily ve vyučovacím procesu v pevné jednotě s odpovídajícími jim vědomostmi. Tento názor potvrzuje také L. Mojžíšek ve své knize *Vyučovací metody*.<sup>17</sup> Autor formuluje myšlenku takto: „Názor o odtrženosti vědomostí od dovedností není didakticky správný, protože také vědomosti jsou aktivizovány za pomoci dovedností, a naopak dovednosti obsahují nezbytné prvky vědomostí. Společně je, že jak vědomosti, tak dovednosti

<sup>11</sup> J. Čáp, K vymezení pojmu dovednost a návyk, *Pedagogika* 1960, č. 3, str. 339.

<sup>12</sup> J. Skalková, K základům vyučovacího procesu, SPN, Praha 1962, str. 194–206.

<sup>13</sup> Z. Pietrasiňski, *Umění učit se*, SPN, Praha 1968, str. 104.

<sup>14</sup> P. A. Rudik, *Psychologie*, SPN, Praha 1958, str. 293.

<sup>15</sup> Platón, *Ústava*, Praha 1921, str. 93.

<sup>16</sup> J. A. Komenský, *Didaktika velká*, Brno 1948, str. 215.

<sup>17</sup> L. Mojžíšek, *Vyučovací metody*, SPN, Praha 1975, str. 38.

mají procesuální ráz a že z formativního hlediska je nezbytné zvládnout procesy, které je vytvářejí, aktivizují a regulují.“

Při vytváření dovedností má rozhodující význam cvičení. Cvičení je podle Skalkové<sup>18</sup> „uvědomělá činnost, při níž učitel průběžně kontroluje a opravuje žákovy úkony, ale i žák sám analyzuje své úkony, srovnává je s předlohou, kontroluje, hodnotí, jak směřuje k splnění cíle, jenž je mu znám. Proto je při této činnosti důležitá motivace, volní úsilí, které žák vyvíjí, i jeho aktivní osobní poměr k učení.“ Každá dovednost podléhá vývoji a je rozvíjena cvikem. Při jejím nácviku rozeznáváme několik vývojových fází. Již u Komenského najdeme rozdělení do tří etap.<sup>19</sup> Také u současných autorů se setkáváme s tímto názorem. Skalková např. uvádí tři etapy cvičení k vytvoření dovedností. První etapa představuje seznamování s požadavky kladenými na nacvičovanou činnost. Vytváří se představa o činnosti, o jednotlivých pohybech a úkonech a o jejich spojení, osvojují se pravidla nacvičované činnosti. Ve druhé etapě se používá pravidel v praxi a provádí se činnost za ustavičné a soustředěné vědomé pozornosti. Třetí etapa již znamená vytvoření zautomatizovaných úkonů. Podobným způsobem rozčleňuje fáze nácviku dovednosti L. Mojžíšek.<sup>20</sup> Rozlišuje:

1. fázi pouhé informovanosti o výkonu;
2. první pokusy o výkon;
3. fázi relativně úspěšného výkonu ještě bez automatizovaných komponent výkonu (1. stupeň dovednosti);
4. fázi dovednosti s automatizovanými komponentami a
5. fázi dovednosti schopné adaptace (2. stupeň — fáze pružné dovednosti).

Podobné rozdělení fází dovedností můžeme najít v knize sovětské autorky Iljinové.<sup>21</sup> Při aplikaci uvedených fází na proces vytváření intelektuálních dovedností jsou zřejmě na sebe navazující etapy používání vědomostí. V první etapě se teoreticky postupně zdůvodňuje každý krok, uvažuje se o jednotlivých dílčích operacích, jak po sobě následují a rozvíjejí se v plně šíří soudy a úsudky. Ve druhé etapě se při procvičování původně rozvinutá analyticko-syntetická činnost zkracuje, což se projevuje ve výpovědích. Uvádějí se pouze nejpodstatnější soudy, výpovědi jsou zkratkovité. Plnění jednotlivých dílčích operací již netvoří samostatné kroky, ale spojují se v celkovou složitou činnost. A konečně ve třetí etapě, kdy dochází k přímému spojení úkol — splnění, se splnění projevuje v okamžitých odpovědích. To svědčí o tom, že nastala deverbilizace, automatizace intelektuálních operací.

Pokusíme-li se promítnout některé naznačené otázky vytváření dovedností konkrétně na problematiku dovedností v literární výchově dospělých, můžeme říci, že se jedná především o dovednosti intelektuálního charakteru, přičemž otázka zautomatizovanosti jednotlivých operací myšlenkového pochodu se vztahuje na celou oblast jazyka, a to komplexně. Do

<sup>18</sup> J. Skalková, K základům vyučovacího procesu, Praha 1962, str. 196.

<sup>19</sup> J. A. Komenský, Didaktika velká, Brno 1948, str. 163.

<sup>20</sup> L. Mojžíšek, Didaktika I., SPN, Praha 1979, str. 13.

<sup>21</sup> T. A. Iljinová, Pedagogika, Praha 1972, str. 287.

oblasti jazyka jako systému by patřily např. dovednosti mluvnické a prapovísné, do oblasti promluvové pak dovednosti vyjadřovací — ústní i písemné. Promluvové dovednosti se vytvářejí postupně a většinou jsou to dovednosti reprodukčního charakteru, jako např. dovednost plynulého, později výrazného čtení, dovednost recitace a dramatizace. Dovednosti vlastního vyjadřování jsou již na škole zaměřeny k potřebám praktického života a z běžného praktického života také většinou vycházejí. Jen u malé části žáků se ve škole vytvářejí základy pro pozdější vlastní tvůrčí dovednosti v mateřském jazyce, které se u dospělých mohou dále rozvíjet prostřednictvím zájmové umělecké činnosti (vlastní tvorba básnická i prozaická, divadlo atd.).

## PEDAGOGICKÉ ZÁKLADY AKTIVNÍCH DOVEDNOSTÍ

V základních soudobých dokumentech, kterými se řídí celá výchovná oblast<sup>22</sup> zaujímá požadavek aktivity přední místo. Z tohoto požadavku vyplývá, že se má soustavným podněcováním aktivity dosáhnout vysoké úrovně vědomostí, že se mají rozvíjet všechny dovednosti, včetně dovednosti samostatně se učit. Současná společnost vyžaduje od každého jedince samostatnost myšlení a samostatnost jednání. Projevem této samostatnosti myšlení a jednání je pak vlastní aktivita. Požadavek aktivity se projevuje samozřejmě také v koncepci estetické výchovy, a tím rovněž v koncepci literární výchovy, neboť literární výchova je její součástí a odvozuje z ní své cíle a strukturu. Jeden z cílů estetické výchovy vyžaduje rozvíjet umělecké schopnosti a dovednosti v oblasti všech umění. Aplikujeme-li uvedený požadavek na oblast slovesného umění, pak nám půjde o to, aby jedinec ovládal dovednost vyprávět, výrazně číst, recitovat a dramatizovat i psát literární útvary. Tvůrčí aktivita v této oblasti, vlastní činnost vede jedince k tomu, že uspokojuje potřeby po seberealizaci, učí ho mít radost z tvoření něčeho nového, krásného, vede ho k možnosti ověřit si své schopnosti, a tím si zdravě posilovat sebevědomí. Aktivní dovednosti mají velký význam v tom, že napomáhají jedinci získat nový rozhled, neboť vlastní činnost mu umožňuje poznat osvojovaný jev také v jiných vztazích. Kromě toho aktivní dovednosti jsou velmi úzce spjaty se složkami naukovými v literární výchově a ovlivňují rovněž významně výchovu divadelní a filmovou, která dotváří strukturu literární výchovy dospělých.

Dříve než se budeme zabývat jednotlivými dovednostmi, které má možnost literární výchova vytvářet a rozvíjet, všimněme si, jak požadavek rozvíjet umělecké schopnosti a dovednosti v našich podmínkách vznikl a jak byl postupně upřesňován a konkretizován. Plasticky lze takto dokumentovat, že pedagogická kategorie cíle je historicky a společensky podmíněna,<sup>23</sup> a z jakých kořenů vyrůstá.

<sup>22</sup> Hlavní úkoly škol a výchovných zařízení I. a II. cyklu po 15. sjezdu KSČ, SPN, Praha 1976. Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy, MŠ ČSR 1976.

<sup>23</sup> J. Váňa, O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie, Pedagogika 1962, č. 3.

Můžeme říci, že počátek formování reprodukční i produkční činnosti v literární výchově dospělých je spjat se společenským rozvojem v první třetině 19. století. V tomto období dochází k zakládání čtenářských spolků, které měly za úkol nejen odebírat české knihy, časopisy a číst je, ale také pořádat společenské a kulturní zábavy s vlasteneckou náplní a pořádat české besedy s deklamovánkami. První spolky vznikaly tak v letech 1818/1820, zejména na českém venkově. Úřady se k zakládání spolků chovaly značně shovívavě, na druhé straně však vlivem reakčního Metternichovského režimu, který se obával sebemenšího projevu pokrokového smýšlení jako projevu politického působení, ani rozšiřování těchto spolků nepodporovaly. Projevy aktivizace byly vyvolány tím, že v našich zemích započala průmyslová revoluce. Pod jejím vlivem se mění charakter a struktura ekonomiky země, aktivizuje se celý život a dochází k vzestupu národního hnutí. Nejvýraznějším jeho rysem bylo od 30. let to, že přerůstalo v hnutí politické. Projevuje se to také tím, že v celém národním životě velmi aktivně vystupuje česká maloburžoazie a maloburžoazní inteligence. Inteligence měla v českém hnutí zvláště významné místo, protože v procesu národního obrození až do roku 1848 byly kulturně osvětové metody práce nejschůdnější cestou národního úsilí vůbec. Literární výchova dospělých, a zejména rozvoj aktivních dovedností, měla již od svého počátku výrazně politickou funkci.

Po porážce revolučního hnutí v letech 1848–49 byl nastolen ničím nezastíraný absolutismus. Hlavním jeho cílem bylo potlačit revoluční demokratické a národně osvobodovací hnutí v celé monarchii a potlačit jakoukoliv aktivitu ve veřejném životě. Tomuto záměru posloužil spolkový zákon ze 17. března 1849, který byl prosazován a znemožňoval shromažďovací svobodu, a tiskový patent z května 1852, který potlačoval svobodu tiskovou. Formy perzekuce zasáhly všechny oblasti našeho národního života — postihovaly české vědecké, kulturní, společenské i hospodářské instituce. Obnovený národní a společenský útlak však nebyl s to zcela potlačit projevy odporu proti Bachovu absolutismu. V této situaci významnou roli sehrávala literatura. Zejména žurnalistika, která je realizací jedné z aktivních dovedností literární výchovy, se stala prostředkem politické výchovy, neboť byla „pokračováním předchozí činnosti umělecké a znamenala toliko výměnu zbraní“.<sup>24</sup>

Po pádu Bachova absolutismu a po vydání Říjnového diplomu se objevují znovu příznivější podmínky pro rozvoj aktivních dovedností v literární výchově. S uvolněním vnitropolitické situace se prosazují snahy vytvořit organizační základy pro rozvinutý politický a kulturní ruch, aby se literární výchově dospělých dostalo systematickosti a širšího prostoru. Vlivem této snahy vznikla celá řada literárních společností, jejichž cílem bylo napomáhat výchově lidí, a to veřejnými přednáškami ze svého oboru, vydáváním časopisů, spisů a správným užíváním českého jazyka a organizováním společenských zábav. Vzhledem k tomu, že tato snaha byla roztržštěna, usilovalo se o vytvoření celonárodní, reprezentativní kulturní instituce, která by vše soustřeďovala pod jednou střechou. Založením Umělecké besedy v roce 1863 byla tato snaha završena. Cílem Umělecké besedy

<sup>24</sup> Dějiny české literatury II., ČSAV, Praha 1953, str. 470.

bylo vybudovat znovu český národní život, rozšiřovat kulturu mezi lid a vychovávat u něho smysl pro krásno. Umělecká beseda vytvořila tři odbory, a to výtvarný, hudební a literární. Literární odbor byl však zaměřen na složku naukovou, aktivní dovednosti nebyly v centru jeho pozornosti. Máme-li hodnotit 19. století z hlediska rozvoje aktivních dovedností, musíme říci, že se s příliš velkou aktivitou široké veřejnosti zvláště nepočítalo a tato skutečnost se projevila i v rozvoji aktivních dovedností v literární výchově dospělých. Snad největší projev aktivity byl spjat s ochotnickými divadelními představeními. Dramatické dovednosti v období první republiky pak dále rozvíjela Ústřední matice divadelních ochotníků českých v Praze, která založila pro povznesení dramatické, výchovné i reprodukční úrovně ochotnických představení v roce 1930 Jiráskův Hronov.<sup>25</sup> Ale teprve po osvobození, od roku 1949, je Jiráskův Hronov slavnostní manifestací všech československých ochotníků a dokladem rozvoje aktivních dovedností v literární výchově dospělých.

V období první republiky se někteří teoretikové estetické výchovy pokoušeli o vytvoření určitého systému (Fr. Žakavec, Boh. Markalous, J. V. Klíma, E. Dostál a jiní), ale na jeho dobudování nebylo ještě dosti zkušeností, poznatků a sil. Ve studiích této doby se objevuje poměrně úzké pojetí estetické výchovy, a tím i literární výchovy, a je vyjádřeno tezí, že „estetická lidovýchova je svou povahou po výtce rovněž hlavně výchovou vkusu“.<sup>26</sup> Přesto však je tato doba pozoruhodná hlavně mnohými podněty a tím, co v ní uzrávalo.

Po osvobození celá koncepce výchovy a vzdělání je budována na zásadách Košického vládního programu a je charakterizována úsilím o to, aby se pečovalo řádně a systematicky o vzdělávání dospělých. Jak je obecně známo, k uskutečnění tohoto požadavku dochází až po Únoru. Pro rozvoj aktivních dovedností v literární výchově dospělých se postupně vytvářely podmínky, neboť naše společnost potřebuje ve všech oblastech tvůrčího člověka. Proto také zajišťuje v prvé řadě pro rozvoj jeho aktivních dovedností náležitě materiální a teoretické předpoklady. Významným organizačním momentem, který zabezpečuje toto úsilí, je postupný rozvoj lidových škol umění<sup>27</sup> a rozvoj osvětových zařízení. Tak se umožňuje nejenom dětem, ale všem pracujícím, kteří projeví zájem a schopnosti, rozvíjet je v jednotlivých oborech umění, které je zajímají. Projevit své schopnosti a dovednosti umožňuje dále soutěž lidové umělecké tvořivosti, ve které nacházíme lidové vypravěče, recitátory, nové spisovatele, kronikáře a organizátory v širokém slova smyslu. Aktivní dovednosti lze v oblasti literární výchovy dospělých prokazovat také v činnosti redakce rozhlasu nebo v činnosti redakčních kroužků místních a nástěnných novin atd. V neposlední řadě se mohou schopnosti a dovednosti projevit v práci klubu přátel umění. Jsme tedy svědky toho, že aktivní složka v literární výchově dospělých neustále vzrůstá, má své společenské opodstatnění a v budoucnu v souvislosti se zkracováním pracovní doby jí bude náležet stále významnější místo.

<sup>25</sup> Osvětová práce 1949, str. 9.

<sup>26</sup> B. Markalous, Otázka estetické výchovy, Pedagogické rozhledy 1923, str. 73.

<sup>27</sup> Věstník MŠ 1961, str. 113, 249.



Povšimněme si nyní některých současných problémů spjatých s aktivními dovednostmi v literární výchově dospělých, jak vyvstaly v souvislosti se závěry XV. sjezdu KSČ a XXV. sjezdu KSSS. Na obou sjezdech patřil ke klíčovým otázkám problém tvořivé aktivity, otázky efektivity a kvality v práci. Na obou sjezdech byla také zdůrazněna i základní zákonitost marxistické filozofie — spojení teorie s praxí —, která má svou modifikaci ve výchovněvzdělávacím procesu v požadavku spojení školy se životem. V literární výchově se pak tato zákonitost promítá právě v cíli literární výchovy, který vyžaduje rozvoj aktivních dovedností.

Aktivní vztah k literatuře, aktivní osvojování obrazů života v literatuře ovlivňuje a aktivizuje i vztah člověka k životu vůbec. Proto v literární výchově sledujeme jednak rozvoj čtenářských, posluchačských a recitačních dovedností, jednak rozvoj dovedností interpretačních a studijních vůbec, při nichž je rozvíjena především kultura vnímání, pozorování, myšlení, pamatování a tvořivá aktivita.

Poněvadž oba sjezdy zdůraznily, že lidský faktor — všestranně a harmonicky rozvinutý, ideově a mravně vyspělý, tvořivě činný člověk, uvědoměle se angažující ve prospěch rozvoje společnosti — bude oním rozhodujícím činitelem vývoje společnosti, vyplývá z toho pro literární výchovu, že také ona se musí svým specifickým způsobem podílet na formování takového člověka.

Aby bylo možno plnit komplexní výchovněvzdělávací cíle literární výchovy, bude zapotřebí již ve školních podmínkách opustit naukový styl práce, orientovaný především na vědomosti, které jediné mohou do budoucna zajistit permanentní, aktivní i tvořivou účast jedince v literární komunikaci. Tyto literární dovednosti jsou na jedné straně samozřejmě neoddělitelně spjaty s literárními vědomostmi (vědomosti mají činnostní charakter, stejně jako dovednosti předpokládají aktivní znalosti), na straně druhé se pak stávají realizačními faktory literárních a kulturních zájmů a potřeb, prostředkem literární a kulturní aktivity i prostředkem utváření osobnosti.

K základním dovednostem v literární výchově patří dovednosti čtenářské, přednesové a vyjadřovací.<sup>28</sup> Tyto dovednosti se systematicky a cyklicky nacvičují zejména ve školních podmínkách, rozvíjejí se a prohlubují pak v podmínkách mimoškolních.

Čtenářské dovednosti se rozvíjejí ve třech kvalitativních stupních. První stupeň tvoří čtení mechanické, které záleží ve správném vyslovování hlásek, slabik, slov a vět, a je záležitostí prvního a druhého školního roku docházky. Druhý stupeň čtenářských dovedností tvoří čtení logické, založené již na porozumění textu a je spojeno se správným větným přízvukem. Při správném logickém čtení rozumí textu nejen čtoucí, ale i posluchač. Již výkon logického čtení je nesnadný a složitý, a proto se k němu dochází svědomitou, systematickou a dlouhodobou prací. Je hlavním úkolem třetí až páté třídy (čtvrté). Nej kvalitnějším stupněm je čtení výrazné, jehož nácvik probíhá u žáků 6.—9. (8.) ročníku základní školy. Tento typ čtenářských dovedností se dále prohlubuje na školách druhého cyklu a je hlavním úkolem literární výchovy dospělých. Výrazné čtení spočívá v tom,

<sup>28</sup> J. Machytka—S. Cenek—J. Hrabáková—M. Koukalová, *Metodika literární výchovy v 6.—9. ročníku*, SPN, Praha 1965, str. 134.

že obsah textu nejenom chápeme, ale dovedeme se natolik vžít do cizích myšlenek, že je přednášíme jako své vlastní. Pro toto čtení je charakteristická jasná artikulace, správný přízvuk, náležitě zabarvení hlasu, vhodné tempo řeči, plynulost přednesu atd. Velmi důležitá je při nácviku výrazného čtení také volba správného vzoru.

Výrazné čtení je pak předpokladem všech přednesových dovedností. Pro přednesové dovednosti je v prvé řadě důležitá dobrá znalost textu, jeho obsahová i jazyková výstavba. Text je vhodné podrobně předběžně prostudovat (rozbor textu), neboť to umožňuje cílevědomější volbu intonace, tempa, plánovitější uplatnění pauz a zámlk, záměrnější podřízení všech těchto prostředků pointě. Ve školním prostředí se jedná většinou o rozvoj přednesových dovedností s cílem alespoň u některých žáků dosáhnout úrovně výrazného (pěkného) přednesu, u ostatních žáků pak alespoň esteticky zapůsobit nebo podnítit snahu žáků o napodobení dobrého výkonu. O uměleckém přednesu se zde nedá v pravém slova smyslu mluvit, i když je možné, že u některých přednášečů se později výrazně rozvine talent budoucího umělce či vyspělého přednášeče-amatéra. Tento úkol je pak náplní zájmové umělecké činnosti dospělých.

Rozvíjení a pravidelný nácvik přednesových dovedností má značně široký význam. Kromě estetického působení a aktivizace působí k obohacování slovní zásoby, k podněcování smyslu pro výraznou sílu a hudebnost uměleckého slova.<sup>29</sup> Při nácviku přednesových dovedností lze dosáhnout správné a jasné artikulace, správného kladení přízvuků, vhodného tempa řeči, plynulosti přednesu. Tyto požadavky mohou splnit všichni. Avšak každý přednes je ovlivněn individuálními předpoklady, k nimž patří melodické zabarvení hlasu, smysl pro dynamiku a melodii vět či veršů, funkční frázování a celkové kouzlo osobnosti. Kvalitu přednesu ovlivňuje samozřejmě také výběr textů, který má být prováděn z hlediska diferencovaného a individuálního přístupu k jedinci. Kromě vhodné volby textů je také důležitý postup při nácviku přednesu. Tento postup předpokládá zhruba dvě fáze. V první fázi jde o myšlenkové porozumění textu (zvládnutí obsahu za pomoci vhodné motivace při snaze na text se plně soustředit, nechat ho „vzpnout“), ve druhé fázi se snažíme vyjádřit obsah textu a interpretův osobní prožitek (což je značně individuální, podmíněné výraznými složkami osobnosti).

Cílem metodického postupu při nácviku čtenářských i přednesových dovedností je správné vyjádření obsahu zvukovými prostředky. Východiskem je tu znalost toho, že zvuková osnova každé věty se opírá o tři základní složky — o frázování (členění věty na větné úseky), o větný přízvuk, který spočívá na jádře výpovědi, a intonaci.<sup>30</sup> Nepochopení obsahu textu i neznalost zvukových prostředků vedou pak k nedostatkům v interpretaci — k monotónnímu nebo zase naopak k přehnaně a falešně patetickému přednesu.

Třetí skupina dovedností, které literární výchova vytváří, jsou dovednosti vyjadřovací, a to ústní i písemné. Tyto dovednosti jsou ovšem doménou

<sup>29</sup> dtto

<sup>30</sup> F. Daneš—B. Hála—A. Jedlička—M. Romportl, O mluveném slově, SPN, Praha 1954, str. 90.

speciálních hodin slohové výchovy. Přesto však i literární výchova se na nich podílí rozbořením uměleckého textu, který přispívá k obohacování slovníku, tříbí smysl pro správný výběr slov, a tak napomáhá invenci, dále při sestavování osnovy ovlivňuje kompozici jakéhokoliv projevu, a konečně učí také jedince obsah projevu adekvátně stylisticky vyjádřit, tzn. vybírat vhodná slova, která jsou charakteristická pro ten který projev, volit správná slovní spojení a věty.

Při nácviku vyjadřovacích dovedností se rovněž setkáváme s faktory objektivními, které projev ovlivňují (patří k nim funkce projevu, prostředí, použitý jazykový materiál, kontakt s adresátem, stupeň připravenosti a kontinuita projevu), a s faktory subjektivními (osobní zkušenost, rozhled, vzdělanost, ovládnutí spisovného jazyka, povaha a osobní sklony), které jsou závislé na osobnosti jedince. I když lze dosáhnout u všech jedinců zejména ve školních podmínkách určité úrovně vyjadřování, rozvíjet je a zkvalitňovat je může literární výchova dospělých právě v souvislosti s osobními předpoklady a v souvislosti s rolí, kterou jednotlivec v životě zastává.

Podle marxistické teorie je podstatným znakem člověka to, že je činný, aktivní, především prakticky činný. Tak člověk svou prací pozměňuje přírodu i společnost, které ho formují, a tím formuje i sebe. A proto činnosti, v tomto případě aktivní dovednosti v literární výchově, jsou rovněž důležitým prostředkem, jímž se jedinec seznamuje se světem, rozvíjí svou osobnost tak, aby v tomto světě aktivně působil.

#### AKTIVNÉ UMENIA V LITERATURNO-VOСПITATEĽNOM PROCESSE

Одной из целей эстетического воспитания является требование развивать художественные способности и навыки в областях искусства вообще. Что касается области литературного воспитания взрослых являющегося частью эстетического воспитания, то для него характерно, что в области словесного искусства обращается внимание на то, чтобы каждый человек в отделиности овладел основным умением, к которому относится умение читать, интерпретировать и высказывать своё мнение. Создание этих умений и навыков является долголетним процессом, начинающимся в дошкольном возрасте, систематически развивающемся и усложняющемся в процессе обучения, с целью совершенствования в кружках самодеятельности взрослых.

Реализация данной задачи имеет большое значение, так как любая творческая активность в области литературного воспитания взрослых, собственная инициатива вызывает в человеке чувство потребности самореализоваться, учит его радоваться при создании чего-то нового, красивого, ведёт к возможности открыть самому себе свои способности, тем самым укрепляя своё самосознание. Активное применение умений помогает человеку получить новый обзор, так как собственная деятельность позволяет ознакомиться с познаваемым явлением в других отношениях и связях. Посредством творческой активности человек знакомится с миром и развивает свою личность так, чтобы в этом мире он имел возможность активного участия.

#### AKTIVE FERTIGKEITEN IM PROZESS LITERARISCHER ERZIEHUNG

Eines der Ziele der ästhetischen Erziehung erfordert die Entfaltung der künstlerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich aller Künste. Für die literarische Erziehung der Erwachsenen, die ein Bestandteil der ästhetischen Erziehung ist, bedeutet es, daß es im Bereich des sprachlichen Könnens darum geht, daß sich der

Einzelne jene fundamentalen Fertigkeiten aneignet, zu denen die Fertigkeiten des Lesers und des Vortragenden sowie die der Gestaltung am sprachlichen Ausdruck gehören. Die Herausbildung dieser Fertigkeiten ist ein lange dauernder Prozeß, der bereits im Vorschulalter beginnt, eine systematische Entfaltung im Unterrichtsprozeß erfährt und durch die Tätigkeit der Erwachsenen außerhalb der Schule weiter vervollkommnet wird. Die Realisierung dieser Aufgabe ist von großer Bedeutung, denn jede schöpferische Aktivität im Bereich der literarischen Erziehung der Erwachsenen als selbständige Tätigkeit führt den Einzelnen dazu, daß er seine Bedürfnisse nach Selbstrealisierung befriedigt; sie läßt ihn der Freude am Schaffen von etwas Neuem und Schönem teilhaftig werden und ermöglicht es ihm, seine Fähigkeiten zu testen und dadurch zugleich sein gesundes Selbstbewußtsein zu stärken. Aktive Fertigkeiten helfen dem Einzelnen, indem sie ihm neue Einsichten in das anzueignende Phänomen vermitteln, denn die eigene Tätigkeit ermöglicht es, dieses auch in anderen Zusammenhängen zu sehen. Durch schöpferische Aktivität lernt der Einzelne die Welt kennen und entwickelt dabei seine eigene Persönlichkeit, so daß er dann in dieser Welt aktiv wirken kann.