

(v tomto případě obsahuje prezntní tvar konsonant *m* i *n*), tedy v préteritu *on zapomněl*.

Pokusili jsme se poukázat na význam principu analogie i upozornit na vybrané problémy s ním spojené. Věříme, že se ve výuce češtiny jako jazyka mateřského i cizího budou její možnosti i přes naznačená úskalí účinněji využívat.

Literatura:

- CAHA, P. – ZIKOVÁ, M. Princip synkretismu aneb Augiášův chlév české deklinace. *Linguistica Online*, Brno: Masarykova univerzita, 2006 (<http://www.phil.muni.cz/linguistica>).
- ČECHOVÁ, M. *Řeč o řeči*. Praha: Academia, 2012.
- HRDLÍČKA, M. K prezentaci české deklinace jinojazyčným mluvčím. *Studie z aplikované lingvistiky*, 2014, roč. 5, s. 98–115.
- POLDAUF, I. – ŠPRUNK, K. *Čeština jazyk cizí*. Praha: SPN, 1968.

Z PRAXE NAŠICH ŠKOL

Školní literární kánon

Ondřej Hník, PedF UK v Praze

School Literary Canon

The paper follows up on reflections about the existence of school literary canon. They are logically inseparable from reflections about the purpose of literary education in general. The author has provided some ideas contained in the text and certain parts of the text for an editorial of a monograph *Canon. Issues of Canon in Literature and Education* (Bučková et al., 2014).¹

Úvod

V tomto diskusním příspěvku se budeme věnovat literárnímu kánonu ze školních hledisek a ve školním prostředí, tedy takzvanému školnímu literárnímu kánonu. Nebudeme se již vracet k terminologickému vymezení kánonu (srov. např. Bílek, 2007; Brožová, Brož, 2006; Mocná, 2014) ani k poměrně rozsáhlým sporům a diskusím týkajícím se literárního kánonu a k myšlenkovým pozicím, ze kterých jsou tyto spory a diskuse vedeny. Tyto kontexty a odkazy na ně naleznou čtenáři diskusního příspěvku např. v monografii kolektivu autorů *Canon. Otázky kánonu v literatuře a vzdělávání* (viz pozn. 1) nebo v bohatých starších zdrojích.

¹ Srov. Bučková aj., 2014.

Připomeňme, jak pojímá literární kánon současná praxe literárního vyučování: jde o soubor literárních děl, které si má žák/student osvojit jako podstatnou součást vzdělávacího obsahu literární části předmětu český jazyk a literatura. Pragmaticky a ne zcela přesně lze kánon pokládat za jistý typ požadavků; tak je ostatně interpretován školní literární kánon i v katalozích požadavků k maturitní zkoušce pro obor český jazyk. Ve školní praxi je kánon realizován v několika různých podobách:

a) Ke kanonickým literárním dílům se odkazuje v učebnicích literární výchovy/literatury a v učitelově výkladu, i když jsou samozřejmě ve výkladech obojího typu zastoupena také díla nekanonická; ta ve výkladu plní funkci buď dokreslující, nebo se tam dostávají se snahou o směřování k úplnosti v učivu, i když této úplnosti nelze z povahy věci dosáhnout. Příkladem ze střední školy může být např. výklad o Kunderových *Směšných láskách* (figurujících hojně v maturitních kánonech), který osvětluje genezi těchto povídek – Kundera je napsal jako jistou formu odlehčení při práci na dramatu *Majitelé klíčů* (toto dílo v žádném literárním kánonu, resp. katalogu požadavků nefiguruje). Je literární či literárněhistorický/literárněteoretický kontext vždy nekanonický?

b) Úryvky z kanonických literárních děl jsou uváděny v čítankách; v nich jsou potom k danému úryvku navrženy otázky, úkoly a náměty k činnostem, které by měly kanonické dílo či obecné principy literatury (literárního vývoje, literární tvorby) blíže přiblížit a povědomí o literárním díle fixovat. Množství dnes používaných čítankových řad texty nepřibližuje adekvátním způsobem a v intencích komunikačního pojetí předmětu, interpretačního a živého poznávání díla. K textu např. uvádějí množství otázek a úkolů vztahujících se k mimoliterárnímu aspektu textu či rozměňují literární vzdělávací obsah v marginálních, rovněž často neliterárních jevech. Samozřejmě čítanky zachycují i nekanonická literární díla; na čítankách i učebnicích literární výchovy je dobře viditelná neustálá proměna a vývoj tzv. (školního) literárního kánonu: úryvky v čítankách a učebnicích starých jen několik desetiletí nám mohou připadat úsměvné, okrajové či jakkoli tendenční, tedy z časového hlediska nekanonické, ačkoli se v době vydání čítanky/učebnice za kanonické obecně považovaly. Jako příklad můžeme uvést z kánonu literatury pro děti a mládež *Malého Bobše* J. V. Plevy či *Honzíkovu cestu* B. Říhy. Školní literární kánon sice úzce souvisí s principem klasičnosti, ale ten se v čase a společenských podmínkách samozřejmě mění.

c) Povědomí o kanonických literárních dílech je (dětem, mládeži, dospělým studentům, rodičům, prarodičům i společnosti) vštěpováno pomocí povinné či doporučené školní četby, přičemž míra doporučení bývá různá; v podstatě jde o četbu povinně volitelnou, kdy si žáci/studenti volí díla od zadaného autora, zadaného žánru, zadaného směru, zadané epochy nebo periody literárního vývoje. Někdy však bývá doporučená četba natolik autori-

tativně a důrazně doporučována, že se od povinné téměř neliší. Domníváme se, že jakkoli je existence povinné a doporučené četby logická (odvíjí se z existence kánonu, který je ze své podstaty závazný), je také pro výchovu ke čtenářství (která je požadovanou součástí literární výchovy) kontraproduktivní: přispívá ke zvětšování již tak stále rostoucí propasti mezi školní četbou a spontánní mimoškolní četbou. Školní četba je žáky/studenty vnímána jako vnucená, a tedy odtaziťatá, méně zajímavá; mimoškolní četba bývá vnímána jako výsledek svobodné volby, tedy jako četba zajímavější, četba pro radost a zážitek. Na tomto místě je třeba upozornit na skutečnost, že status povinné četby neskončil se socialistickou školou v r. 1989, jak to často vnímá laická veřejnost i někteří studenti učitelství, ale že povinná četba a kánon jsou také záležitostmi široce kulturní, apolitickou, byť svůj politický rozměr v sobě nesou, jak na to ostatně poukážeme dále.

Nabízí se otázka, k čemu se vlastně vztahuje, resp. má vztahovat tzv. kanoničnost. Zda k dílům, autorům, obojímu, tvarům, stylům, popř. ještě k něčemu jinému. Např. literární kánon navržený Jiřím Kostečkou a Františkem Brožem z r. 2000 a otištěný v jednom z tehdy schválených tzv. katalogů požadavků vymezuje tzv. kanonické autory. Máme-li však kánon vztahovat ke škole a smysluplnému školnímu vyučování, je třeba mít na paměti, co je logickým a vlastním obsahem literárního vzdělávání (napříč stupni a typy škol). Jsme přesvědčeni o tom, že to jsou texty umělecké literatury (a jejich literární kontext), nikoli jejich autoři, kompletní dílo vybraných autorů a jeho kontext autorský (osobnostní) a sociální. Protože kánon v původním smyslu slova rovněž znamenal soupis textů, církevními dogmatiky vnímaných jako texty osvědčené,² budeme kánon nadále vztahovat jen ke konkrétním textům, nikoli k autorům, či dokonce epochám nebo literárním směrům a skupinám.

Slovo *takzvaný* je ke klíčovému pojmu literárního kánonu hned v prvním odstavci tohoto článku připojeno záměrně. Studium školního literárního kánonu totiž docházíme k několika paradoxním zjištěním:

1. Školní literární kánon funguje jako jeden kánon pouze *de jure*, *de facto* existuje kánonů více.

Při bližším pohledu na problematiku se školní literární kánon rozpadá minimálně na kánon pro základní školu a střední školu, dalším zkoumáním praxe můžeme dále vysledovat dokonce kánon pro předškolní vzdělávání a logicky i pro vysokoškolské vzdělávání. Tyto dva posledně jmenované kánony jsou však mimo hlavní pozornost odborníků i zainteresované veřejnosti, neboť jejich osvojování není exponovaným jevem, např. proto, že není zakončeno ani žádnou přijímací zkouškou, ani státní či školní maturitou atp. (snad jen při zápisu do 1. ročníku ZŠ je dítě dotazováno, které zná pohádky).

² Srov. Brož, 2006, s. 23.

Specifikem je potom ještě vysokoškolský kánon v přípravě budoucích učitelů – a to v přípravě učitelů mateřských škol, učitelů prvního stupně ZŠ a druhého stupně ZŠ a školy střední. Že takové kánony skutečně existují, dokazují i dostupné sylaby příslušných vysokoškolských kursů a přednášek či dostupné požadavky k zápočtům a zkouškám na různých fakultách připravujících učitele. Existence relativně samostatných kánonů vznikajících na učitelských fakultách lze rovněž logicky vysvětlit přítomností kritéria didaktické znalosti obsahu.

Při četných hospitacích při odborných praxích studentů PedF UK v Praze na středních školách i při lektorování kursů pro středoškolské učitele bylo zjištěno, že si střední odborné školy a gymnázia přirozeně vytvářejí vlastní literární kánon. Z rozhovorů s mnoha středoškolskými učiteli vyplynulo, že si školní literární kánon dále upravují, tedy řada učitelů si tvoří jakýsi svůj vlastní literární kánon pro svoji třídu, či dokonce ročník (snad s výjimkou maturitního, kde to již není možné). Vzniká tak další reálně existující, hierarchicky nižší kánon – třídní literární kánon. V pozadí těchto snah vždy stojí, alespoň podle výpovědí učitelů, jakási optimalizace výuky literatury a jejího obsahu ve velmi pragmatických intencích: aby studenti pokud možno úspěšně odmaturovali.

Tím se školní literární kánon rozpadá na řadu dílčích kánonů, které potom z povahy věci již nejsou jedním kánonem, okolo něhož se prvotní diskuse vlastně vedly a vedou. Na další rozdrobení školního literárního kánonu, resp. školních literárních kánonů dále narážíme při sledování kánonů na gymnáziích a středních odborných školách (maturitní kánon se tak rozpadá na gymnaziální kánon a středoškolský kánon³), podobně by tomu mohlo být v případě vysokoškolských literárních kánonů na jednotlivých pedagogických fakultách a jiných fakultách připravujících učitele atp.

Vyjadřovat se k tzv. oficiálnímu, výchozímu, „původnímu“ literárnímu kánonu by tak v zásadě znamenalo vyjadřovat se k čistě teoretickému či hypotetickému, v praxi neexistujícímu konstrukt.

2. Jakýkoli školní literární kánon, snad s výjimkou předškolního, lze-li ho takto pojmenovat a vysledovat, je příliš obsáhlý.

Rysem školních literárních kánonů je kvantita děl v nich obsažených. Pravděpodobnou příčinou této přílišné kvantity jsou veřejné diskuse o kánonu. Do kánonu se tak namísto jednoho kanonického díla od jednoho autora dostávají například díla čtyři nebo pět podle mylného předpokladu, že čím plodnější či významnější autor, tím více díly musí být v kánonu zastoupeny.⁴ V případě české literatury je – zcela namátkou – v jednom z ká-

³ Tyto termíny se mohou jevit jako kontroverzní, protože i skutečnost, kterou pojmenovávají, je rozporuplná.

⁴ Srov. Bílek, 2007, s. 22

nonů⁵ uvedeno čtyři i více děl (i když má následně jít o výběr ze strany studenta), např. u Jaroslava Vrchlického, Vítězslava Háška, Jakuba Arbesa, Julia Zeyera, Karla Václava Raise, Otokara Březiny, Karla Čapka, Vítězslava Nezvala, Bohumila Hrabala a mnoha dalších.

Za touto poněkud „megalomanskou“ představou můžeme hledat více různých, avšak souvisejících příčin:

a) kvantitativní hlediska literárního vzdělávání spojená s faktografickou, na literární historii zaměřenou výukou v intenci rakouských a pozitivistických tradic, ze kterých se česká škola stále ještě nevymanila;

b) obecnější jev školské autority spojený se školským perfekcionismem;

c) mylnou představu učitelů (a dost možná i tvůrců školního literárního kánonu), že nadiktováním příslušný vzdělávací obsah žákům/studentům skutečně zprostředkují atp.

Přílišná kvantita literárních děl logicky vede k paradoxu, že žáci a studenti se o literárních dílech obsažených v kánonu sice učí, ale díla nečtou. Naddimenzovaný školní literární kánon tedy drží výuku literatury v intencích poznávání o díle, nikoli v požadovaných intencích přímého, živého poznávání díla, tedy interpretačně a tvořivě pojaté literární výchovy a výchovy ke čtenářství.

3. Školní literární kánon je soupisem, který vznikl výběrem na základě nestejnorodých kritérií, je tedy nekonzistentní sumarizací (literárních děl).

Studiem školních literárních kánonů docházíme dále ke zjištění, že jsou do nich zařazována i díla vybraná nejen na základě jejich umělecké hodnoty, tedy bez zohlednění jejich estetické funkce. Ve školních literárních kánonech figurují literární díla, která především mají fungovat:

a) jako díla národně uvědomovací, národně reprezentativní.

Kánony plní významnou funkci sociální,⁶ možno říci až socializační, neboť uvádějí žáky, studenty, učitele do kultury a společenství příslušného národa. Proto nacházíme v literárních kánonech vždy převahu děl domácích. Sociální a socializační funkce je prvním kritériem, kterého si tedy lze povšimnout již při zběžném náhledu na literární kánony jako celky i díla v nich obsažená. V jistém ohledu je ale sociální a socializační funkce kánonů označení pro jev příliš obecný, až univerzální: každé literární dílo své čtenáře uvádí do širšího kulturního povědomí, společnosti, její historie i současnosti atp. Zdá se však, že ve školních literárních kánonech byla a je sociální a socializační funkce vyhrocena až do té míry, že některá díla mají stále plnit funkci národně uvědomovací či národně reprezentativní. A zdaleka se nemusí jednat jen o díla obrozenecká či díla hrdě se hlásící k ideálu češství. Příkladem z české literatury mohou být některá Havlova dramata.

⁵ Katalog požadavků k maturitní zkoušce – český jazyk, 2005, schváleno MŠMT 2006 s účinností od školního roku 2006/2007

⁶ Srov. Brožová a Brož, 2006, s. 23–24.

b) jako dobový doklad (doklad soudobého života, soudobých poměrů, zajímavé přiblížení historické epochy, historické události, osobnosti).

Příklad z české literatury: výběr a interpretace povídek Arnošta Lustiga redukované na existenci holocaustu či poměrů v koncentračních táborech; zařazení memoárových zápisků Františka Martina Pelcla do třídního literárního kánonu, protože byl prvním profesorem češtiny na pražské univerzitě; příklad ze světové literatury: čtení románu Victora Huga *Devadesát tři* redukované na doklad existence royalistického hnutí ve francouzském regionu Vendée během Velké francouzské revoluce.

c) jako doklad (nebo dokonce podpora) politických/zpolitizovaných idejí či (jakékoli) ideologie.

Příklad ze světové literatury s vazbou na českou kulturu: četba románu George Orwella *1984* redukována na kritiku socialismu v bývalém Československu (dvojí zjednodušení), četba románu Daniela Defoa *Život a zvláštní podivná dobrodružství Robinsona Crusoa, námořníka z Yorku* nebo jeho Plevovy adaptace redukované na oslavu lidské práce.

d) jako umělé (a často i vykonstruované) zúžení na jednu dílčí rovinu díla, ve funkci reprezentanta určité umělecké funkce nebo jevu poetiky.

Příklad z české literatury: četba Nerudových *Povídek malostranských* redukována na poznávací funkci literatury, resp. na poznání tehdejší Malé Strany z jeho díla, jakkoli je toto poznání možné, inspirativní a obohacující; příklad ze světové literatury: četba úryvků nebo letmé prolístování díla Johna Steinbecka *Na východ od ráje* redukováno na poznání, jak zhruba vypadá románová kronika.

e) jako umělé zúžení na neliterární jev/problém, tedy jev/problém stojící mimo text a jeho estetickou funkci.

Příklad z české literatury: četba úryvků z Hrabalových románů redukována na poznání, že tento autor používá nespisovné vrstvy jazyka (bez hlubšího ukotvení jazyka a stylu v interpretaci díla); četba Nerudovy povídky *Trhani* (původně soubor fejetonů) jako doklad sociálního cítění autora (bez hlubšího ukotvení vztahu biografického autora, modelového autora a vypravěče); příklad ze světové literatury: četba úryvků z románu Johna Irvinga *Pravidla moštárny* jako podnět pro diskusi o provádění nelegálních potratů v USA ve 40. letech minulého století atp.

Z uvedených příkladů je na první pohled patrné, že je třeba odlišovat školní literární kánon jako statický soupis literárních děl od jeho realizace ve výuce. Způsob, jak se s díly zachází ve výuce, a učitelova intence může být – a většinou také bývá – zcela rozdílná od intence tvůrců kánonu, jestliže samozřejmě není tvůrcem kánonu sám učitel. Zatímco tvůrci katalogu požadavků mohli začlenit do kánonu *Labyrint světa a ráj srdce* J. A. Komenského především jako příklad literární alegorie, která je navíc dílem na pomezí traktátu a románu (nebo toto dílo bývá vykládáno jako jakýsi předchůdce románu), učitel s ním může pracovat především jako

s ukázkou díla učitele národů bez zjevného důrazu na literární žánr (aby studenti „vůbec něco od Komenského viděli“) atp.

Nabízí se tedy otázka, nakolik jsou mnohé z předchozích uvedených příkladů dokladem didaktické nekompetence či neznalosti věci a nakolik jsou (resp. mohou být) oprávněnou redukcí vzdělávacího obsahu, přesněji řečeno nakolik jsou didaktickou transformací s vědomím jasně vytyčeného cíle pro pedagogické dílo učitele. Domníváme se, že např. četba úryvků z Hrabalových románů redukována na poznání používání nespisovné vrstvy jazyka v hodině literatury, kde si učitel definoval jako cíl „interpretaci smyslu vybraných děl B. Hrabala“ (příklad z reálné školní praxe), je výrazem krajní nekompetence, zatímco v případě četby úryvků nebo letmého prolístování díla Johna Steinbecka *Na východ od ráje* redukováného na poznání, jak zhruba vypadá románová kronika, může jít v kontextu výuky o dílčí učitelovu snahu, která ještě neznamená, že nezná hloubku zmiňovaného díla; případně může jít také o učitelovo „zoufalství“ (časté vyjádření samotných učitelů) z nedostatku času či rezignovaný postoj vyplývající ze zkušenosti s čtenářskými preferencemi středoškolských studentů, avšak ani to není samozřejmě omluvitelné.

Ačkoli za výběrem literárních děl do školního literárního kánonu, resp. školních literárních kánonů, stojí jakási víra v přínos studia literárního kánonu (lze-li to takto při stávající kvantitě vůbec pojmenovat) žákovi/studentovi, je nestejnorodost kritérií výběru literárních děl do školních literárních kánonů, a tedy nekonzistentnost kánonů, pro školní praxi výuky literatury kontraproduktivní. Čtení úryvku ze Zolova *Zabijáka* jako varování před alkoholismem ani čtení úryvků z Hrabalových románů za účelem poznání, že i vynikající literární dílo „národní hodnoty“ je možné napsat nespisovným jazykem, totiž žádný skutečný osobnostní přínos v dimenzích školní literární výchovy nemá, protože se opomíjí umělecká intence úryvků i textu jako celku. Texty samozřejmě na čtenáře působí, avšak pro školní literární výchovu je důležité, aby některé jevy, roviny díla byly vědomě rozkrývány, reflektovány, pojmenovány, uvedeny do souvislostí. U již zmiňovaných Hrabalových děl např. nestačí samo zaměření pozornosti na užívání obecné češtiny, ale je třeba ji vidět v souvislostech smyslu díla, v souvislostech poetiky české moderní a postmoderní literatury.

4. Školní literární kánon vznikl výběrem literárních děl na základě nejen nestejnorodých, ale také nerelevantních kritérií vzhledem k cílům a očekávaným výstupům literárního vzdělávání formulovaným v RVP ZV a RVP G.

Kritérii, která neodpovídají ani logickým cílům literárního vzdělávání, ani analyticky pojatým výstupům stanoveným v závazných dokumentech (standards, RVP, naplnění konceptu literární výchovy, komunikačního pojetí předmětu), je převážná většina kritérií formulovaná v bodech 1 až 3.

Otázkou zůstává, kdo/co stojí za rozdrobením, roztržštěním jednoho (původního) literárního kánonu na řadu v praxi fungujících literárních kánonů. Zda to je otevření problematiky literárního kánonu veřejným diskusím v porevoluční atmosféře, nebo např. paradoxně potřeba normativnosti, která existenci původního kánonu iniciovala.

Závěry a diskuse

Při bližším zkoumání jevu pracovně pojmenovaného jako školní literární kánon zjišťujeme, že na něj lze velmi těžko nahlížet jako na kompaktní celek. U školního literárního kánonu tedy nejde mnohdy ani o „souboj kvality a kvantity“ ve smyslu kvalita jako umělecká hodnota literárního díla *versus* osvojená kvantita vědomostí o literárních dílech určité umělecké hodnoty (kromě vědomostí sem samozřejmě patří i dovednosti, hodnoty, postoje a vlastnosti), ale často o nekonzistentní soupis uplatňující různá hlediska školních požadavků a různých kritérií tzv. kvality díla. Dokud bude existovat řada dílčích literárních kánonů, nikdy se vzdělavatelé a vzdělavatelé nemohou dobrat konsensu o výuce literární výchovy, resp. o té části jejího obsahu, která odpovídá osvojeným znalostem o literárních dílech / z literárních děl, ať již to bude literární výchova v mateřské, základní, střední či vysoké škole.

Nabízí se otázka, kdo má tzv. školní literární kánon tvořit a za jakým účelem. Jestliže by se kánon měl systematicky vytvářet tzv. zdola, tedy jeho tvůrci by byli především učitelé základních a středních škol, ještě by se zvětšila jeho nekompaktnost, dále by vznikala řada různých školních a třídních literárních kánonů. Vytváření školního literárního kánonu shora, tedy snad pedagogickými fakultami na pokyn ministerstva školství nebo speciálními komisemi jmenovanými ministerstvem, by zase vedlo (možná k oprávněné) kritice ze strany učitelů základních a středních škol; ti by namítali, že je kánon příliš direktivní, odtržený od praxe nebo že jim není tzv. ušit na míru. Svoji roli by zde snad mohlo sehrát jakési kompromisní konsorcium složené z učitelů, odborníků z pedagogických fakult, literárních vědců a současných autorů.

Literatura:

- BÍLEK, P. A. Kánon. In *Host*, příloha Host do školy, 2007, č. 4, s. 22–23.
 BROŽ, F. Literatura jako součást maturitní zkoušky z českého jazyka ve společné části MZ. In *Host*, příloha Host do školy, 2006, č. 1, s. 22.
 BROŽOVÁ, P., BROŽ, F. O kánonu nejen maturitním. In *Host*, příloha Host do školy, 2006, č. 1, s. 23–24.
 BUČKOVÁ, T., GLOSÍKOVÁ, V., CHEJNOVÁ, P., aj. *Canon. Otázky kánonu v literatuře a vzdělávání*. Ed. Filologické studie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014.

K článku *Kánon do vody vhozený*

Ve jmenovaném článku, publikovaném v čísle 3 tohoto ročníku, jsem mj. uvedl: „Neobstojí ani Feřtekův poukaz (akcentovaný pak například Karlem Lippmannem či Ondřejem Hausenblasem) na příklady maturitních úloh, jež skutečně od žáků nevyžadují mnoho.“ Pan Karel Lippmann jako jeden z oponentů nynější podoby maturitní zkoušky se ovšem ve svých článcích či komentářích k problematice její obtížnosti prakticky nevyjadřuje, testy kritizuje především proto, že podle jeho názoru vychází ukázky z textů postrádají samy o sobě smysl, a proto je řešení některých úloh obtížné. Za zkreslení, jež vzniklo při krácení textu, se p. Lippmannovi i čtenářům omlouvám.

Josef Soukal

DISKUSE

■ ————— Náleží *Hledání Aljašky* adolescentnímu čtenářstvu? ————— ■

Adéla Hazuchová, FF UP v Olomouci

Is *Looking for Alaska* Suitable for Adolescent Readers?

The article discusses sexuality as a theme in books intended for children and the youth with respect to the concept of literary education. It focuses on the inconsistent reception of John Green's novel *Looking for Alaska* in the American context. This specific situation, in which the school system collides not only with the values of religion and family but also with identity formation of youngsters and the reader's imagination, is examined with view to the Czech cultural framework.

Na druhém stupni základních škol a nižším stupni víceletých gymnázií se má literární výchova ubírat směrem k postupnému získávání a rozvíjení čtenářských návyků, schopnosti tvořivé recepce a interpretace literárního textu. Žáci prostřednictvím četby dospívají k poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život. Jedním z dílčích cílů této výchovné disciplíny je tedy rozvoj emocionálního a estetického vnímání.¹ Výrazným aspektem, který vyvstává v souvislosti s podmiňováním citových prožitků pubescentního čtenářstva, je tematika literárních děl,

¹ Viz RVP ZV [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>