

Literární výchova v české škole po 130 letech polemických diskusí

Ondřej Hník, UJEP v Ústí nad Labem
Václav Jindráček, UJEP v Ústí nad Labem

andrecito1@seznam.cz
vaclav.jindracek@ujep.cz

Klíčová slova: literární výchova, koncepce vzdělávacího předmětu, kurikulum, základní škola, střední škola, polemické diskuse, kritika, reforma kurikula

Keywords: teaching literature, the concept of a school subject, curriculum, primary school, secondary school, discussions, criticism, reform of a curriculum

Teaching Literature in Czech Schools after 130 Years of Discussion

Authors trace back the 130 years of discussions about teaching literature in Czech (and Czechoslovak) schools. They point out that these discussions have been continuous and concern the same topic: the existing curriculum of teaching literature is overfilled, especially with facts of literary history. The educational aspect of the subject is neglected. There is not enough space for developing reading and interpretation skills, even at the second grade of primary schools. Authors also claim that modern and latest reforms of the curriculum (including the so-called *strategie 2030+*) only revise the problem that is at least 130 years old.

Úvod

Polemické diskuse vztahující se k podobě literární výchovy / výuky literatury sledujeme od 90. let 19. století.¹ Během 130 let se totiž jejich téma v zásadě nezměnilo – opakovaně je kritizována přemíra literární historie v literárněvýchovném kurikulu, resp. koncepční rozpor mezi deklarovanou literární výchovou a reálnou literární naukou, ve které zcela převládá literární historie. Domníváme se, že z tohoto rozporu se odvíjejí i dodnes resonující diskuse, které mají zpravidla tentýž obsah: 1. rozdělení vzdělávacího předmětu český jazyk a literatura na dva samostatné předměty, 2. prosazení integrace všech složek předmětu, tzv. integrovaného pojetí českého jazyka a literatury, 3. disproporce jazykové a literární složky předmětu ve výuce na druhém stupni základní školy (kde převažuje výuka mluvnice) a na škole střední (v níž je výuka literatury často ovlivněna potřebou přípravy na maturitní zkoušku). Polemické diskuse pokračují i dnes, a to v přípravě tzv. strategie 2030+ a v souvislosti s ní také v úvahách o redukci literárního učiva.

V článku poukazujeme na intenzitu a kontinuitu těchto diskusí, které trvají do současnosti a které můžeme (nejen) v kontextu se strategií 2030+ předpokládat minimálně v blízké budoucnosti. Osobnosti, které do kritických koncepčních diskusí i pojetí vzdělávacího předmětu (nebo jeho literární složky) přispěly, jsou bezesporu

¹ Ačkoli jsme studovali materiál po r. 1890, uvědomujeme si, že úvahy o vyučování literatuře lze spolehlivě doložit i v pracích publikovaných dříve. Omezíme-li se na publikace vzniklé v 19. století, nelze nezmínit *Slovesnost* (1820), v níž Josef Jungmann sice nepolemizoval s vyučováním literatuře, avšak čtení a rozboru textů písoudil důležitější úlohu než výuce dějin literatury.

stovky. Jsme si plně vědomi toho, že řada osobností ovlivnila podobu české a československé literární výchovy mnoha různými způsoby, např. vzděláváním nových generací učitelů, vysokoškolských pedagogů, vydáváním monografií, vysokoškolských učebnic, tvorbou inovativně koncipovaných učebnic a učebnicových řad pro základní a střední školy, příruček pro učitele, tvorbou osnov, RVP a další prací na nich. Upozorňujeme jen na některé zásadní polemické vklady; v opačném případě by se příspěvek stal výčtovou statí nebo přehledovou studií, které by bezpochyby mohly svým rozsahem přerušt v monografii.

Polemiky po r. 1890

V roce 1890 byl v časopisu *Střední škola* otisknut článek Literatura a literární dějepis. Hubert Gordon Schauer (1862–1892)² v něm pojmenoval jevy, které byly později v polemikách jiných autorů označovány jako neduhy školní výuky literatury / literární výchovy. Schauer konstatoval, že literární výchova neodpovídá potřebám ani skutečnosti mládeže (tím je myšleno nedostatečné zastoupení soudobé literatury ve výuce literatury na přelomu 80. a 90 let 19. století), protože je příliš zaměřena na literární dějiny: „suchý výčet jmen, škatulkování a zase škatulkování.“³ Zdůraznil, že účelem literární výchovy není poskytnout množství dat, ale především učit přemýšlení.

Jako vzdálenou od života mladých lidí, příliš historizující a málo propojenou s estetickými kvalitami literárního díla, kladoucí důraz na přílišné memorování a oproti tomu málo zdůrazňující četbu a rozbor literárního díla, hodnotily výuku literatury i další osobnosti kulturního života konce 19. a počátku 20. století: František Krejčí (1858–1934), filolog, estetik, filozof, psycholog a politik, profesor Univerzity Karlovy v Praze a učitel na třech různých středních školách, Jaroslav Vlček (1860–1930), literární historik, politik a profesor českého jazyka Univerzity Karlovy a rovněž učitel na dvou různých středních školách, a Otakar Hostinský (1847–1910), profesor estetiky na Karlo-Ferdinandově univerzitě a hudební a divadelní teoretik. Ke koncepčním úvahám o výuce literatury se pak v první polovině 20. století opakovně vyjadřoval především Jan Mukařovský (1891–1975). Již v roce 1925 v časopise *Střední škola* v článku „Vyučování jazyku mateřskému na školách francouzských a o potřebě jeho reformy na našich školách“ kritizoval „literárněhistorický postup jako samoúčel“.⁴ V jiném, ještě pozoruhodnějším článku Poetika jako základ literární výchovy na střední škole, zveřejněném v též časopise v roce 1943,⁵ Mukařovský konstatoval, že základem výuky literatury na střední škole není literární historie, ale je jím poetika literárního díla. Právě poetika nesmí být totiž „traktována jako soubor vědomostí, nýbrž jako prostředek výchovy“ a její výchovná moc „může dojít uplatnění teprve tehdy, ustoupí-li statický a atomizující rozbor básnického díla, založený na mechanickém výčtu jednotlivých vlastností, sjednocujícímu výkladu jeho umělecké výstavby“.⁶

² Autor slavného článku *Naše dvě otázky* z roku 1886.

³ SCHAUER, H., G., 1890, s. 385–387.

⁴ MUKAŘOVSKÝ, J., 1925, s. 18.

⁵ MUKAŘOVSKÝ, J., 1943, s. 205–215.

⁶ MUKAŘOVSKÝ, J., 1943, s. 215.

Požadavky redukce literárněhistorického učiva zaznívaly i v 50. letech 20. století, kdy vznikla řada učebních materiálů, například *Metodika vyučování literatury* (1949), v níž Vasilij Vasiljevič Golubkov vybízel k přímé práci s literárním textem. A k nekompromisní redukci literárního učiva se na konci padesátých let vyjádřil také např. Vítězslav Tichý, když zdůraznil, že „řešení této základní otázky, která bude stále naléhavější a naléhavější, vyžaduje si zcela nekompromisního řešení“. Jako „nepopiratelné faktum“ přitom označil to, že „učebná látka i v literární výchově musí být restringována, omezena“ a „není možné, aby osnovy, učebnice i čítanky byly přeplněny – jako v minulosti – jmény, názvy nebo drobnými, nic neříkajícími ukázkami“.⁷ Čtenářské interpretační aktivitě žáků se však důkladně a systematicky věnovali až autoři literárněvýchovných koncepcí v 60. letech.⁸ Dokazuje to zejména Šlajerův (1968–1969) model literární výchovy směřovaný speciálně k druhému stupni tehdejší ZDŠ. Umělecké a estetické složce literární výchovy je totiž podle tohoto konceptu „podřízena složka nauková a intelektuální, která má druhotný význam prostředku, i když je důležitým činitelem, který nemůže být podceňován a zanedbáván“ (s. 351). O snaze vstoupit do umělecké výstavby literárního díla a orientovat se v jeho plánech, složkách a v jejich vztazích pak svědčí Šlajerova metoda orientačních strukturních operací, jimiž se žáci učí vyčleňovat ze struktury díla určitou jeho složku, odlišovat ji od ostatních složek a konkrétně s ní operovat, objevovat jejich vztahy k ostatním složkám i k celému kontextu díla.

Diskuse o koncepci předmětu

Do diskusí o koncepci předmětu vstoupili v 70. a v 80. letech minulého století například Jaroslav Machytka, Jaromír Plch, Svatopluk Cenek, Otokar Chaloupka a učebnicí didaktiky také Dagmar Dorovská. Za komunikačním, estetickým a interpretačním pojetím výuky literatury stojí již několik desetiletí např. slovenská literární vědkyně a didaktička Marta Germušková, mj. autorka monografie *Literární text v didaktické komunikaci*, v jejíž předmluvě kritizuje „asymetrii mezi převažující poznatkovostí a nízkou mírou zážitkovosti a estetičnosti“⁹ a mluví doslova o nutnosti likvidace této asymetrie, aby se docílilo větší kvality školní literární komunikace. Koncept didaktické interpretace literárního díla ve škole dlouhodobě rozvíjí Ladislava Lederbuchová (2010) a na čtenářský přístup se v článcích i v *Nástinu didaktiky literatury* (2004) pravidelně odvolával Vladimír Nezkusil.

Diskuse o literární výchově (o hegemonii literární historie a zahlcení literárněhistorickými fakty, o výchově ke čtenářství, založené na estetické kvalitě literárního díla, a o povaze literární výchovy vůbec) byly opakovány také úvahami o rozdělení obou složek českého jazyka a literatury na dva samostatné předměty: na český jazyk a (českou) literaturu. Na konci 60. let minulého století se tyto diskuse vedly především na stránkách časopisu *Český jazyk a literatura* a v 90. letech se

⁷ TICHÝ, V., 1958–59, s. 13–14.

⁸ Význam těchto koncepcí připomínali autoři některých didaktických prací vzniklých po r. 1989, např. LEDERBU-

⁹ CHOVÁ, L., 1995, s. 25.

GERMUŠKOVÁ, M., 2003, s. 8.

podobné diskuse v podstatě napříč médií opět ožily (srov. Franta, D. In Čechová, M.; Spěváčková, M., 2019, s. 120–123). Právě v posledním desetiletí minulého století se znova objevil návrh pojmetout český jazyk, sloh a komunikaci jako autonomní předmět a vyčlenit z něj literární výchovu (jejíž obsah a časová dotace by byly ohroženy výraznou redukcí) [Literární výchova by tak byla přiřazena k jiným estetickovýchovným předmětům (výtvarné výchově a hudební výchově) a tvořila by jeden předmět integrující všechny tři výše jmenované estetické výchovy, tedy literární, výtvarnou a hudební výchovu.] O takové integraci uvažovali již v 60. letech Josef Šlajer a Dalibor Pícka, ale lze se domnívat, že v 90. letech byla idea integrace uměleckých výchov, resp. uměleckoexpresivních vzdělávacích předmětů literární, hudební a výtvarné výchovy zvažována z jiných pohnutek než čistě pedagogických. Pod zástěrkou reformy kurikula mohlo jít o zamýšlenou obsahovou a hodinovou redukci všech výchov, které by tak „uvolnily“ hodiny jiným předmětům.

Mezi propagátory integrativního přístupu ve smyslu integrace „uměleckých výchov“ patří dnes také Bohuslav Hoffmann, mimo jiné autor publikací s praktickými náměty mezioborových vazeb (český jazyk a literatura – výtvarná výchova, český jazyka a literatura – cizí jazyky). Bohuslav Hoffmann ve svých teoretických pracích odkazuje na tytéž autority (Mukařovský, Mathesius) jako autoři článku.

Reálné kurikulum literární výchovy ve 21. století

Současné úvahy o kurikulu literární výchovy se dočkaly zajímavých podnětů v pracích Jaroslava Valy, autora monografie *Poezie, studenti a učitelé* (2013) s podtitulem *Recepce, interpretace, výuka*. Vala a členové jeho výzkumného týmu provedli longitudinální intervenční studii v pěti základních a středních školách v Olomouckém, Moravskoslezském a Zlínském kraji (u 133 žáků experimentálních tříd a 97 žáků kontrolních tříd) a po skončení této studie zaznamenali žákovský postoj k poezii. Kromě toho, že žáci vypovídali o vlastních názorech na vnímání poezie, vyjadřovali se spontánně také k tomu, jak byli v literární výchově sami vyučováni. Někteří hovořili o tom, že teprve poté, co zakusili živou práci s poezií (ve vyučování realizovaném pracovníky týmu Jaroslava Valy), byli schopni hledat smysl textu, zároveň dříve byli vedeni k tomu, „učit se o smyslu básně nazpaměť“. Například vypovídali, že poezie pro ně byla dříve nutným zlem, které se jen snažili přetrvádat, a teprve zkušenosť s tvůrčími a aktivizačními metodami poskytla některým z nich příležitost „k prvnímu skutečnému setkání s poezií“.¹⁰ Tyto závěry jen potvrzují platnost všeho, co požadovala většina autorů diskusních příspěvků, které usilovaly o změnu paradigmatu ve prospěch interpretační, komunikační, čtenářské koncepce literární výchovy. Naznačují totiž, že volání po přímé práci s textem je i po 130 letech polemických diskusí (a po 200 letech od vydání Jungmannovy *Slovesnosti*) jen nenaplněným ideálem a ve školské praxi zůstává nevyslyšeno.

Průzkumů přinášejících jasná data o současné podobě literární výchovy na českých základních a středních školách bylo v posledním desetiletí provedeno jen několik. Přesto se jedná o práce, které přinesly cenná svědectví o tom, jaký je stav školní

¹⁰ VALA, J., 2013, s. 250.

literární výchovy v 21. století. Průzkum Věry Radvákové z roku 2012 (Pedagogická fakulta ZČU v Plzni) provedený v šestnácti gymnáziích (na 1478 dotaznících vyplňených středoškolskými žáky) ukázal, že „práci s textem se věnuje ve školním vyučování velmi malá pozornost“ a text se „stále ještě nestal základem ani literárního vzdělávání na gymnáziu“: Učitelé „jako by se obávali založit celé literární vyučovací hodiny na interpretaci textů, dokonce ani umělecký text v hodinách literatury pravidelně nepoužívají“.¹¹

Průzkum Ondřeje Hníka provedený v letech 2009–2012 (nyní PedF UJEP v Ústí nad Labem, tehdy PedF UK) na vzorku přibližně 550 volných výpovědí studentů nastoupivších do vysokoškolského studia z různých krajů ČR a typů středních škol, doplněných o výpovědi středoškoláků, kteří se vyjadřovali k podobě výuky literatury jak na základních, tak na středních školách, přinesl zjištění, že reálné literární kurikulum je předimezované literární historií a interpretace díla se často rozplývá v mechanickém hledání příkladů teoretických poznatků v literárním textu či jen v upomínaní na literárněhistorické kontexty. Ukázalo se, že čtenářský zážitek, dojem z textu je opakován vytlačován frontálním sdělováním literární historie a práce s textem je spíše ojedinělá. Text se pak zpravidla ocitá ve funkci materiálu, který dokládá teze sdělené učitelem nebo učebnicí, a plní tak „dokládací“ funkci, nikoli funkci „estetickovýchovnou“. Potvrzuje to zejména výroky, v nichž studenti vypovídali o minimální míře, spíše o absenci čtenářského zážitku v hodinách literatury. Průzkum přitom opět potvrdil disproporci literárního a jazykového vzdělávání na základní a střední škole (podle analyzovaných výpovědí nebyla na 2. stupni ZŠ dostatečně zastoupena literatura, na SŠ byla jako nedostatečná pociťována jazyková složka předmětu). Ukázalo se tak, že ani po letech, v jejichž průběhu se naplno uskutečňovala transformace českého školství, nedošlo k výraznějším změnám obsahu, metod a forem práce v praxi literární výchovy ani na 2. stupni základních škol, ani na školách středních.

Potenciál výuky pro rozvíjení žákovské četby básnických textů se stal tématem výzkumu, který byl dokončen v r. 2015 a v němž základní metodou sběru dat bylo zúčastněné pozorování výuky zaměřené na interpretaci české poezie (Jindráček, 2015). Výzkumník se zúčastnil 31 vyučovacích hodin, které se uskutečnily v letech 2013 a 2014 v sedmých a devátých ročnících u čtyř aprobovaných učitelů na základních školách v Ústeckém a Karlovarském kraji. V průběhu výzkumu byl shromážděn korpus dat, zahrnující terénní zápisky, zvukové nahrávky výuky a jejich přepisy do textové podoby. Data zakotvená v reálných situačních kontextech výuky tak umožnila posoudit, zda a jak se edukační realita blíží koncepci kurikula projektovaného ve vzdělávacích programech. Přestože se výzkumu zúčastnili učitelé s různou pedagogickou praxí a výuka probíhala v různých typech škol (s různou kapacitou žáků, v různých sídlech), vyučovací hodiny se podobaly sobě navzájem: opakovaně (v hodinách všech zúčastněných učitelů) byli žáci hromadně instruováni k přečtení textu, učitel následně kladl otázky všem žákům najednou a očekával od nich zpravidla okamžitou reakci, aniž jim poskytl příležitost k podrobnému a několikerému

¹¹ RADVÁKOVÁ, V., 2012, z autoreferátu dizertační práce, nestránkováno.

čtení (tj. k činnostem popsaným v RVP ZV a v koncepcích literární výchovy, na něž jsme upozornili v předchozích částech tohoto článku). I když se v zaznamenaných hodinách žáci dostávali ke slovu poměrně často, jejich repliky byly velmi krátké a jen zřídka vybočily z ustálené struktury, v níž se stručná žákovská odpověď na učitelovu otázku dočkala jen stručného zhodnocení (učitelova komentáře, někdy jen neverbálního signálu).

Moderní reformy kurikula ve vztahu k reálnému kurikulu literární výchovy ve 21. století

Symbolických sto let od doby, kdy se k podobě literární výchovy vyslovil Hubert Gordon Schauer, se v Československu začalo diskutovat o nutných reformách kurikula. Otázka, co mělo být důvodem a cílem těchto reforem, zůstává však až dodnes nezodpovězená. Tuto skutečnost výstižně pojmenoval Tomáš Janík,¹² když si položil sérii otázek: Došlo k reformám z pouhého pocitu, že školy mají svázané ruce a že je třeba decentralizovat tento systém? Nebo šlo o pocit, že kurikulární dokumenty jsou již zastaralé a že je třeba je inovovat? Byla příčinou snaha ukázat, že výuka není dost kvalitní? Nebo že výsledky českých žáků jsou v určitých ohledech slabé a to je třeba změnit? Tato tázání jsou pak v Janíkově článku završena jednoznačným konstatováním: „Nejasnosti ohledně cílů a důvodů reformy mohou být dle mého názoru příčinou toho, že máme co do činění s reformou (prozatím) nezimplementovanou“. Ačkoli jde o tvrzení pocházející ze studie publikované v roce 2013, ztotožňujeme se s ním i v současné situaci. Domníváme se totiž, že transformace českého školství po roce 1989 představuje sled několika po sobě jdoucích reforem, které se střídaly, aniž stačily doznít a uplatnit se ve školní praxi. Jde o stav trvající až do dnešních dnů. Stačí připomenout dokument *Strategie vzdělávací politiky 2020* (zkráceně Strategii 2020), který byla schválen v r. 2014, a dokument *Strategie vzdělávací politiky v ČR do roku 2030+*, jejíž přípravu zahájilo MŠMT na konci roku 2018 a která by měla (podle původních plánů) projít schvalovacím řízením v roce 2020. Oba dokumenty jsou dostupné na internetových stránkách www.msmt.cz.

První citovaný dokument uvádí tři strategické priority: 1. snižovat nerovnosti ve vzdělávání, 2. podporovat kvalitní výuku učitele a 3. odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém. Domníváme se, že zejména druhá a třetí priorita, resp. jejich konkretizace a implementace do praxe, nebyly v předmětu český jazyk a literatura naplněny. Vedou-li učitelé výuku literatury, aniž žákům umožňují setkat se s literárním textem, vystavují se vážnému riziku, že se jejich výuka stane jen jakousi mýtovornou hrou, která se paradoxně věnuje tomu, co se díla netýká a co je na něm navršeno jako neopodstatněná zátěž. Spíše než podněty k myšlení o literatuře pak taková výuka vytváří bariéry mezi dílem a čtenářem a literární tvorbu zobecňuje (a banalizuje) na nejrůznější stereotypy a klišé, z nichž jen zřídka kdy čtenář zaslechně jedinečný hlas textu. Zmiňované výzkumy přitom svědčí o tom, že ve škole (často již na 2. stupni ZŠ) je tato frontálně sdělovaná literární historie a teorie přednášena žákům nepřiměřeným tempem, literární výchova je zahlcena množstvím faktů a nutí

¹² JANÍK, T., 2013, s. 640.

žáky k pasivitě. Žáci tak v převládající míře jen zapisují fakta, která si následně mají paměťově osvojit, a daleko méně přemýšlejí o smyslu textu. Tako koncipovaná literární výchova žáky nijak osobnostně nerozvíjí, a proto ji lze jen sotva přijmout jako model, ze kterého by se mohla odvozovat kvalitní výuka v 21. století.

V souvislosti s prioritou „odpovědného a efektivního řízení vzdělávacího systému“ si klademe otázku, zda byl a stále je náš vzdělávací systém řízen odpovědně a efektivně, když i po 130 letech, během nichž řada teoretiků a praktiků upozorňovala na tytéž koncepční nedostatky, lze v reálné výukové praxi opakovaně zaznamenat jevy, které se s ideály (představenými v příspěvcích do diskuse o literární výchově) spíše rozcházejí. Dokument *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+ (pracovní verze určená k diskusi)* si klade za strategický cíl mimo jiné „zaměřit vzdělávání více na získání kompetencí, potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život“.¹³ Jestliže jsme výše hovořili o nenaplněném ideálu literární výchovy, která v sobě logicky zahrnuje také výchovu ke čtenářství, pak by tento směr vzdělávací politiky měl více než kdy jindy přát literární výchově jako výchově, měl by také přát komunikačnímu pojetí českého jazyka a literatury (toto pojetí je již od zavádění RVP závazné) a výchově ke čtenářství. 130 let diskusí, které tento článek mapuje, nedokládá totiž nic jiného než důraz na proměny obsahu a způsobu vzdělávání v literární výchově. Budou-li vytvořeny podmínky pro to, aby se strategie 2030+ v českých školách skutečně realizovala, může být – z našeho pohledu alespoň hypoteticky – naplněn právě ten ideál literární výchovy, po kterém se volá již nejméně od konce předminulého století a kterého se česká ani československá škola v plné míře nedočkaly.

Závěr

Ani po 130 letech polemických diskusí o podobě výuky literatury, resp. literární výchovy, a po řadě reforem (které není možné přesně spočítat, protože není jasné, kde jedna reforma končí a kde začíná druhá) není ve výukové praxi doložen téměř žádný posun od nauky směrem k výchově a jen sporadicky jsou ve výzkumech školské praxe popsány situace, v nichž se s literárním textem zachází jinak než jako s ilustračním materiálem. Patrné je to nejen na druhém stupni základní školy, ale zejména na školách středních, kde se myšlení o literatuře až příliš často ztrácí v tradovaných a opakovaně upevňovaných schématech a floskulích, jejichž jediným smyslem je (někdy ani neskrývaný) utilitární nácvik na maturitní zkoušku.

Ačkoli je formální kurikulum všech vyučovacích předmětů vymezeno rámcovým vzdělávacím programem, tedy je rámcem, nikoli omezujícím výčtem položek učiva, učitelé je často pocitují jako svazující. A to i navzdory tomu, že školní vzdělávací programy nejsou neměnné a mohou se průběžně inovovat. Připomínka současného neutěšeného stavu literární výchovy přitom není kritikou učitelů. Sami se za učitele pokládáme. Nositelem reformy však nemůže být přetížený a demotivovaný učitel, který se netěší autoritě ani u žáků, ani u rodičů a který se místo profesního seberozvoje musí věnovat přebujelé elektronické komunikaci a problémům administrativního rázu.

¹³ VESELÝ, A., et al., 2019, s. 16.

Přesto se domníváme, že k vymanění ze slepé uličky frontálně sdělované literární historie může učiteli významně pomoci:

1. vědomí, že vyučování „dělá“ učitel, a nikdo jiný (ředitel, zástupce, vedoucí před. mětové komise, inspektor, rodič),
2. vědomí, že literární výchova je výchova, nikoli nauka, a učitel by ji měl proto koncipovat jako skutečnou uměleckou výchovu, tj. předmět zacílený na osobnost žáků (a na rozvíjení jejich osobní identity v sociálních a kulturních kontextech), a to obdobným způsobem, jako tomu je ve výtvarné a hudební výchově,¹⁴
3. vědomí, že *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury* jen sotva může obstát jako alibi pro to, aby v literární výchově prevládal frontální výklad literární historie,
4. vědomí, že neexistuje jedna univerzální norma, která by si mohla činit nárok na to, aby určovala, jak literaturu správně definovat a interpretovat, a je ošidné doufat v dosažitelnost jednoho (neomylného) hlediska, z něhož by bylo možné postihnout všechny literární útvary a zařadit je do pevně ohraničených, neměnných a nezměnitelných kategorií,
5. vědomí, že ani ve škole není chybou, když se čtenář nespokojuje s jedním interpretacním vzorcem nebo s pouhou parafrází literárních textů (ať už se s ní seznámí třeba v učebnici nebo na internetových stránkách pokoušejících se ve zkratce vystihnout „obsah“ literárních děl), že je pro čtenáře prospěšné, když si trpělivě klade otázky, jak na literaturu nahlížet, oceňovat ji a nacházet v ní zalíbení.

Podaří-li se některé z těchto návrhů uplatnit v praxi, snad bude konečně vyslyšen i hlas, který se ozýval v diskusích o literární výchově už před 130 lety (a možná ještě dříve).

Literatura

- FRANTA, D. Modelování integrované výuky předmětu český jazyk a literatura (přednosti a limity). In ČECHOVÁ, M., SPĚVÁČKOVÁ, M. (Eds.) *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině*. Plzeň: ZČU v Plzni, 2019, s. 116–133.
- GERMUŠKOVÁ, M. *Literárny text v didaktickej komunikácii (na 2. stupni základnej školy)*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU v Prešove, 2003.
- HOFFMANN, B. *Literární historie v systému literární výchovy, vzdělání a vyučování na gymnáziu*. Praha: Univerzita Karlova, 1988.
- HOFFMANN, B. *Pracujeme se Školním vzdělávacím programem – mezioborové vazby; Český jazyk a literatura – výtvarná výchova*. Úvaly: ALBRA + SPL Práce, 2006.
- JANÍK, T. *Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. Pedagogická orientace*, 23, 2013, s. 634–663.
- JINDRÁČEK, V. *Kvalita mluveného projevu učitele v literární výchově. Český jazyk a literatura*, 66, 2015–2016, s. 181–185.
- KOSTEČKA, J. *Co nemohou umět studenti bohemistiky. Český jazyk a literatura*, 62, 2011–2012, s. 136–139.

¹⁴ SLAVÍK, J., 2011, s. 207.

- LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I.* Plzeň: Západočeská univerzita, 1995.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literárni výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia.* Plzeň: Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni, 2010.
- MUKAŘOVSKÝ, J. Vyučování jazyku mateřskému na školách francouzských a o potřebě jeho reformy na našich školách. *Střední škola. Časopis pro středoškolskou pedagogiku a didaktiku*, 5, 1925, s. 18.
- MUKAŘOVSKÝ, J. Poetika jako základ literárni výchovy na střední škole. *Střední škola. Časopis pro středoškolskou pedagogiku a didaktiku*, 23, 1943, s. 205–215.
- RADVÁKOVÁ, V. *Interpretace textu na gymnáziu.* Plzeň, 2012, disertační práce. Pedagogická fakulta ZČU v Plzni. Vedoucí disertační práce Miloš Zelenka.
- SCHAUER, H., G. Literatura a literárni dějepis. *Střední škola. Časopis pro středoškolskou pedagogiku a didaktiku*, 40, 1890, s. 385–387.
- SLAVÍK, J. K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 21, 2011, s. 207–225.
- ŠLAJER, J. K problematice pojetí literárni výchovy (Obecné pojetí předmětu na ZDŠ). *Český jazyk a literatura*, 19, 1968–1969, s. 350–363.
- TICHÝ, V. Poznámky k výběru literárněhistorického učiva o české literatuře druhé poloviny 19. století. *Český jazyk a literatura*, 9, 1958–59, s. 12–17.
- VALA, J. *Poezie, studenti a učitelé. Recepce, interpretace, výuka.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013.
- VESELÝ, A.; FISCHER, J.; JABŮRKOVÁ, M.; POSPÍŠIL, M.; PROKOP, D.; SÁBLÍK, R.; STUCHLÍKOVÁ, I.; ŠTECH, S. *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+*, 2019. [online] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/file/51582/>>.

Jak kultivovat češtinu každodenních rozhovorů¹

Jana Hoffmannová, ÚJČ AV ČR
Martin Havlík, ÚJČ AV ČR

hoffmannova@ujc.cas.cz
havlik@ujc.cas.cz

Klíčová slova: běžné každodenní rozhovory, dialogická kompetence, střídání mluvčích, repliky, výpovědi, projektivita

Keywords: everyday conversation, dialogical competence, turn-taking, turns, utterances, projectivity

How to Cultivate the Czech of Everyday Conversation

As late as in the last few decades linguistics gradually turns its attention to the analysis of spoken language. It explores the rules of building everyday spontaneous dialogues. We are concerned that school teaching should focus on developing the skills necessary for building a dialogue, i.e. the school children and students should learn to take their turn, introduce a new topic, grasp timing and possibilities of interrupting a partner or listening to him carefully,

¹ Příspěvek vznikl v rámci projektu č. 19-21423S, podporovaného Grantovou agenturou ČR.