

Jitka Zítková

Masarykova univerzita, Brno

DOI 10.19195/1642-5782.15(25).6

Pojetí literární výchovy v kurikulu české základní školy druhé poloviny dvacátého století

1. Úvod

Ve svých úplných počátcích v 19. století byla výchova dětského čtenáře v českých zemích pod vlivem jazykových a kulturních snah národního obrození. Na obecných i měšťanských školách¹ měla charakter národně osvětový, v nižších ročnících byla zúženě chápána jako nástroj národní a morální výchovy. Cíle a obsah literární výchovy² nebyly stanoveny ani pro vyšší ročníky, zcela chyběly teoretické i metodické opory. Za obsahovou dominantu literární výchovy byl v těchto nejstarších etapách považován především věcný obsah textů — věcně poznatkový (literatura suplovala obsah naukových předmětů), národní, etický — a také jejich jazyková složka (literární text sloužil pro výuku gramatiky). Posléze se obsah literárního vyučování na měšťanských školách rozšiřoval o literárněhistorické poznatky. Literární výchova měla celkově především „podobu utilitární a pragmatickou, bez výraznější koncepce a pro žáka málo perspektivní“ (Chaloupka 1984: 47). Myšlenky estetickovýchovného hnutí, které tento přístup k literatuře odmítalo a které bylo v českém prostředí v poslední čtvrtině 19. století spjato se jmény Otakara Hostinského, Miroslava Tyrše, G.A. Lindnera a dalších, pedagogickou praxí prozatím nebyly vyslyšeny. Metodické práce z počátku 20. století

¹ Do 40. let byla obecná škola nižším stupněm základního všeobecného vzdělávání, měšťanská škola stupněm vyšším, jehož paralelní vzdělávací institucí bylo gymnázium.

² Pro zjednodušení je dále užíván pouze tento název předmětu, i když během času byla literárněvýchovná složka českého jazyka nazývána různě a také odlišně na obou stupních školy (čtení, čtení a literární výchova apod.).

určené pro vyšší stupeň škol byly silně ovlivněny pozitivismem, přestože měly být výkladem textů, poskytovaly spíše obsáhlý materiál k výkladu jednotlivých děl než výklad skutečný (Machytka a kol. 1962: 13).

Určité cílové požadavky pro literární výchovu formulovaly až osnovy pro měšťanské školy z roku 1907. Bylo jimi poznávání základních forem písemnictví a životopisů významných spisovatelů, tedy jistý historismus, který pak (především na gymnáziích) přežíval až do 30. let. Nové osnovy pro obecné školy byly vydány v roce 1915, částečně uznávaly některé reformní snahy, jako základní cíl stanovily povzbuzení zájmu o četbu a národní literaturu. I po roce 1918 však byla literární výchova na obecných a měšťanských školách chápána převážně utilitárně a empiricky, zachovávala si podobu z předchozího období, stereotypy přejaté z Rakousko-Uherska, neměla rozpracovanou metodiku a opakovala již zažitá schémata práce (výklad, rozbor, memorování), i když to bylo zároveň pocíťováno jako vážný nedostatek.³

V dalších osnovách pro měšťanské školy (1932) se mj. objevoval požadavek, aby žák získal základní poznatky o literatuře (o žánrech, autorech a jejich díle), dovednosti čtenářské i recitační, aby získal schopnost rozumět obsahu a formě díla. Na těchto osnovách a zejména na osnovách pro nižší stupeň (1933) byl vidět určitý vliv reformních snah 20. a 30. let. Tyto reformní snahy kromě celkových pozitivních změn přinesly i změny v náhledu na literární výchovu. „Děti byly vedeny k uvědomělému čtení, k srovnávání čteného se svými vlastními zkušenostmi, k domýšlení příběhu, k vyjádření vlastního postoje k ukázce či knize, k formulaci vlastních závěrů, k vyhledávání a evidování informací z textu“ (Řeřichová 1999: 75). Podněty reformní pedagogiky položily základy novému pojetí literární výchovy, mezi jehož cíli má své významné místo utváření pozitivního a aktivního vztahu k literárnímu textu.⁴

Celkově lze říci, že v meziválečném období se literární výchova

postupně specifikuje jako vyučovací předmět, který má své vlastní pojetí a své vlastní zákonitosti, který není pouhou variantou vlastivědy na nižších stupních škol. [...] Do jejího obsahu vstupuje adekvátnější vztah mezi historií, poetikou a souvislou četbou, do jejích prostředků v podobě všestranného rozboru propracovanější práce s textem. Literární výchova si začíná uvědomovat, že nemůže „bud“ skýtat znalosti, „nebo“ lásku ke knize, nýbrž musí obojí sjednocovat (Chaloupka 1984: 51).

Do poválečné etapy tedy literární výchova vstupovala jako již relativně jasně vymezená disciplína s vlastními cíli, danými především estetickou povahou jejího základního předmětu — umělecké literatury. Její podobu na školách pak určovaly a směřovaly další v průběhu let vznikající učební osnovy.

³ Kritika praxe v této době ale směřovala především k vyšším stupňům školy (školám měšťanským a gymnáziím), kde byly tyto nedostatky vnímány jako palčivější.

⁴ Literární výchovu té doby ovlivnila také skutečnost, že škola ve 30. letech — po dlouhém období ignorování literárněvědných proudů — reagovala na některé, v té době výrazné, podněty strukturalismu. Svou pozitivní roli sehrála i skutečnost, že se ve 20. a 30. letech začaly objevovat více či méně dobře metodologicky zvládnuté pokusy o hlubší sondy do dětského čtenářství.

A právě učebním osnovám literární složky předmětu český jazyk a literatura na českých základních školách druhé poloviny 20. století je věnována pozornost v dalším textu tohoto článku historicko-srovnávacího charakteru. V samostatných podkapitolách je v sumarizujícím pohledu sledováno pojetí cílů, obsahu a metod literární výchovy v jednotlivých etapách proměn kurikula a hlavní tendence v pojetí těchto základních didaktických kategorií.

2. Učební osnovy pro základní školu druhé poloviny 20. století

Bezprostředně po skončení 2. světové války následovalo v přístupech k literární výchově krátké období snah o navázání na základy položené ve 30. letech. Rok 1948 nastoupený vývoj přerušil a následovala etapa, v níž byla výchova čtenáře jednostranně orientována na výchovu světonázorovou v duchu nastoupeného politického vývoje směřujícího k socialistickému zřízení. V platnost vešel zákon o jednotné škole (týkající se především 6.–9. ročníku), spolu s ním unifikace metodických postupů a vznikly nové učební osnovy pro 1.–5. ročník i 6.–9. ročník, tedy oba stupně základní devítileté školy.

V letech 1953 (1954) došlo v osnovách literární výchovy k dalším změnám, které reagovaly na kritiku předchozích osnov pro nadměrný rozsah učiva. Osnovy také pokračovaly v ideologizaci školy. Minimalismus literárně vzdělanostních aspektů poukázal podle Chaloupky (1982: 293) na limity čistě čtenářského modelu literární výchovy ve vztahu k čtenářskému vývoji dítěte.

V roce 1957 byly osnovy z první poloviny 50. let nahrazeny pokusnými osnovami, v roce 1960 pak dalšími osnovami. Otakar Chaloupka v souvislosti s nimi konstatoval:

Žák, jehož okruh vědomostí se v matematice, přírodovědě, později v dalších předmětech rychle obohacoval, na něhož byly v těchto předmětech kladeny značné nároky, začal pociťovat čtení jako víceméně relaxační předmět, v němž nemusel projevovat žádnou zvláštní kognitivní iniciativu, přičemž o jeho klasifikaci beztak rozhodovala více jazyková složka společného vyučovacího předmětu. Retardující pojetí obsahu literární výchovy, malé požadavky z literární teorie a literární historie, to vše způsobovalo, že žák necítil potřebu učit se, tj. systematicky si osvojovat určité poznatky v této oblasti (Chaloupka 1982: s. 294).

Tyto osnovy platily poměrně dlouhou dobu, vystřídaly je až osnovy z druhé poloviny 70. let, a to v návaznosti na dokument *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy* (1976). Nové osnovy vyšly v letech 1976 (1.–4. ročník) a 1978 (5.–8. ročník).

Na počátku 80. let byly schváleny nové osnovy základní školy — pro 1.–4. ročník v roce 1983, pro 5.–8. ročník v roce 1987. V pojetí literární výchovy nepřinesly nic výrazně nového, z větší části obsahově i formulačně kopírovaly osnovy předchozí.

Brzy po roce 1990 došlo v souvislosti se společensko-politickými změnami k několika rychlým změnám kurikulárních dokumentů. V roce 1991 byly schváleny osnovy pro 1.–4. ročník i pro 6.–8. ročník základní školy. Vznikly také prozatímní osnovy pro přechodný 9. ročník (1993).

V polovině 90. let byly oboje tyto osnovy, oprávněně vnímané jako provizorní, nahrazeny osnovami tří nových vzdělávacích programů — *Základní škola*, *Obecná škola* (pro 1. stupeň základní školy) a na ni navazující *Občanská škola* (pro 2. stupeň), *Národní škola*. Nadřazeným dokumentem byl *Standard základního vzdělávání* schválený v roce 1995. *Standard* formuloval žádoucí základní vzdělávací cíle základního vzdělávání a kmenové učivo pro 1. a 2. stupeň základní školy, rozdělené podle vzdělávacích oblastí a oborů. Ze tří vzdělávacích programů si zhruba tři čtvrtiny škol zvolily program *Základní škola*. Nejméně škol se přiklonilo k vzdělávacímu programu *Národní škola*. Osnovy programu *Základní škola* (schválen 1996) byly tedy stěžejním dokumentem pro výuku na většině českých škol až do postupného přechodu na model vytvořený *Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání* na počátku dalšího desetiletí.

3. Pojetí cílů literární výchovy v kurikulu základní školy

Učební osnovy a pojetí cílů literární výchovy v nich byly po roce 1948 ovlivňovány společenskými tlaky, jimž je kurikulum vystavováno vždy, což se projevvalo různě intenzivními ideologickými deformacemi. Cíle literární výchovy byly tedy na jedné straně determinovány dobovou společenskou objednávkou, na straně druhé se snažily v přijatelné míře reflektovat vývoj svého vědního oboru, který však sám podléhal podobným vlivům. Proporce obou determinant se během doby měnily. Právě jejich proměny představují zároveň hlavní tendence uvnitř vývoje podob učebních osnov literární výchovy ve sledovaném období.

Osnovy z přelomu 40. a 50. let požadovaly po žácích nižšího ročníku především osvojení si základních čtenářských dovedností (porozumění a orientaci v textu, reprodukci obsahu, nalézání hlavních myšlenek), ve vyšších ročnících byly základní cílové okruhy — vědomosti (z preferovaných národních literatur), dovednosti a schopnosti (vnímavost pro umělecké prostředky) — propojeny s cíli společensky výchovnými.

Ty postupně mezi požadavky převážily, což se plně projevilo v osnovách z poloviny 50. let. V nich došlo k výrazné redukci poznatkové složky, utváření schopností (recepční vnímavosti) bylo zastíněno prací s ideologicky vhodným obsahem. Výcvik čtení a vyjadřování čtenářských zážitků byly na nižším stupni rozšířeny o výchovu k vědeckému světovému názoru skrze tzv. čtení s výkladem, ve vyšších ročnících skrze ideově tematický rozbor, což byla vlastně reprodukce obsahu s výchovným využitím. Zúžení literární výchovy u mladších žáků na jakousi

„zážitkovou rovinu“ bylo prohloubeno také opětovným (dočasným) spojením čtení s věcným učením. Přestože tato podoba výuky na základní škole byla současně také kritizována, kritické hlasy zůstaly bez faktické odezvy.

V dalších osnovách došlo k jistému utlumení výrazně ideologického přístupu k předmětu ve prospěch cílů vyplývajících z jeho bytostné podstaty. Byl zdůrazněn estetický prožitek textu, utváření estetického vztahu ke skutečnosti. Větší důraz na estetično byl na nižším stupni spojen se zájmově stimulační funkcí čtení. Ve vyšších ročnících měly být dále rozvíjeny obvyklé cílové oblasti — poznatky, dovednosti, schopnosti a společensky výchovné kvality — formulace však byly dost nejednotné a ne zcela jasný byl rozsah rozvíjení cílových oblastí. Celkově se požadavky jevily jako nepřiliš náročné, literární výchova začala být vnímána jako oddychový předmět bez systematictější osvojovaných poznatků. Posun naopak představoval výraznější zřetel k charakteru jednotlivých textů, vědomí nevhodnosti až nemožnosti šablonovitého přístupu.

Osnovy z druhé poloviny 70. let přinesly několik změn na nižším stupni. Jednou byla změna názvu předmětu ze čtení na čtení a literární výchovu a druhou změnou s tím související bylo nové rozdělení cílů na tři druhy — čtení, literární výchovu a mimočítankovou četbu. Další rozlišení představovaly cíle jazykověvýchovné a literárněvýchovné. Zdůrazněna byla nejen výchova čtenáře, ale i diváka. V obecné rovině se cíle předmětu na základní škole opět týkaly obvyklých cílových oblastí, šlo o poznatky, dovednosti, prožitek a pochopení ideově-estetické roviny díla, návyky kulturních čtenářů. Explicitně se objevila zmínka o potřebě vazby na poznatky vědy, což byla v té době marxistická literární věda a estetika. Na jedné straně pozitivní důraz na odborný základ předmětu měl jednoznačně ideologický rozměr, který literárněvědné východisko deformoval a zároveň paradoxně pro školní účely prakticky zjednodušoval. Celkově osnovy stanovovaly cíle jasné a konkrétní, se stupňující se náročností v jednotlivých ročnících. Pojetí cílů bylo přehledné, uplatňovaly se v něm prvky interpretačních postupů (bez uvedení pojmu) — všímání si prvků díla (prostředků) a jejich funkce v celku.

Osnovy z 80. let byly v podstatě kopií osnov předchozích (rozdělení cílů na jazykověvýchovné a literárněvýchovné, důraz na estetično atd.), nové bylo na 1. stupni zdůraznění významu studijního čtení přiměřených odborných textů. V osnovách pro oba stupně školy se objevily některé přesnější formulace, a to zejména ve vztahu k rozvíjené oblasti schopností — šlo o to vnímat, prožívat, chápat a hodnotit text a také naučit se orientovat v obsahu, kompozici a jazykových prostředcích díla, získat základní kritéria pro výběr četby.

Všechny tyto starší učební osnovy stanovovaly poměrně konkrétní dílčí cíle pro jednotlivé ročníky, což bylo mj. umožněno přímou vazbou mezi osnovami a jednotnými učebnicemi, čítankami. V ještě větší míře než cílů se tato skutečnost samozřejmě dotýkala obsahu předmětu, i když mnohdy ideologickým klíčem k výběru čítankových textů byly sekundárně ovlivněny právě i konkretizo-

vané cíle předmětu, resp. ukázky byly vybírány v souladu z žádoucími cíli — šlo o „spojité nádoby“.

Po roce 1990 vyšly nejprve osnovy, které představovaly provizorium reflektující společenské změny a byly velmi stručné. Ani u jednoho stupně školy cíle literární výchovy nebyly samostatně vůbec formulovány, v dílčích zmínkách šlo o pouhé zjednodušení použitelných formulací z osnov z 80. let. Výrazné byly požadavky motivační — získat žáky pro celoživotní čtenářství, rozvíjet čtenářský vkus apod.

Nové vzdělávací programy platné od zhruba poloviny 90. let paralelně, tedy s možností volby pro školy, vycházely při stanovování cílů literární výchovy z nadřazeného dokumentu, kterým byl *Standard základního vzdělávání*. V něm se poprvé v souvislosti s literární výchovou a konkrétně s jejími cíli objevil přímo pojem interpretace — žáci se měli naučit číst a interpretovat přístupné texty. Současně byl ale užíván i pojem rozbor. Celkově se cíle opět týkaly obvyklých oblastí — poznatků (významných pro pochopení textu, jeho rozbor a hodnocení), schopností, dovedností a trvalého zájmu (vztahu k četbě). Pouze mírně upravené formulace *Standardu* se objevily ve vzdělávacím programu *Základní škola*. Doplnění se týkala zejména formulací, které lze chápat i jako náhradu dřívější společensky výchovné funkce: literární výchova měla být cestou k sebepoznání, emočnímu zrání. V souvislosti s cíli se mluvilo také o významu smyslu pro umělecký obraz skutečnosti a funkci dílčích prvků poetiky v celku textu, podobně jako ve *Standardu* ale vztah pojmů interpretace, rozbor a výklad nebyl řešen.

Obecná škola a *Občanská škola* ve svých osnovách chápaly literární výchovu jako součást naplňování hlavního cíle, kterým je cíl komunikační. Dále byl zdůrazňován prožitek, motivace k četbě a další cílové požadavky, které spadaly do tradičních oblastí znalostí, dovedností, schopností a vytváření vztahu (touhy číst). Byla výrazně akcentována tvůrčí činnost jako součást cílů literární výchovy, rozlišování hodnotné a konzumní literatury. Osnovy programu *Národní škola*, využívané školami okrajově, používaly hodně obecné formulace, zdůrazňovaly komunikační schopnosti, dovednosti prožívat, interpretovat a hodnotit texty, význam literární výchovy pro humanizaci osobnosti, rozvoj estetického cítění apod.

Dá se říci, že všechny tři vzdělávací programy z 90. let zčásti vycházely z nadčasových a správných cílů ve starších osnovách, které však především *Občanská škola* a *Národní škola* rozšířily o akcentaci obecnějších komunikačních cílů a také aspekt tvořivosti. A také se zdá, že vstup pojmu interpretace do kurikula mírně posunul a znejasnil hranice mezi schopnostmi a dovednostmi v literární výchově. Interpretace (a analýza) a hodnocení textu se stávají dovednostmi (explicitně uvedeno v *Občanské škole*), ačkoliv pro ně nezbytná vnímavost pro umělecké prostředky byla dříve chápána jako schopnost a dovednostmi bylo zejména čtení či recitace.

Hlavní tendence v pojetí cílů literární výchovy v kurikulu sledovaného období lze tedy vymežit takto:

— Tendence ke stabilitě

a. V kurikulu se tradičně objevovalo několik cílových okruhů: vědomosti, dovednosti, schopnosti, vedení k zájmovému čtenářství (posléze spojené s kultivací diváctví) a cíle společensky výchovné (které po roce 1990 zcela nevymizely, ale změnil se z ideologických požadavků a vedení k životu v socialismu na univerzálnější rozvoj či humanizaci osobnosti žáka).

b. Zastoupení a konkretizace těchto cílových oblastí měly většinou podobu vnitřně přesně nehierarchizovaného výčtu jednotlivostí, členěného především podle stupňů školy či ročníků. Jejich příslušnost k cílovým okruhům tedy nebyla explicitně rozlišována.

— Tendence k proměnám a posunům

c. Pro proměny osnov je charakteristické snižování míry ideologizace cílů literární výchovy. Přestože je přítomnost těchto cílů v osnovách jasně zřetelná až do konce 80. let, stále více ustupuje do pozadí, aby zcela zanikla počátkem 90. let.

d. Docházelo k postupnému zpřesňování formulací cílů a příslušné terminologie, především té vázané na oblast schopností, resp. dovedností. A to od vnímání, prožívání, chápání a hodnocení textů po jejich interpretaci. Do osnov postupně pronikaly jak požadavky estetické výchovy (návrat k estetickému předmětu v 60. letech), tak zásadní momenty literární vědy (i když do 80. let jejího dobově preferovaného marxistického proudu). V 90. letech jsou zdůrazněny širší komunikační výchovné cíle a také tvořivost.

e. Současně se však v 90. letech setkáváme s mnohem větší obecností ve formulacích cílů a s celkově větší stručností osnov. Značná podrobnost cílů vymezených pro jednotlivé ročníky v 70. a 80. letech byla do značné míry ovlivněna existencí jednotných učebnic, na něž se osnovy odkazovaly (i když se to samozřejmě více projevilo v pojetí obsahu předmětu). Od 90. let tato možnost konkretizace již nebyla.

f. Některé pokusy o další vnitřní rozlišování oblastí cílů literární výchovy v osnovách byly pouze přechodnou záležitostí. Konkrétně například rozlišení jazykověvýchovných a literárněvýchovných cílů na 1. stupni základní školy v 70.–80. letech.

4. Pojetí obsahu literární výchovy v kurikulu základní školy

Pojetí obsahu (učiva) literární výchovy již od 30. let začínalo respektovat estetickovýchovnou povahu předmětu. Od osnov jednotné školy z konce 40. let byly učivem dvě základní oblasti: četba a základní poznatky o literatuře (literární historie i teorie) a základní dovednosti (nebo činnosti).

Explicitní vymezení dovedností (činností) se ale proměňovalo, a to od především výrazného čtení, přednesu, reprodukce nebo referátu o knize (osnovy z 60. let), přes bližší nespecifikované získávání metodických nástrojů k aktivnímu osvojování textu⁵ (osnovy ze 70. let), po rozvoj interpretačních dovedností (na 2. stupni základní školy), resp. prvky dílčí přiměřené analýzy textů (na 1. stupni základní školy) na počátku 90. let. Kurikulární diferencovanost v 90. letech pak přinesla další formulace související s oblastí dovedností: rozbor a výklad literárního textu, pochopení tvaru, významu a smyslu literárního textu s pomocí základních poznatků (*Standard základního vzdělávání*), interpretace ukázek (vzdělávací programy *Základní škola a Národní škola*), recepce spojená s prožitkem, dílčí analýza textů (vzdělávací program *Obecná škola*), interpretace uměleckého textu jako specifický projev mezilidské komunikace (východisko obsahu ve vzdělávacím programu *Občanská škola*). Důležitou součástí činností se stává tvořivost — vlastní tvořivé pokusy žáků (vzdělávací programy *Základní škola*, *Obecná* i *Občanská škola*). V souvislosti s vymežováním oblasti dovedností se v 90. letech v osnovách v plně šíři setkáváme se staronovým problémem, a to s nejasností stěžejních pojmů — interpretace, rozbor, porozumění významu, analýza, práce s textem, výklad.

Obě výše zmíněné základní oblasti učiva — poznatky a dovednosti — byly v různé podobě v osnovách doplněny oblastí třetí, a to oblastí zahrnující další čtenářské a kulturní podněty. Zastoupení těchto tří oblastí obsahu v různé podobě a rozsahu nacházíme ve všech osnovách druhé poloviny 20. století.

V jednotlivých osnovách se však lišilo preferované uspořádání obsahu, které prošlo vývojem od faktografické předimenzovanosti k cyklickému uspořádání s dílčím opakováním téhož učiva a posléze k systému, v němž poslední dva ročníky 2. stupně základní školy měly učivo uspořádáno chronologicky, předchodí dva ročníky tematicko-žánrově. Tento systém uspořádání přetrval od 60. let až do počátku let 90. a částečně se zachoval i dále.

V osnovách se proměňovala také míra konkretizace obsahu předmětu. V 60.–80. letech pro něj byla typická vazba na jednotné učebnice. Jediná řada čítanek ve spojení s jednotnými učebními osnovami vytvářela celek, v němž osnovy nabízely velmi podrobný rozpis učiva pro jednotlivé ročníky v souladu s obsahem příslušných učebnic — stanovovaly, které jevy a specifika konkrétních textů či souborů textů (oddílů) si mají žáci osvojovat, včetně základní terminologie. Tento model fungoval zčásti až do počátku 90. let, kdy se nové (a narychlo vytvořené) osnovy zejména pro 1. stupeň základní školy ještě zcela neoprostily od nabídky „modelových“ textů, které stále vycházely ze starých čítanek. Osnovy pro 2. stupeň však již od jakékoliv konkretizace ustoupily. Z dalších osnov se s problémem, jak konkretizovat obsah učiva bez vazby na jednu preferovanou čítankovou řadu, pravděpodobně nejlépe vypořádali tvůrci osnov vzdělávacího programu *Občanská škola*.

⁵ I pro budoucí individuální čtenářství žáka, tedy celoživotní transfer.

Jejich pojetí literární výchovy je soustředěno na interpretaci a na poetiku díla jako těžiště obsahu, a to včetně historické poetiky. Pro učivo jednotlivých ročníků byly stanoveny literární druhy a žánry, s nimi související pojmy a orientační nabídka autorů. Tato poznatkově interpretační složka byla doplněna na obvyklou triádu složkou šíře kulturněvýchovnou.

Hlavní tendence v pojetí obsahu literární výchovy v kurikulu sledovaného období lze tedy vymezit takto:

— Tendence ke stabilitě

a. Obsah předmětu (učivo) byl v osnovách druhé poloviny 20. století vždy tvořen třemi oblastmi, které tvořily: četba a poznatková složka (literární historie a teorie), základní dovednosti (činnosti) a další kulturní podněty.

b. Rozlišování těchto oblastí bylo většinou zobecňující abstrakcí, ve vlastních osnovách jednoznačně, přehledně a výstižně vymezeny jako samostatné obsahové složky většinou nebyly. Převážně šlo o výčet jednotlivostí příslušejících k některé z oblastí.

— Tendence k proměnám a posunům

c. Především oblast dovedností byla v osnovách postupně rozšiřována a zpřesňována, i když za současné terminologické rozvolnění. Ta se týkala především stěžejních dovedností (činností) — pojmu interpretace a pojmů souvisejících či významově blízkých (rozbor, analýza apod.).

d. Zároveň se ale míra konkrétnosti vymezení učiva snižovala. Především obsah učiva v jednotlivých ročnících vázaný po několik desetiletí na jednotné učebnice se v 90. letech zobecňoval. Zdařile a koncepčně ve vzdělávacím programu *Občanská škola*.

e. Během desetiletí se také proměnil přístup k uspořádání a rozsahu učiva — přes přechodný a rozsah učiva redukující cyklický systém ke kombinaci a časové návaznosti žánrově-tematického a chronologického uspořádání, v němž poznatky byly stále více explicitně vymežovány jako báze pro interpretaci ukázek.

f. V osnovách z 90. let se také setkáváme se zvýšenou akcentací tvořivých činností v literární výchově, s důrazem na vlastní tvořivé pokusy žáků, což mohlo souviset mj. se snahou více zapojovat literární výchovu do výuky komunikační.

5. Pojetí metod literární výchovy v kurikulu základní školy

V učebních osnovách všech etap kurikulárních proměn druhé poloviny 20. století se můžeme setkat s různou mírou konkrétnosti a jednoznačnosti při vymežování metod práce v literární výchově a s ne zcela jasným diferencováním mezi cíli, obsahem a prostředky (metodami) jejich dosahování. Někdy se také metody (nebo činnosti, které je možné jako metody chápat) prolínají s formami výuky.

Již podle osnov měšťanské školy z 30. let, které reagovaly na metodický schematismus předchozího období, měli být žáci vedeni k aktivnímu přístupu k literatuře, čemuž v obecné metodické rovině od zhruba poloviny 30. let odpovídal tzv. všestranný estetický rozbor jako těžiště dobové metodiky.

Se zákonem o jednotné škole ale přišla unifikace metodických postupů, což se v dalších osnovách z 50. let projevilo v úzké vazbě na cíle předmětu jako akcentace tzv. čtení s výkladem či ideově tematického rozboru přímočaře spějícího k ideovému působení.

V jinak nepříliš náročných osnovách z 60. let lze zaznamenat mírný posun v přístupu k metodice práce, a to v požadavku na užití pestrých metod a forem práce a v upozornění na potřebu zřetele k charakteru jednotlivých textů a tedy potřebu vyvarování se metodické šablonovitosti.

Učební osnovy ze 70. let rozlišovaly prostředky literární výchovy (např. četbu, besedu, návštěvu divadla) a metody v užším smyslu (zejm. rozhovor o díle, práci s problémovými otázkami a problémový výklad, ale také samostatnou a skupinovou práci). Právě na zmiňovaných problémových metodách je vidět vazbu na dílčí interpretační postupy, které tyto osnovy vyžadovaly ve svých cílech i obsahu. Sám pojem interpretace v nich uveden nebyl, příjem textu však měl být spojen s jeho analýzou. Pojem interpretace nebyl zařazen ani do obdobně řešených osnov z 80. let. V nich se opět nacházel výčet různých metod (mj. čtení, rozhovor, problémová metoda, výklad, ale také reprodukce, dramatizace či práce s ilustrací nebo srovnávání). Nové bylo vynechání problémového výkladu.

V osnovách z počátku 90. let, které vznikly redukcí osnov předchozích, vymizela i zmínka o problémové metodě v nižších ročnících. Otázka metod byla víceméně vyřešena konstatováním o svobodě učitele při volbě metod. U vyšších ročníků se poprvé objevil velmi obecně vymezený pojem interpretace. Ta měla být doplněna orientačním výkladem. Sporadicky byly uvedeny některé dílčí aktivity s interpretační funkcí. V novém vzdělávacím programu *Obecná škola* byly metody řešeny pouze výčtem velmi konkretizovaných metodických námětů nebo osnovy mluvily značně nepromyšleně o prostředcích a formách práce. Z dalších nových vzdělávacích programů, které již všechny uváděly interpretaci jako základní metodu práce, její podstatu nejlépe vysvětloval program *Občanská škola*. Byla zde — v dosavadním vývoji kurikula nejzřetelněji — zformulovaná didakticky špatně uchopitelná povaha interpretace, která je svou funkcí a podstatou nejen metodou, ale i cílem a obsahem, protože zastřešuje celou řadu potenciálně různých konkrétních činností, výukových obsahů a její zvládnutí je cílovým stavem literárněkomunikační složky předmětu.

Pohled do kurikulárních dokumentů ukázal, že oblast metod byla tradičně nejméně přehlednou kategorií, v níž se nejlépe zrcadlila neustálenost hranice mezi činnostní složkou obsahu předmětu (nejenom interpretací) a právě metodami.

Hlavní tendence v pojetí metod literární výchovy v kurikulu sledovaného období lze tedy vymezit takto:

— Tendence ke stabilitě

a. Jako stabilní a zároveň nepříliš pozitivní jev osnov se jeví převažující nesystémovost a s tím spojená nejednoznačnost řešení kategorie metod. Je to sice do jisté míry dáno specifickou povahou předmětu i funkcí osnov (očekává se od nich především poskytnutí informací o žádoucích cílech a obsahové náplni předmětu), zároveň ale z většiny učebních osnov druhé poloviny 20. století nelze vyčíst větší snahu o přehlednost a jasnost v oblasti vymezování metod práce. Převažují výčty aktivit a činností různorodého charakteru a různé obsažnosti.

b. Stabilním jevem je také přítomnost jakéhosi metodického jádra, které se týká přímé práce s literárními texty ve smyslu jejich výkladu. Zároveň ale toto jádro prošlo terminologickým i faktickým vývojem.

— Tendence k proměnám a posunům

c. Nejzřetelnější jsou posuny ve vymezování výše zmíněného metodického jádra — od všestranného estetického rozboru ještě ve 30. letech, který se však týkal především středních škol, přes deformující ideově tematický rozbor v letech padesátých a přes metody problémového charakteru a požadavek na analýzu textu v 70. a 80. letech, po plošné užívání pojmu interpretace v 90. letech.

d. Za specifický posun synchronního charakteru můžeme považovat různou míru odborné zakotvenosti vymezení pojmu interpretace ve vzdělávacích programech 90. let.

6. Závěr

Na přelomu století se literární výchova v pojetí českých kurikulárních dokumentů vyvinula v předmět, jenž se již začátkem 90. let zcela oprostil od ideologického balastu i svázanosti jednotnou výukovou koncepcí, a jehož nejobecnější cílovou metou byla (nejen) esteticky vnímavá, emočně přiměřeně vospělá lidská osobnost, chápaná jako součást cesty ke kulturnímu rozhledu, osobnímu rozvoji, sebepoznání. A také osobnost tvořivá, vybavená v potřebném rozsahu komunikační kompetencí.

Tento poměrně abstraktně viděný cílový stav však byl ve vzdělávacích programech z 90. let konkretizován způsobem, který jednak opakoval některé nedostatky osnov předchozích, jednak díky celkovému vývoji školního kurikula, který dospěl k existenci paralelních a diferencovaných vzdělávacích programů, zůstal ve značně obecné podobě.

Přestože tedy v osnovách postupně došlo k jasnému posunu především ve vymezování těžiště předmětu (přímé práce s literárními texty), a to alespoň v elementární podobě a s přiměřeným terminologickým zakotvením, celkovým a přetrvávajícím problémem osnov byla nesystémovost a nejednoznačnost ve vymezení

všech základních didaktických kategorií. Cíle i obsah předmětu byly výčtem jednotlivostí, sice stabilizovaných, adekvátních, správných a potřebných, spějících k cílům nejobecnějším, ale jasně vnitřně nehierarchizovaným, jasně nedefinovaným (zejména v oblasti stěžejních pojmů souvisejících s oblastí činností).⁶ Oblasti metod se osnovy vždy věnovaly celkově nejméně a taktéž nesystémově. V obecné rovině se největší koncepcností, i když poměrně stručně popsanou, vyznačoval vzdělávací program *Občanská škola*. Ten také nejlépe (nepřímo) vystihl problém jádra celé výuky literární výchovy jako předmětu, který podle tvůrců programu „vychází z interpretací uměleckých textů jako specifického projevu mezilidské komunikace“ (Vzdělávací program *Občanská škola* 1996: 94). Interpretace tradičně vnímaná jako metoda je totiž zároveň činnostní složkou obsahu předmětu a zároveň (jako schopnost) jedním z jeho cílových stavů.

Další vývoj českého kurikula po roce 2000 pak šel směrem, který překonání uvedených problémů a nalezení co nejvíce přehledného a funkčního pojetí předmětu ponechal na jednotlivých základních školách a jejich školních vzdělávacích programech (ŠVP), které nahradily dřívější celostátní osnovy. Školám je na státní úrovni oporou a východiskem *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2005, úpravy 2007 a 2016), který je však dokumentem na úrovni někdejšího *Standardu základního vzdělávání*, a je tedy relativně stručný. Ve své stručnosti pak nemůže literární výchově nabídnout více než kondenzovanou podobu známých požadavků a obsahových složek předmětu.⁷ Vstřícnou snahou v tomto směru je příprava *Standardů pro základní vzdělávání*, které očekávané výstupy konkretizují a nabízejí vhodně odstupňované ilustrativní úlohy.

Tato aktuální problematika však již přesahuje téma tohoto článku, který chtěl představit české učební osnovy v průhledu ne tak dávnou minulostí.

Bibliografie

- Český jazyk a literatura 6.–9. ročník*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1960.
 Chaloupka O., *Rozvoj dětského čtenářství*, Praha: Albatros 1982.
 Chaloupka O., *Systém literární výchovy a jeho perspektivy*, Praha: Academia 1984.
 Machytka J. a kol., *Metodika literární výchovy*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1962.
Národní škola. Učební osnovy pro 1. až 5. postupný ročník všeobecně vzdělávací školy pro školní rok 1953–1954, Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1953.
Národní škola 1. až 5. ročník. Učební osnovy všeobecně vzdělávacích škol, upravené vydání s metodickými poznámkami, Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1957.

⁶ Prvkem systémovosti byla konkretizace na úrovni jednotlivých ročníků, což ale neřešilo vážnost obecného rozlišování dílčích oblastí cílů a složek obsahu.

⁷ Místo tradičních cílů RVP ZV uvádí očekávané výstupy, které v případě literární výchovy tvoří pouhé čtyři (5. ročník), resp. devět (9. ročník) položek. V nejnovější verzi (2016) pak dokument uvádí i jejich úpravu do podoby minimální požadované úrovně, která má být vodítkem pro úpravu očekávaných výstupů v ŠVP do individuálních vzdělávacích plánů integrovaných žáků, na které nemohou být kladeny požadavky standardní.

- Řeřichová V., *Výchova čtenáře v české počáteční škole (1774–1948)*, Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého 1999.
- Standard základního vzdělávání*, Praha: Fortuna 1999.
- Učební osnovy pro 1.–4. ročník*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1976.
- Učební osnovy pro 1.–4. ročník základní školy*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1983.
- Učební osnovy pro 1.–4. ročník ZŠ*, Praha: Fortuna 1991.
- Učební osnovy pro 1.–5. ročník*, 4. vyd, Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1963.
- Učební osnovy základní školy. Český jazyk a literatura 5.–8. ročník*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1978.
- Učební osnovy základní školy. Český jazyk a literatura 5.–8. ročník*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1987.
- Učební osnovy základní školy. Český jazyk a literatura 5.–8. ročník*, Praha: Fortuna 1991.
- Učební plán a učební osnovy pro školy národní*, Praha: Státní nakladatelství 1948.
- Vzdělávací program Národní škola*, Praha: SPN 1997.
- Vzdělávací program Občanská škola*, Praha: Portál 1996.
- Vzdělávací program Obecná škola*, Praha: Portál 1996.
- Vzdělávací program Základní škola*, Praha: Fortuna 1996.