

ZDENKA VESELÁ

MIMOČITANKOVÁ ČETBA A JEJÍ POSTAVENÍ V UMĚLECKÉ SLOŽCE LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Funkce mimočitankové četby

V podmínkách spojení školy se životem vystupuje dnes stále více do popředí praxe jako nutný gnozeologický základ celého vyučovacího procesu. Vyplývá to z toho, že můžeme výchovný proces chápat jako organizovanou materiální činnost, která směřuje k přípravě dorůstajícího pokolení jako výrobců materiálních statků a tvůrců všech společenských hodnot, a proto nám také představuje svéprávnou složku společenských hodnot a součást společensko-historické praxe. Výchovný proces se tak stává nejen nástrojem všestranného rozvoje individua, ale i nástrojem přeměny společnosti samé.¹

Aplikujeme-li toto východisko na kterýkoliv odborný předmět, v němž se výchovný proces uskutečňuje, rozdělí se nám z tohoto hlediska na složku teoretickou a na složku praktickou. Je tomu tak i v literární výchově, která bude předmětem našeho zájmu a našich dalších úvah. V literární výchově můžeme za teorii považovat výklad učitele o jistém literárním hnutí, výklad o autorovi, jednotlivém díle apod., za praxi pak jakoukoliv činnost mající podobu dovedností a návyků, a to rozumových nebo pohybových.²

Prosadit toto spojení teorie a praxe napomáhají v konkrétní rovině osnovy, které v literární výchově pro veškerou práci uvádějí jako výchozí uměleckou složku, která v sobě zahrnuje celou problematiku četby (čitankovou, mimočitankovou a individuální).³ Tyto formy četby, které se v prů-

¹ Vladimír Grulich, *Revoluční praxe — gnozeologický základ komunistické výchovy*, Filosofický časopis 1961, str. 168.

² K dovednostem v literární výchově patří např. výrazný přednes, výrazné čtení, dialogizace, dramatizace, samostatná práce žáka s uměleckým textem atd. Návykem pak rozumíme potřebu některou z těchto činností vykonávat.

³ Machytka — Cenek — Hrabáková — Koukalová, *Metodika literární výchovy v 6.—9. ročníku*, Praha 1965 charakterizují jednotlivé formy četby takto: „Čítanka přináší z děl společné četby výrazné ukázky, které jsou zvlášť důležité pro pochopení ideově uměleckého obsahu knihy. Funkcí a obsahem je s čítankou spjata společná (mimočitanková) četba celých děl nebo vybraných pověstí, povídek atd. Označování společné (mimočitankové) četby jako četby domácí, mimoškolní, souvislé nebo doplňkové nevystihuje přesně její podstatu a funkci v systému literárního vyučování. Knihy společné četby se dosud určovaly v osnovách. Individuální četbou označujeme souhrnně především díla umělecká, ale i populárně

běhu školní docházky rozrůstají, jsou základem literárního vzdělání, neboť napomáhají vytvářet stále širší a širší čtenářskou bázi, bez níž by osvojení literatury bylo nemyslitelné. Pro vytváření komplexních praktických čtenářských dovedností nejdůležitější místo v uvedené triádě zaujímá četba mimočítanková. Je nejdůležitější nositelkou společenských funkcí literárního díla, které korespondují s životními funkcemi každého jedince. Tyto funkce jsou široké a mnohohlasné, neboť „ujasňují člověku všechny rozlohy jeho bytí, všechny nenaplněné možnosti jeho existence, rozvíjejí jeho sensibilitu, emocionalitu, imaginaci, jeho schopnost vnímat i chápat nevyčerpatelnou bohatost lidské skutečnosti. Takto vnitřně bohatý, intelektuálně plně rozvinutý člověk je nutně přístupný všem velkým ideovým a mravním impulsům společnosti, stává se aktivním podílíkem života, tvůrcem svého osudu, aktivním občanem“.⁴

Marxistická estetika uvádí jako hlavní funkce poznávací, estetickou, etickou, politickou, terapeutickou, sociální a jiné. Tyto funkce, a zejména některé z nich, se uplatňují při výběru děl mimočítankové četby, která je významnou součástí školního vzdělání.

V hierarchii jednotlivých funkcí zaujímá důležité místo *funkce poznávací*. Je poznávací jednak v tom smyslu, že se žák doví o daném autorovi a stavbě jeho díla apod., jednak mu pak dílo samo zprostředkovává poznání světa, do kterého by stěží jinak pronikl. Není například možné, aby se někdo přenesl o několik století zpět. Přitom toto období však může částečně poznat i bez toho, aby studoval literaturu odbornou, neboť takové poznání přinášejí díla autorů žijících v minulosti nebo díla našich současníků, která jsou zaměřena do minulosti. Stejně tak nemáme možnost procestovat celý svět. A jsou to opět knihy, které nám vzdálené země přibližují a promlouvají o nich. Prostřednictvím knih konečně máme také možnost poznávat kulturu jednotlivých národů, kterou bychom jinak nikdy nepoznali. Toto poznávací hledisko nevyčerpává všechny oblasti, ve kterých je mimočítanková četba přínosem; je nesporné, že mimočítanková četba, která je regulována určitým směrem, napomáhá ve *vytváření* *žakových světonázorových postojů*, tedy postojů vztahujících se k problematice celé společnosti. Má proto tato funkce velký význam pro formování osobnosti žáka. Právě výběr děl, který je ideově zaměřen, pomáhá žákovi vytvářet vlastní názory a postoje, konfrontovat názory různých autorů, všimnout si toho, jaká problematika zaujímá dominantní postavení v určité literatuře. Na základě tohoto poznání je žák schopen hlouběji uvažovat o společenských problémech a lépe je řešit. Z těchto důvodů je také velmi důležité, aby se pečlivě vybírala díla, která zařazujeme do mimočítankové

naukové literatury, kterou čtou žáci ve volných chvílích podle svého vlastního výběru ze seznamu knih, které se jim doporučují v jednotlivých ročnících, nebo i podle neregulované volby. Individuální četba má značný význam pro rozvoj čtenářských zájmů žáků a pro výchovu samostatných kulturních čtenářů. Doplnuje se jí společná četba. Individuální četba žáků vychází z osobitých zájmů dětí; tyto zájmy se rozšiřují cílevědomou péčí školy. Na organizaci individuální četby se podílí škola s rodinou, s pionýrskou organizací a s veřejnou knihovnou a s jinými institucemi, např. s rozhlasem. V tomto pojetí přestává být individuální četba záležitostí doslova mimoškolní.“ Str. 69–70.

⁴ Květoslav Chvatík, *Smysl moderního umění*, Praha 1965, str. 123.

četby v případě, že je zadán jen žánr nebo téma, zatímco výběr díla samého je ponechán na učiteli nebo žákovi.

Poznávací funkce samozřejmě nevyčerpává poslání mimočítankové četby, dokonce ani netvoří její nejdůležitější část. Vedle ní důležitou roli hraje také *funkce estetická*. Tyto dvě funkce zaujímají mezi funkcemi mimočítankové četby dominantní postavení a těsně spolu souvisejí. Estetická funkce vede žáka k tomu, že při četbě získává schopnost rozpoznávat umělecké kvality děl, učí ho pracovat s textem, rozvíjí u něho tvořivé reprodukční činnosti (výrazné čtení, přednes, schopnost dramatického projevu, esteticky zaměřené vyprávění z četby), produkční činnosti, které se projevují v jeho slohových pracích a ve vlastních literárních a kritických pokusech, zkrátka a dobře obohacuje ho, což vyplyne zejména ve srovnání s člověkem, který nečte vůbec nebo čte nahodile, bez výběru. Právě díla, která jsou vybírána pro zařazení do mimočítankové četby, zaručují svou kvalitou, že budou znamenat pro žáky v tomto směru značný přínos.

Rovněž v rámci této funkce mimočítankové četby můžeme mluvit o určitém poznávání. Toto poznávání má však jiný ráz než poznávání vědecké, neboť poznatky nezískáváme prostřednictvím pojmů, ale prostřednictvím uměleckých obrazů. Tímto způsobem žák poznává nejenom jev sám o sobě, ale také jeho estetické kvality a utváří si své představy o krásnu. Pro člověka žijícího v naší společnosti by mělo být zcela přístupné právě toto estetické osvojení skutečnosti, a to na základě faktu, že literatura (spolu s ostatními oblastmi umění) v socialistické společnosti patří všem.

Jak jsme již uvedli, mimočítanková četba má význam pro rozvoj dovedností a návyku pracovat s textem. Pro žáka je přijatelnější pracovat nejdříve s textem uměleckým, neboť pak se také dovede vypořádat s textem odborným. V tomto smyslu může být estetická funkce spjata s funkcí, kterou bychom mohli nazvat *funkcí průpravnou*.

Mimočítankové četbě lze ještě přisoudit *funkci informativní*. Tato funkce se uplatňuje ve směru k těm žákům, kteří nečtou příliš samostatně a o nichž můžeme říci, že četba nepatří k jejich „koníčkům“. U žáků-čtenářů většinou nedochází k tomu, že dílo zařazené do mimočítankové četby je prvním dílem daného autora, které čtou. Máme zde na mysli zejména díla domácí produkce. Ale ani tuto situaci nelze vyloučit. Pak je zcela pochopitelné, že zaujme-li žáka daná kniha, je tím dán první předpoklad k tomu, aby si přečetl i jiná díla téhož autora nebo díla stejného typu apod. v rámci své individuální četby. Tato funkce má tedy hlavní význam z hlediska formování zájmů žáka.

Ve školním prostředí se všechny funkce hierarchicky podřizují *funkci výchovné*, neboť prostřednictvím vybraných uměleckých děl žák poznává svět, proniká do něho, učí se v něm orientovat, a tím se učí žít. Protože všechny funkce mají důležité místo v životě jednotlivců i celé společnosti, je zapotřebí v pedagogickém procesu respektovat tyto specifické stránky umění, a současně také respektovat vnímatele, aby se dosáhlo v literární výchově stanoveného výchovněvzdělávacího cíle.

Vývoj a pojetí mimočítankové četby

Jak již bylo uvedeno, těžiště práce v literární výchově spočívá v práci s uměleckým dílem. Umělecká díla jsou předkládána ve škole ve třech formách, které na sebe stupňovitě navazují. První stupeň tvoří četba čítanková (ta má především funkci motivační), na ni navazuje četba mimočítanková (plní všechny funkce a současně má přinést žákovi kritéria pro výběr knih tak, aby od nahodilého čtení přешel ke čtení uvědomělému) a četba individuální (ke které mají oba předchozí stupně čtenáře přivést). Tyto formy četby, které se zakotvily v osnovách až v roce 1961, jsou dnes základem literárního vzdělání. Na školách II. cyklu se tato báze v posledních letech rozhojnila o literární seminář a hodiny uměleckého přednesu. Je to doklad toho, že se předpoklady pro práci s uměleckým dílem systematicky rozšiřují a rozvíjejí.

Vraťme se však ke kategorii „mimočítanková četba“. Sledujeme-li vývoj této kategorie od jejího zařazení do osnov v roce 1910,⁵ vidíme, že prošla určitým vývojem a že má své základní charakteristické rysy, které se vždy v určité době stávaly předmětem diskusí, jejichž výsledkem bylo potom ujasnění a zpřesnění těchto znaků.

Východisko, které určuje, že základním předpokladem pro práci v literární výchově je četba, souvisí v prvé řadě s otázkou jejího rozsahu. Jde tedy o to, ujasnit si, jaký počet knih je pro žáka, ale i pro učitele únosný. Nahlédnutím do osnov z roku 1910, 1927, 1939, 1945, 1949, 1954,⁶ 1961, 1969 a 1972 lze snadno zjistit, že pouze první z uvedených osnov počet knih nenormují, ale udávají jen oblasti, z nichž lze díla vybírat. Ostatní osnovy již počet knih normují, jak lze zjistit z uvedené tabulky.

	1. ročník (5.)	2. ročník (6.)	3. ročník (7.)	4. ročník (8.)
1910	neudává	neudává	neudává	neudává
1927	7	9	10	10
1939	6	6	8	6
1945	5	6	8	6
1949	8	6	6	6
1954	neudává	neudává	neudává	—
1961	7	7	8	neexistoval
1969	7	8	7	6
1972	5	7	9	8

⁵ V Nástinu organizace gymnázií a reálék v Rakousku z roku 1849, který je prvními osnovami pro mateřský jazyk, tato četba neexistovala. Pracovalo se po vzoru latiny pouze s čítankovým textem.

⁶ V osnovách z roku 1954 tato četba nebyla vůbec zařazena. Tato skutečnost může vést k několika dohadům: 1. tato četba byla považována za zbytečnou, a proto nebyla zadávána; 2. výběr a zadávání knih byl ponechán na vůli učitele samého; 3. zadávala se ta díla, jimž měla být podle osnov věnována největší pozornost ve výkladu učitele.

Z tabulky je patrné, že v prvním roce studia na střední škole většinou osnovy předepisují nižší počet děl než ve vyšších ročnících. Tento fakt je vysvětlitelný tím, že právě v prvním roce studia nelze žáka příliš zatěžovat četbou, protože si žák teprve zvyká na zcela nový styl učení, na nové prostředí a zvýšené nároky. Není zanedbatelná ani ta skutečnost, že se téměř ve všech osnovách začíná nejstarší literaturou a že četba starší literatury není pro žáka tak přitažlivá. Dokazují to také osnovy z roku 1949, v nichž se zvýšený počet děl objevuje právě proto, že tyto osnovy začínají literární učivo 19. stoletím.

S otázkou normování děl souvisí úzce také gradace v požadavcích v jednotlivých postupných ročnících. Většinou platí, že až do třetího ročníku (sedmé třídy) počet zadávaných knih stoupá, ve čtvrtém ročníku (osmé třídě) naopak klesá. Tato tendence zřejmě vyplývá z toho, že pro stále větší vyspělost žáků (jako čtenářů) je možné nároky na ně stupňovat, a dále také z praktických důvodů, neboť v posledním roce studia na střední škole je vhodné počet knih redukovat vzhledem k blížící se maturitě.

Průměrný počet knih, které připadnou k přečtení za jeden ze čtyř studijních roků se pohybuje kolem 6,7 knihy. Od tohoto průměru se odchyľují výrazně osnovy až v letech 1961, 1969 a 1972, kdy požadavky stouply na 7 až 7,3 knihy. Zvýšení nároků ukazuje na to, že čtenářská vyspělost roste a že studenti jsou díky této vyspělosti schopni číst více. V osnovách z let 1910, 1927, 1939, 1945 a 1949 se počty knih pohybují v průměru od 6,5 do 6,25 knihy.

Vedle problematiky rozsahu se uplatňuje v mimočítankové četbě diferenciovaná otázka obsahu. Jde v prvé řadě o to, jaké se uplatňují žánry — próza, poezie, drama, naučná literatura. Ze studia osnov vyplývá, že se ve všech ročnících uplatňovala próza a poezie, drama bylo zadáváno zpravidla jen ve vyšších ročnících. Zajímavější situace vyvstává u naučné literatury. Můžeme říci, že se s ní v dnešních osnovách prakticky nesetkáváme, až na literaturu populárně naučnou, za jakou můžeme považovat např. dílo Vítězslava Nezvala — Moderní básnické směry. Naproti tomu v osnovách starších (z let 1910, 1927, 1939 a 1945) najdeme vždy nejméně v jednom ročníku zařazení knihy z oblasti filozofie, estetiky, kritiky, eseje atd. Je na škodu věci, že se zařazení tohoto žánru dnes opomíjí.

S obsahem mimočítankové četby je také spjato zařazování děl z domácí produkce a z produkce cizí. Od osnov z roku 1910⁷ najdeme ve všech následujících osnovách požadavek, aby žáci vedle domácí literatury (české a slovenské) četli také literaturu cizí. Někdy je přímo zadávána, jindy je brána jako fakultativní možnost. V letech čtyřicátých a šedesátých byla ze světové literatury zařazována hlavně literatura východní, v současné době se poznávají také díla západních literatur.

Z porovnávání jednotlivých osnov dále vyplývá otázka, zda byli autoři nebo jejich díla jednoznačně určováni. Odpověď na tuto otázku je značně diferenciovaná. V osnovách z let 1910, 1927 a 1945 byla dávána žákům

⁷ Problém světovosti literární výchovy nastolili v nás již na přelomu 50. a 60. let májovci. Oni to byli, kdo si uvědomili, že literární vzdělání je kromě domácí literatury, která je ovšem východiskem, založeno i na literaturách cizích a že pouze česká literární tvorba k výchově, zejména ideové, nestačí. Má tedy z tohoto hlediska koncepce světovosti literární výchovy své politické pozadí, a to si zachovala dodnes.

možnost výběru jednotlivých děl, a to proto, že byla určitá díla uvedena jen jako příklady k tématům — a tato díla se nemusela číst, pokud se našla jiná, také vyhovující. Největší volnost ve výběru děl poskytovaly osnovy z roku 1939, které udávaly jen tematické okruhy. Naproti tomu osnovy z let 1949 a 1961 zcela jednoznačně určovaly vždy autory a přímo jejich díla. Toto pojetí bylo podrobeno kritice v pedagogických časopisech⁸ a od konce 60. let (podle osnov z roku 1969 a 1972) se od této striktní povahy zadávání děl mimočítankové četby upustilo, jsou normovány hlavně okruhy, v některých případech také díla — pokud jsou nejtypičtějsími představiteli daného typu.

Z hlediska pedagogického je výhodnější, má-li žák možnost většího výběru, neboť mu to dovoluje více uplatnit své vlastní nároky na četbu a svůj vkus. Kromě toho se tím zabraňuje v nechuti vůbec mimočítankovou četbu číst.

Není také zanedbatelná otázka, kde se s mimočítankovou četbou pracovalo, zda těžiště práce bylo ve škole nebo doma. Až do roku 1949 byla mimočítanková četba prakticky rozdělena na dvě části. První část knih měl žák přečíst doma, druhá pak tvořila náplň školního vyučování. Přitom postavení těchto dvou složek se podle osnov různě měnilo. Tak například osnovy z roku 1910 udávají, že šlo o četbu „školní“ nebo to byla četba „kontrolovaná domácí“. Osnovy tedy ponechávaly na rozhodnutí vyučujícího, zda zadal žákům četbu za domácí úkol nebo s nimi knihu přečetl ve škole. Podle osnov z roku 1927 se měla menší část knih přečíst ve škole, větší doma. U osnov z roku 1939 a 1945 byla situace poněkud složitější. V nižších ročnících se tu určovalo, že větší počet knih má žák přečíst doma, menší část ve škole, zatímco ve vyšších ročnících tomu bylo naopak (eventuálně se četla četba z poloviny doma a z poloviny ve škole). Od osnov z roku 1949 se od této praxe upustilo a všechna díla se zadávají za „domácí úkol“. Vyřešení problematiky tímto způsobem má své bezešporné výhody, které lze vyjádřit takto:

- a) žák má na přečtení knihy více času;
- b) čte ji pozorněji;
- c) učitel ušetří čas ve vyučování, který může využít jiným způsobem;
- d) ve škole je vhodnější číst ukázky z čítanky.

Pohyblivou částí obsahu je zařazování autorů do mimočítankové četby. Chceme-li tuto problematiku posuzovat, je zapotřebí k ní přistupovat diachronicky. Z tohoto hlediska je zcela jasné, že například v osnovách z roku 1910 nebudou uvedeni autoři, kteří tehdy teprve začali tvořit, neboť jejich význam nemusel být tehdy nijak zvláštní. Z toho také vyplývá, že v zadávání autorů se mění nejvíce autoři z nejnovějšího období vývoje literatury, zatímco období starší zůstávají co do svého zastoupení přibližně stejná. Z doby před národním obrozením je to Komenský, z národního obrození Němcová, Tyl, Havlíček Borovský, z dalšího období májovci, ručkovci a lumírovci a básnická škola 90. let, Jirásek, Winter. Z moderních

⁸ Uvádíme např.: Helena Poláková, Čtou nebo nečtou?, Český jazyk a literatura 1961/62, str. 115. Vilém Pech, Poznámky k problematice mimočítankové a individuální četby, Český jazyk a literatura 1964/65, str. 417. Juraj Koutun, Výuka literatury a problém četby, Český jazyk a literatura 1965/66, str. 24.

autorů je uváděn Čapek, Majerová, Vančura, Nezval, Wolker a další. Z autorů cizích se většinou setkáváme opravdu s postavami světové úrovně — jsou zadávána díla Shakespeara, Shawa, Molièra, Puškina, Gogola a Turgeněva. Zařazování nejvýznamnějších postav naší i světové literatury je tak prvním předpokladem pro kvalitní práci s mimočítankovou četbou.

Uvedené charakteristické znaky mimočítankové četby vytvářejí její strukturu. Jak jsme viděli, dospělo se k ní na základě celkového vývoje. Jednotlivé znaky také ukazují, že struktura mimočítankové četby neobsahuje náhodné elementy, ale každá její složka je spojena s ostatními a v určité míře je předurčuje. Je však zřejmé, že toto spojení složek není zcela automatizované, neboť pak by nebylo možné prostřednictvím této struktury předávat čtenáři informace. Proto se v tomto systému uplatňují a pracují dva mechanismy: automatizační a protiautomatizační, přičemž druhý mechanismus se projevuje periodicky ve změně rozsahu a obsahu.

ВНЕКЛАССНОЕ ЧТЕНИЕ И ЕГО ПОЛОЖЕНИЕ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СОСТАВНОЙ ЧАСТИ ЛИТЕРАТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ

Исходной составной частью в современной концепции литературного воспитания является чтение. В школьных условиях чтение появляется в трёх формах, а именно в качестве классного, внеклассного и индивидуального чтения. Чрезвычайное положение занимает внеклассное чтение, которое связывает в одно целое обе следующие формы чтения. Внеклассное чтение выполняет также ряд функций, из которых самой значительной является познавательная функция, так как она влияет на создание мировоззрения ученика. Важную роль играет также эстетическая функция, развивающая у ученика творческую репродукционную и продукционную деятельность. Не в последнюю очередь выполняет внеклассное чтение функцию воспитательную, так как посредничеством выбранных художественных произведений ученик знакомится с окружающей его действительностью, проникает в неё, учится ориентироваться в ней и тем самым учится жить. Все приведённые функции занимают место в жизни не только отдельного лица, но и общества и поэтому в педагогическом процессе необходимо иметь в виду специфические стороны искусства и одновременно человека воспринимающего искусство, с тем, чтобы в литературном воспитании было достигнуто назначенной воспитательно-образовательной цели.

Внеклассное чтение пережило определённое развитие. В учебную программу оно было включено только в 1910 году. С тех пор чтение постоянно обсуждается и уточняются его характерные черты. К этим чертам относится прежде всего объём чтения и его стандарт, градация требований предъявляемых к ученику, применение отдельных жанров, отношение между литературными иностранной и отечественной, в каком отношении с ней нужно придётся работать — дома или в школе итд. Приведённые черты одновременно нам создают структуру внеклассного чтения, которая была открыта на основе всего развития этой проблематики, и показывают также, что в структуре внеклассного чтения не существуют случайные элементы, но что каждая составная часть связана с остальными и в определённой степени их предопределяет.

DIE PFLICHTLEKTÜRE UND IHRE STELLUNG INNERHALB DER KÜNSTLERISCHEN KOMPONENTE DER LITERARISCHEN ERZIEHUNG

In der gegenwärtig geltenden Konzeption der literarischen Erziehung stellt die Lektüre den Ausgangspunkt dar. Unter den Bedingungen der Schule erscheint sie in drei Formen, u. zw. als Lesebuchlektüre (= außerunterrichtliche Lektüre) und Privatlektüre (= individuelle Lektüre). Eine außerordentliche Bedeutung kommt in dieser Triade der Pflichtlektüre, zu die als Bindeglied zwischen den beiden übrigen

Formen fungiert. Sie erfüllt eine Reihe von Funktionen, deren bedeutendste die kognitive Funktion ist, denn diese beeinflußt u. a. auch die Herausbildung weltanschaulicher Positionen des Schülers. Eine wichtige Rolle spielt gleichfalls die ästhetische Funktion, die beim Schüler schöpferische reproduktive und produktive Tätigkeiten entwickeln hilft. Nicht zuletzt erfüllt die Pflichtlektüre auch eine erzieherische Funktion. Der Schüler lernt nämlich durch ausgewählte literarische Kunstwerke die Welt kennen, dringt in sie ein, orientiert sich darin und fängt an, das Leben zu verstehen. Allen angeführten Funktionen gebührt ein wichtiger Platz im Leben nicht nur eines einzelnen Menschen, sondern der ganzen Gesellschaft. Es ist daher erforderlich, im pädagogischen Prozeß die spezifischen Züge des literarischen Kunstwerks zu respektieren; freilich untergleichzeitiger Rücksichtnahme auf den Perzipienten, denn nur so ist das angestrebte Ziel — die erzieherische Wirkung durch Literatur — erreichbar.

Die Auffassung der Pflichtlektüre hat sich im Laufe der Zeit entwickelt. Diese hatte erst im Jahre 1910 in die Lehrpläne Eingang gefunden. Seitdem wird sie periodisch diskutiert und werden ihre charakteristischen Merkmale herausgearbeitet. Dazu gehören vor allem ihr Umfang und ihre Normierung, die Steigerung der Ansprüche an die Schüler, die Repräsentation einzelner literarische Gattungen, das abgewogene Verhältnis zwischen National- und Weltliteratur, sowie das Ausmaß, in dem diese Lektüre im Unterricht herangezogen wird und in dem sie vom Schüler als Hausarbeit zu bewältigen ist, u. a. m. Die angeführten Merkmale bilden zugleich die Struktur der Pflichtlektüre, die als Ergebnis der Behandlung der gesamten Problematik zu betrachten ist. Es zeigt sich, daß diese Struktur keine zufälligen Elemente enthält, sondern daß jede Komponente mit den anderen verbunden und von diesen auch in einem bestimmten Maße determiniert ist.