

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

Analýza čítanek určených pro výuku literatury na středních školách

Diplomová práce

Autor: Mgr. Tereza Klímová
Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství pro střední školy – český jazyk a literatura
Učitelství pro střední školy – základy společenských věd
Vedoucí práce: Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Tereza Klímová

Studium: P13383

Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pro střední školy - český jazyk a literatura, Učitelství pro střední školy - základy společenských věd

Název diplomové práce: **Analýza čítanek určených pro výuku literatury na středních školách**

Název diplomové práce AJ: The Analysis of readers which are given for teaching of the Literature for Secondary schools

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Práce se bude zabývat analýzou vybraných čítanek. Čítanky budou porovnány a zhodnoceny po obsahové stránce.

Anotace:

Práce se bude zabývat analýzou vybraných čítanek. Čítanky budou porovnány a zhodnoceny po obsahové stránce.

Garantující pracoviště: Katedra českého jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.

Oponent: Mgr. Michal Čuřín

Datum zadání závěrečné práce: 16.1.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 26. 5. 2016

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucímu diplomové práce Mgr. Petře Bubeníčkové, Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

Anotace

KLÍMOVÁ, Tereza. *Analýza čítanek pro výuku literatury na střední škole*. 1. vyd. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2016, 82 s. Diplomová práce.

Práce je zaměřena na analýzu vybraných čítanek používaných pro výuku literatury na středních školách. Je členěna do dvou částí – teoretické a praktické. V teoretické části práce pojednává o předmětu literární výchova, o pojmu „text“, o hierarchii materiálních didaktických prostředků, o kritériích hodnocení čítanek a otázek za textem a také o možných přístupech k práci s textem. V praktické části práce je samotná analýza vybraných čítanek na základě předem stanovených kritérií a dále vytyčení dotazníkové metody a vlastní vyhodnocení dotazníků vyplněných žáky prvních ročníků gymnázií. Pomocí grafů je popsána četnost odpovědí na jednotlivé otázky. V celkovém shrnutí výzkumu jsou navržena doporučení.

Klíčová slova: gymnázium, čítanka, text, analýza, dotazník

Annotation

KLÍMOVÁ, Tereza. *The Analysis of Projects encouraging the Development of Reading*. 1. vyd. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2015, 82 s. Master Degree Thesis.

The thesis deals with analysis of certain reading books used for literature lessons at secondary schools. It is divided into two parts – a theoretical part and a practical part. In the theoretical part the thesis deals with a school subject called literature, a term „text“, hierarchy of material didactic means, criterias for evaluation of reading books and questions connected with the texts and also possible ways of working with the texts. In the practical part there is a analysis of the certain reading books based on the criterias which were defined before the analysis, then there is a description of the questionnaire method and evaluation of questionnaires filled by pupils attending 1st grade if grammar schools. Pupils' answers are desribed by using graphs. Recommendations are suggested in final overwiev.

Key words: grammar school, reading book, text, analysis, questionnaire

OBSAH

| | |
|--|----|
| 1. TEORETICKÁ ČÁST | 12 |
| 1.1 Literární výchova | 12 |
| 1.2 Student a text..... | 14 |
| 1.3 Interpretace literárního textu | 16 |
| 1.4 Materiální didaktické prostředky | 18 |
| 1.4.1 Učebnice | 18 |
| 1.5 Strukturace čítanek..... | 21 |
| 1.6 Kritéria hodnocení čítanek | 23 |
| 1.7 Otázky k textům | 27 |
| 1.8 Hledisko naukového a uměleckovýchovného přístupu v literárním vzdělávání | 31 |
| 2. PRAKTICKÁ ČÁST | 36 |
| 2.1 Zkoumaný vzorek..... | 36 |
| 2.1.1 Charakteristika vybraných škol | 38 |
| 2.2 Charakteristika čítanek..... | 42 |
| 2.2.1 Čítanka 1. k literatuře v kostce pro střední školy | 42 |
| 2.2.2 Čítanka k Dějinám literatury od starověku do počátku 19. století (pro výuku literatury na středních školách)..... | 42 |
| 2.2.3 Čítanka pro 1. ročník gymnázií..... | 43 |
| 2.2.4 Čítanka 1 | 43 |
| 2.2.5 Čítanka 1 k literatuře – přehledu SŠ učiva | 44 |
| 2.2.6 Literatura pro 1. ročník středních škol 1 – pracovní sešit..... | 45 |
| 2.3 Kritéria pro porovnávání čítanek | 46 |
| 2.3.1 Kritérium literární historie | 46 |
| 2.3.2 Kritérium zastoupení světové a české literatury | 48 |
| 2.3.3 Kritérium doprovodných otázek „za textem“ | 48 |
| 2.3.4 Kritérium mezipředmětových vztahů | 51 |
| 2.4 Dotazník | 54 |
| 2.4.1 Škola | 56 |
| 2.4.2 Jaký žánr preferuješ | 57 |
| 2.4.3 Jaký je tvůj vztah k čítankové četbě?..... | 59 |
| 2.4.6 Motivují tě texty z čítanky k výběru volnočasové literatury? | 63 |
| 2.4.7 Pokud tě nemotivuje čítanka, kdo nebo co tě motivuje k četbě?..... | 64 |

| | | |
|--------------------|--|----|
| 2.4.8 | Na čítance mi vadí | 66 |
| 2.4.9 | Je pro tebe důležitá grafická podoba čítanky? | 68 |
| 2.4.10 | Co bys na čítance, kterou používáte ve škole, změnil/a?..... | 69 |
| 2.4.11 | Tvůj osobní komentář k čítance..... | 70 |
| 2.4.12 | Jak u vás ve třídě vypadá typická hodina literatury? | 71 |
| 2.4.13 | Jaká je tvoje nejoblíbenější kniha? | 71 |
| 2.5 | Celkové shrnutí výsledků výzkumu | 72 |
| Závěr | | 74 |
| Seznam grafů | | 77 |
| Seznam zdrojů..... | | 78 |

Úvod

Diplomová práce je zaměřena na analýzu čítanek používaných na středních školách, konkrétně v prvních ročnících čtyřletého studia a v pátém ročníku, tedy kvintě, osmiletého studia. V rámci praxe jsem se setkala s různými čítankami, a proto mě začalo zajímat, jak jsou jednotlivá vydání koncipována, jakým způsobem se autor či kolektiv autorů snaží oslovit a zaujmout příjemce textu, tedy žáky středních škol. I formulace otázek, s nimiž mají žáci po přečtení úryvku pracovat, se liší. Tyto faktory byly hlavním důvodem, proč jsem pro svoji diplomovou práci zvolila právě toto téma.

Prostřednictvím působení učitele a četby, ať již čítankové či jiné, by mělo dojít k motivaci pro budoucí četbu žáka. Nesmíme opomíjet i současný trend stále klesající úrovně čtenářské gramotnosti. Právě učitel a práce s textem v hodinách literatury je jedním z hlavních faktorů, které žáka k četbě motivují či naopak. V hodinách literatury může docházet ke dvěma extrémům, a to nulová práce s čítankou či literárními texty, kdy se učitel stává zprostředkovatelem literárněhistorických faktů, či naopak práce pouze s texty, které nejsou nijak zařazeny do souvislostí. Je vhodné kombinovat oba způsoby a vytvořit tak v žákovi ucelený přehled o určitém literárním období a autorech, jejichž tvorba vznikala právě v dané době v propojení s varietou literárních žánrů, postav, příběhů a jejich smyslu.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou, která je tvořena dvěma celky, a to analýzou čítanek a výzkumem, který proběhl mezi žáky gymnázia.

Teoretická část je zaměřena na charakteristiku předmětu literární výchova, do jejíhož rámce spadá práce s literárními texty a s čítankami. V této kapitole jsem se také zaměřila na pojetí hodiny literární výchovy, která může být faktografického literárněhistorického charakteru, čemuž také často bývá, avšak nesmí být opomíjena ani umělecká složka, díky níž je v žácích rozvíjen cit pro estetiku. V další kapitole je vymezen pojem text, jeho struktura a funkce v hodině literární výchovy. K tomuto pojmu se váží další klíčová slova, jimiž jsou recepce, percepce, apercepce a konkretizace. Zahrnuta je též interpretace textu žákem a její zásady. Vzhledem k tomu, že čítanky jsou tištěným médiem určeným pro výuku, je třeba vymežit jejich postavení mezi didaktickými prostředky, proto se další kapitoly zabývají materiálními didaktickými prostředky, učebnicemi a jejich rozdělením. Struktura čítanek může být uchopena několika způsoby, a proto je v další kapitole rozebráno

historicko-chronologické členění textů, dále strukturace dle literárních druhů a žánrů, rozdělení na základě světové a národní literatury a tematické členění. Vzhledem k tomu, že dnešní trh je přesycen nabídkou materiálů pro výuku, taktéž i čítanek, a je těžké určit, které z nich by byly kvalitním doplněním teoretické výuky, vytvořila didaktička literární výchovy Ladislava Lederbuchová seznam kritérií pro hodnocení kvality, která jsou popsána v následující kapitole. Podstatnou částí jsou doprovodné otázky, které jsou návodným prostředkem k další práci s textem. Literární výchova není předmětem, jehož prostřednictvím by měli žáci získávat pouze teoretické znalosti, ale měla by být rozvíjena i jejich osobnost z hlediska estetického přístupu, rozdíl mezi teoretickým a uměleckým pojetím literární výchovy je popsán v kapitole Hledisko naukového a uměleckovýchovného přístupu v literárním vzdělávání.

Praktická část obsahuje dva celky. Prvním je analýza vybraných čítanek na základě stanovených kritérií, ve druhém je vyhodnocen dotazník vztahující se k čítankám a vztahu žáků k nim.

Praktická část je uvedena charakteristikou zkoumaného vzorku, tedy gymnázií Pardubického kraje a čítanek, které jsou používány v hodinách literární výchovy. Nejdříve je popsán proces výběru finálního vzorku, který proběhl na základě dvou kritérií a to losu a druhu čítanky. Následuje shrnutí popisu gymnázií, s nimiž jsem spolupracovala, konkrétně Gymnázium a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Svitavy, Gymnázium Polička, Gymnázium Vysoké Mýto a Gymnázium Lanškroun. Z důvodu mé účasti na pracovní stáži Erasmus v Chorvatsku, při níž jsem působila jako učitelka češtiny v komunitě české menšiny v chorvatském Daruvaru, jsem do výzkumu dále zahrnula Gimnazija Daruvar (Gymnázium Daruvar) v Chorvatsku. Pro pochopení tamějšího kulturního života českých krajanů a systému výuky českého jazyka a literatury v Chorvatsku jsou popsány jednotlivé modely výuky a jejich realizace v praxi, dále jsou zmíněny organizace podporující rozvoj české kulturní tradice. Na všech uvedených školách slouží čítanka jako doplňkové médium k učebnici.

Následuje obecná charakteristika šesti čítanek vybraných k analýze, a to počet kapitol a jejich názvy, typ řazení textů, rozložení světové a národní literatury, postavení návodných otázek, vysvětlivky k textům a ilustrace. V další kapitole jsou stanovena kritéria, kterými se řídí samotná analýza čítanek, jsou jimi kritérium literární historie, kritérium zastoupení světové a české literatury, kritérium doprovodných otázek za textem a kritérium mezipředmětových vztahů, za nimiž je

zařazena komparace jednotlivých čítanek na základě těchto předem stanovených požadavků.

V druhé části praktické části je popsána příprava, realizace a vyhodnocení výzkumu. Kvantitativním šetřením jsem zjišťovala, jaký je vztah respondentů prvních ročníků vybraných gymnázií (respektive druhého, třetího a čtvrtého ročníku gymnázia v Daruvaru) k čítankám a k práci s nimi. Zároveň se zaměřuji na to, jak vypadá typická hodina literatury. Šetření vzniklo ve spolupráci se čtyřmi, již zmíněnými, gymnázii Pardubického kraje a s jedním zahraničním, konkrétně chorvatským gymnáziem.

Tato diplomová práce by měla být přínosem jednak pro ty, kteří si chtějí vytvořit povědomí o analyzovaných čítankách, ale také pro učitele zmíněných škol, kterým by podala přehled o postoji jejich žáků k používaným čítankám.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Literární výchova

Vzdělávací obor český jazyk a literatura je v souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem integrován do vzdělávací oblasti s názvem Jazyk a jazyková komunikace. Jedná se o povinný předmět, který patří do skupiny předmětů s nejvyšší dotací vyučovacích hodin a je nezbytným předmětem k maturitě. Nedílnou součástí tohoto předmětu je též literární výchova, jejímž prostřednictvím je rozvíjena jak společenská a kulturní složka, tak zároveň složka umělecká. Klíčovým bodem literární složky jsou texty umělecké literatury.¹ *Byť mají tyto texty ze své podstaty fikční povahu, dovolují nám chápat svět (a jeho řád), přibližují nás, explicitně či implicitně, (národní) kulturu a tradici, zároveň však poskytují čtenářský, estetický, tedy umělecký zážitek. V rámci čtenářského zážitku nám literatura nabízí emocionální prožitek, vzory, předkládá životní příběhy (epika, drama) nebo situace (lyrika).*² Prostřednictvím literárního díla a jeho vzdělávacího obsahu jsou též ovlivňovány složky charakteru žáka, jako jsou složka rozumová, citová či charakterová.

Významnou roli hraje porozumění textům umělecké literatury, které je úzce svázáno s následným proniknutím do literárního vývoje a literatury jako celku. Dle rámcového programu³ by výuka literatury měla vést k utváření všeobecného přehledu o společensko-historickém vývoji lidské společnosti a současně k⁴ *významové výstavbě textu, k jeho posouzení z hlediska stylového, pozitivně působícího na estetickou, emocionální i etickou stránku žákovy osobnosti.*⁵ Nesmí být opomíjena též výchova ke čtenářství a formování žákova hodnotového žebříčku. Avšak častým problémem výuky literatury je to, že vyučující klade důraz pouze na teoretická životopisná a bibliografická fakta, což znamená, že hodina obvykle podléhá schématu výklad učitele – zápis probrané látky – četba literárních (čítankových či nakopírovaných) textů. Avšak dle didaktika Ondřeje Hníka učitel

¹ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: Od textů umělecké povahy k didaktice esteticko-výcvonného oboru*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.

² tamtéž, s. 11-12

³ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 2016-04-05]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>. ISBN 978-80-87000-11-3.

⁴ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: Od textů umělecké povahy k didaktice esteticko-výcvonného oboru*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.

⁵ tamtéž

čítanku používá zřídka, a když už, tak ne jako základ hodiny, ale její doplnění.⁶ *Faktografická literární výchova, tedy pojetí, ve kterém chybí interpretace textu a čtenářský zážitek, vede ve svém důsledku paradoxně k tomu, že žáci a studenti fakta, tedy jména autorů, názvy děl i literární souvislosti zapomínají nebo si je nikdy ani neosvojili.*⁷ Z výzkumu, který provedl Ondřej Hník, vyplývá, že hlavním obsahem literární výchovy bývá vzdělávání ve směru literární historie a co se týče metody a organizační formy výuky, tak převažuje frontální výuka. Pokud výuka probíhá nečtenářským pojetím, není plně zahrnuta složka výchovy ke čtenářství a umělecká povaha a estetická funkce díla je žákovi předkládána prostřednictvím teoretického faktografického výkladu. Naopak čtenářsky pojatá literární výchova⁸ *je taková literární výchova, která se odvíjí od uměleckého textu a jeho interpretace, od čtenářského zážitku; takovou literární výchovu, kterou je rovněž možné synonymicky označit jako interpretativní, protože její nedílnou součástí je interpretace uměleckého textu, avšak i zážitkovou, protože se odvíjí od čtenářského zážitku.*⁹

⁶ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýcvonného oboru*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.

⁷ tamtéž, s. 28

⁸ tamtéž

⁹ tamtéž, s. 42

1.2 Student a text

Vzhledem k tomu, že se v mé práci bude často objevovat slovo text, které je zároveň centrální kategorií literární výchovy, je třeba ho vymezit. Text je specifický objekt složený ze souvislých jazykových projevů. Vyznačuje se třemi vlastnostmi, kterými jsou záměr, koheze a koherence. Záměrem je chápán cíl, jehož chce autor dosáhnout, a proto se mu podřizují všechny složky textu. Koheze neboli soudržnost zajišťuje vzájemnou propojenost vět a díky ní není text tvořen izolovanými větnými celky, ale větami vzájemně na sebe navazujícími. Tematickou spojitost textu obstarává vlastnost zvaná koherence. Při četbě čtenář zjišťuje, že je text rozdělen určité informační celky, které jsou dále děleny na části tematické. V každém textu lze nalézt hlavní téma, které se větví do několika okruhů.¹⁰

*Pedagogický text má všetky vlastnosti, ktorými sa vyznačuje akýkoľvek iný text, t.j. má komunikačný zámer, kohéziu i koherenciu. Pritom za kľúčovú vlastnosť pedagogického textu treba považovať jeho komunikačný zámer. Pedagogický text pomáha dosiahnuť výchovno-vzdelávací cieľ. Obsahuje informácie, ktoré boli vybrané a usporiadané tak, aby sformovali u žiakov požadované vlastnosti, postoje, presvedčenie.*¹¹ Autor přiměřenou délkou, strukturou, hustotou informací a lexikálně-syntaktickou obtížností následuje předpokládanou úroveň dosažených schopností žáků a studentů určitého věku. Dalším faktorem ovlivňujícím vzhled textu je ročník studia a typ školy. Obsahem takového textu jsou tzv. pedagogické informace, které se nejčastěji ztotožňují s poznatkem či faktem a zároveň obsahují výchovnou a regulativní složku úzce související se složkou výchovně-vzdělávací. Předpokládá se, že žák daným informacím porozumí, zapamatuje si je a bude je schopen využít nejen v reakci na učitelovy otázky, ale také během mimoškolních běžných činností.¹²

Důležitým pojmem je recepce, kterou lze chápat jako komunikační činnost. Význam slova čtení a slova recepce se liší. Zatímco čtení může být pouze povrchní činností, při níž člověk nepřemýšlí, tudíž nedochází k transformaci informací, recepce znamená cílené přijímání a vnitřní zpracování informací, které text obsahuje. Recepce je podmíněna určitým motivem např. touhou po poznání či hledáním nějaké

¹⁰ GAVORA, Peter. *Žiak a text*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. ISBN 80-08-00333-2.

¹¹ tamtéž

¹² tamtéž

informace. Nejčastějším motivem žáků bývá získání vědomostí, které požaduje škola. U jednotlivých žáků bývá průběh recepce odlišný, jelikož se každý z nich staví k textu jinak. Tento proces je důležitý pro porozumění poznatkům a jeho kvalitu lze ověřit takovými úkoly, při jejichž řešení žák předkládá zapamatovaná fakta v jiné než v původní podobě, zároveň je umí uspořádat, zestručnit a vytvořit z nich určité závěry. V čítankách slouží k ověření otázky vztahující se k danému textu.

Dalšími pojmy jsou percepce, což znamená přijetí určitého smyslu textu žákem, avšak každým může být přijat odlišným způsobem, a apercpece, což znamená, že prostřednictvím tohoto procesu žák pochopí význam daného textu. Je to psychický proces, díky němuž dochází k navázání nového obsahu na to, co je již ve vědomí zaznamenáno a následně díky tomuto procesu pochopeno.¹³ *Za recepci v nejužším slova smyslu označuje Lesňák výsledný produkt procesu příjmu, tj. subjektivní účinek díla na příjemce ve sféře poznávací, emocionální. Tato skutečnost bývá označována termínem konkretizace literárního díla (resp. jeho čtenářská konkretizace)*¹⁴

Co se uměleckého textu týče, *Děti poznávají uměleckou literaturu mnoha způsoby. Především se to děje hlasitou četbou. S literárními díly se seznamují také poslechem: poslouchají buď přímý přednes (učitele, žáka atd.), nebo přednes zprostředkovaný (z rozhlasu). Dramatická nebo zdramatizovaná díla uvidí na divadle nebo v televizním provedení. Uvidí také filmová zpracování původních literárních děl.*¹⁵ Díky moderním prostředkům se žák s obsahem textu nemusí seznamovat pouze četbou, ale také prostřednictvím techniky.

¹³ GAVORA, Peter. *Žiak a text*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. ISBN 80-08-00333-2.

¹⁴Literatura. *Gasbag* [online]. [cit. 2016-05-16]. Dostupné z: <http://www.gasbag.wz.cz/tema/rocnik3/cislo8/08-03.htm>

¹⁵ MACHYTKA, Jaroslav. *Metodika literární výchovy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1962.

1.3 Interpretace literárního textu

Výuka literatury na středních školách se skládá ze třech základních činností, a to z výkladu literární historie, osvojování si literárních pojmů a z percepce, recepce a interpretace literárních textů.¹⁶ Jakýkoliv text, ať umělecký nebo odborný je čtenáři vnímán jinak. Snahou textů je aktualizovat a přiblížit dobu, v níž vznikly, avšak každý člověk promítá do díla své vlastní myšlenky a postoje, a proto dílo může být chápáno různými lidmi odlišně jak v současné době, tak i v historickém období, v němž bylo napsáno, jelikož různé generace žijící v odlišných společenských podmínkách si pro sebe vezmou z díla to, co je pro ně právě aktuální a co je jim blízké.¹⁷ *Kdyby texty měly skutečně jen ty významy, které vyprodukuje interpretace, už by čtenáři mnoho nezbylo. Mohl by je pouze buď přijmout, nebo zavrhnout.*¹⁸ Nejvýraznějším faktorem ovlivňujícím osvojení si díla je to, jak čtenář dekoduje autorovu výpověď ve smyslu vlastního čtenářského očekávání, a proto se interpretace čtenáře může lišit od autora díla a jeho záměru.¹⁹

Co se týče samotné četby a postavení čtenáře k textu, mohou nastat dvě extrémní situace. První je²⁰ *náročná četba, kterou autor nabízí je náhlým popředním existujících recepčních stereotypů čtenáře, výrazně je převyšuje, čímž vzniká značný rozestup v dorozumívání*²¹, druhou je snížení se autora na *úroveň čtenáře a nabízená četba čtenáři nic neříká ani nedává.*²² Učitelé literatury by měli najít střední cestu a volit texty, jejichž náročnost je úměrná hranici recepčních schopností žáků tak, aby se text k žákům spíše přiblížil než se jim vzdálil. Důraz je třeba klást také na prohloubení prožitku uměleckého díla, ne dosáhnout opaku, tedy totálního vyloučení vlastního prožívání.²³

Dle Marie Čechové interpretace obvykle probíhá tak, že žáci určí téma ukázky, výstavbu děje, postav a prostředí. Zřetel je též kladen na jazykovou výstavbu

¹⁶ ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2. upr. vyd., v SPN-pedag. nakl. vyd. 1. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-859-3747-6.

¹⁷ VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2761-4.

¹⁸ tamtéž, s. 9

¹⁹ tamtéž

²⁰ tamtéž

²¹ tamtéž, s. 10

²² tamtéž, s. 10

²³ tamtéž

textu.²⁴ Jaroslav Vala definoval několik zásad čtenářské interpretace. První je zásada čtenářského zážitku jako východiska situace, kdy je nejdůležitějším bodem zaujetí čtenáře daným textem, což ho motivuje a zároveň je podnětem pro interpretační aktivity. Dále vytyčil zásadu výběrovosti interpretace, která poukazuje na to, že žák by se měl zabývat pouze určitými vybranými jevy, avšak tímto způsobem nelze plošně postupovat u všech textů, jelikož se nabízené jevy ke zkoumání v různých dílech liší. Následujícím principem je zásada strukturního přístupu k textu, která poukazuje na vnímání interpretovaného textu v jeho souvislostech. Zásada komplexnosti interpretace uvádí, že by se nemělo zaměřovat pouze na jednu složku textu, ale komunikací s textem vést žáky k vyrovnanému rozvoji smyslové vnímavosti, emocionální komunikace a zároveň racionálního poznávání.²⁵ *Zásada provokace hodnotící postoje žáka – v procesu recepcie úzce souvisí část zážitková (poznávací) a hodnotící. Proces osvojování významovosti textu bývá spontánně spojen se subjektivním estetickým hodnocením textu, avšak verbalizace estetického soudu představuje velmi náročnou operaci. Jako učitelé bychom se neměli spokojit s konstatováním, že se text žákům (ne)líbí, ale vést je pomocí vhodných otázek k hledání důvodu jejich postoje. Měli by umět více číst sami v sobě a pokouše se tento postoj vysvětlit.*²⁶ To, že by měly být k interpretaci vybírány původní neupravené texty respektující úroveň komunikace žáka, zahrnuje zásada autentičnosti textu a jeho interpretace. Zásada otevřenosti interpretace vysvětluje, že tento proces není nikdy finální. Žák může svoji interpretaci obohatit, doplnit či pozměnit v důsledku odstupe času, jeho osobního vývoje a úrovní čtenářských zkušeností.²⁷

²⁴ ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-859-3747-6.

²⁴ VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2761-4.

²⁵ tamtéž

²⁶ tamtéž, s. 13

²⁷ tamtéž

1.4 Materiální didaktické prostředky

Čítanky, kterými se budu ve své práci zabývat, spadají do materiálních didaktických prostředků, kategorie literárních pomůcek, konkrétně učebnic. Proto je důležité vysvětlit význam jednotlivých pojmů.

Mezi materiální didaktické prostředky řadíme prostředky, které jsou hmotnými nosiči informací či technickým zařízením školy a slouží výchovně-vzdělávacím účelům. Historický vývoj didaktických prostředků je silně spjat s kulturním vývojem společnosti a jejími současnými potřebami a také s technickými vynálezy. V dřívějších dobách byla za didaktický prostředek považována například kresba do písku, s vynálezem knihtisku přišly nové materiály, jako jsou knihy a učebnice, v moderní době plné technologií se učebním prostředkem stal internet. Dle Průchy je trendem, aby staré instrumenty byly nahrazeny těmi novými, avšak většinou jsou spíše jejich doplněním, například tablety a interaktivní tabule nejsou využívány v plné míře jako náhrada učebnic, ale často jako zpestření výuky.²⁸ Didaktické prostředky dělíme na *skutečné předměty (přírodniny, preparáty, výrobky); modely (statické, dynamické; přístroje, technická zařízení, stroje; zobrazení: obrazy, náčrty, kresby, fotografie, statické a dynamické projekce; zvukové pomůcky (hudební nástroje, gramofonové desky, CD-ROM); literární pomůcky (knihy, učebnice, mapy, atlasy); nosiče informací pro PC.*²⁹

1.4.1 Učebnice

Velkou část informací získává žák právě z psaného textu a právě proto hraje důležitou roli v jeho všestranném rozvoji četba populárně vědecké i umělecké literatury, novin, časopisů, používání příruček, encyklopedií, slovníků a učebnic, v nichž jsou tzv. pedagogické texty uspořádané dle typu škol a ročníků se záměrem působit na rozvoj žáka.³⁰

Z pedagogického hlediska je školní učebnice definována jako *druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem, strukturou*

²⁸ PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

²⁹ tamtéž, s. 259

³⁰ GAVORA, Peter. *Žiak a text*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. ISBN 80-08-00333-2.

a vlastnostmi. Funguje jednak jako součást kurikula (tj. prezentuje určitý výsek plánovaného obsahu vzdělávání), jednak jako didaktický prostředek, tj. řídí a stimuluje učení žáků a zakládá výukové činnosti učitele.³¹ Z této definice lze vysledovat, že učebnice by měla být komunikačním prostředkem mezi učitelem a žákem vztahujícím se k určité oblasti, která je vymezena v kurikulu. Vzájemně se prolíná s výkladem učitele, obvykle z ní učitel vychází. Žákovi by měla poskytnout určitý rámec, kterého se drží při vlastním procesu učení, tudíž se učebnice stává informačním zdrojem jak pro učitele, tak pro žáky.³² Dle Skalkové³³ je učebnice charakterizována jako základní vyučovací prostředek, skrze něj jsou nejen konkretizovány výchovné a vzdělávací cíle, ale je i modelem pro scénář vyučovacího procesu. Slouží též ke zprostředkované komunikaci mezi žákem a učivem.³⁴ Další definice uvádí, že *učebnice je prostředek vyučování a učení v knižní formě, ve kterém jsou určitá odborná témata a okruhy daného předmětu metodicky uspořádány a didakticky ztvárněny tak, že umožňuje učení.*³⁵

Jedna z definic popisující učebnici se snaží poukázat na to, že toto médium je *nejekonomičtějším, nejpraktičtějším a nejspolehlivějším*³⁶ ze všech, jelikož s ní lze pracovat za všech situací. *Snadno přenosné zařízení pro ukládání a znázorňování informací. Je schopné prezentovat texty a vyobrazení buď černobíle, nebo barevně s vysokou rozlišitelností. Zařízení má trvalou paměť a nulovou spotřebu energie. Ovládání je velmi snadné, s mechanismem pro sekvenční i náhodný přístup. Spolehlivě pracuje v rozmezí teplot -100 až +80°C, bez jakékoliv údržby. – Ano, jedná se o starou dobrou knihu. Elektronické zařízení, které by svými parametry mohlo knize plně konkurovat, zatím vynalezeno nebylo.*³⁷

Hlavními funkcemi učebnic jsou funkce informativní, jejímž cílem je zprostředkovat informace o učivu a funkce formativní, jejímž prostřednictvím by se měly teoreticky přijaté informace a osvojené vědomosti přetransformovat

³¹ PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 265. ISBN 978-80-7367-546-2.

³² PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

³³ KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807367-571-4.

³⁴ tamtéž

³⁵ PRŮCHA, Jan. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998, s. 13. ISBN 80-85931-49-4.

³⁶ PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 265. ISBN 978-80-7367-546-2.

³⁷ tamtéž

na konkrétní vnitřní hodnoty žáků. Třetí funkcí je funkce metodologická, díky níž si žáci mají osvojit i metody poznání.³⁸

Další kritérium, dle něž je možné posuzovat učebnice je hledisko žáka a hledisko učitele. Pro žáky jsou učebnice zdrojem poznání, ze kterého si však neosvojují pouze poznatky, ale také dovednosti, hodnoty, normy a postoje. Co se týče aspektu učitele, lze učebnice označit jako stěžejní materiál pro plánování obsahu učiva dané hodiny a také prezentaci tohoto učiva přímo ve výuce.³⁹

Učebnice lze dělit na tři základní typy, a to učebnice, cvičebnice a čítanky. Učebnice jako takové by měly především sloužit k osvojování si učiva žáky, a proto jsou obvykle plné výkladového textu, který zprostředkovává určité teoretické informace spojené s konkrétním tématem. V některých učebnicích lze najít i doplňující a vysvětlovací texty, případně doprovodné otázky.

Druhým typem je cvičebnice či pracovní sešit, který v návaznosti na danou učebnici slouží k procvičování látky obvykle prostřednictvím praktických úkolů. Posledním typem jsou čítanky⁴⁰, tedy *druh učebnice obsahující vybrané ukázky z uměleckých nebo odborných textů. Na elementárním stupni školy slouží k nácviku čtení, na vyšších stupních se používá pro účely literární výchovy. Některé čítanky (zejm. na vysokých školách tzv. antologie) reprezentují výběrově určité soubory textů (např. dokumentů, odborných děl), které by studující nemohli v úplnosti shromáždit a prostudovat.*⁴¹

³⁸ KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807367-571-4.

³⁹ PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 265. ISBN 978-80-7367-546-2.

⁴⁰ KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807367-571-4.

⁴¹ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 41-42. ISBN 978-80-7367-647-6.

1.5 Strukturace čítanek

V hodinách literární výchovy je uplatňován historicko-chronologický postup výuky, což znamená, že jednotlivá témata jsou žákům prezentována ve spojení s vývojem společnosti a s postupným vznikem literárních děl. Bývá pravidlem, že historicko-chronologické členění je nejčastěji kopírováno i v čítankách.⁴² Největší výhodou chronologického členění je přehlednost látky, která je řazená dle letopočtů. Problémem může být vymezení určitého časového období, které se může dle jednotlivých historiků lišit. Dále může nastat spor při výběru textů z jednotlivých období, jelikož některá jsou bohatá na kvalitní díla, která jsou v osnovách, jiná období jsou omezenější, co se děl týče a díla nemusí být pro žáky příliš zajímavá.⁴³

Dalším způsobem je strukturace dle literárních druhů a žánrů, jejíž výhodou je to, že žák má možnost uceleně pochopit a charakterizovat znaky určitého druhu či žánru, aniž by musel jednotlivé texty vyhledávat. Nevýhodou je, že takové členění může vést k jednotvárnosti výuky, která se může stát nudnou a nezajímavou nejen pro žáky, ale i pro učitele.⁴⁴ *Časté je, že se žánrové členění propojuje s členěním chronologickým. To je pro žáky velmi přehledné. Mohou sledovat, jak se proměňoval určitý žánr či druh v průběhu doby, jaká témata například zahrnoval, jak pracoval s jazykem, jak se vyvíjel a měnil vypravěč či lyrický subjekt aj.*⁴⁵

Obvykle je historicko-chronologické členění propojeno se strukturací dle národní a světové literatury. V kapitolách zabývajícím se určitým obdobím bývá pravidlem, že se střídá česká a světová literatura. Nejdříve je řazen oddíl české národní literatury a za ním následuje oddíl světové literatury spadající do stejné časové periody. Výhodou takového členění je přehlednost a možnost rychlého porovnání jak českých, tak zahraničních autorů.⁴⁶

Tematické členění je vhodné pro inspiraci při výběru četby. Žák zajímavější se o konkrétní téma jako je například láska, přátelství, mezilidské vztahy, vztahy

⁴² CENEK, Svatopluk. *Úvod do teorie literární výchovy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1979.

⁴³ PROCHÁZKOVÁ, Jana. *Analýza výběru textů do čítanek pro 2. stupeň ZŠ*. Praha, 2011. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Mgr. Štěpánka Klumparová.

⁴⁴ CENEK, Svatopluk. *Úvod do teorie literární výchovy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1979.

⁴⁵ PROCHÁZKOVÁ, Jana. *Analýza výběru textů do čítanek pro 2. stupeň ZŠ*. Praha, 2011. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Mgr. Štěpánka Klumparová, s. 17.

⁴⁶ tamtéž

ve společnosti, problémy společnosti, historie společnosti, vlastenectví apod., se může lehce zorientovat v nabídce textů vztahujících se k danému tématu.⁴⁷

⁴⁷ PROCHÁZKOVÁ, Jana. *Analýza výběru textů do čítanek pro 2. stupeň ZŠ*. Praha, 2011. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Mgr. Štěpánka Klumparová.

1.6 Kritéria hodnocení čítanek

Čítanka by měla být kvalitní zásobárnou textů sloužící jako doplnění učebnice či výkladu učitele v případech, kdy jsou čítanky a učebnice dvěma odlišnými médii ve výuce. Učebnice tohoto typu by měly napomoci jak učiteli, tak žákovi v lepším přijmutí funkcí literární výchovy, nejen z hlediska osvojování si učiva, ale především z hlediska estetického, které je důležité pro rozvíjení čtenářského zájmu žáka a s tím spojeného rozvíjení čtenářských dovedností. V současné době, kdy je na trhu dostupná široká nabídka čítanek, je těžké určit jejich kvalitu, a z tohoto důvodu didaktička literární výchovy Ladislava Lederbuchová rozdělila kritéria pro hodnocení čítanek do sedmi bodů.⁴⁸

Prvním kritériem je kritérium umělecké hodnoty textů, dle něž by čítanky měly obsahovat převážně klasické texty, jejichž hodnota je ověřena časem s ohledem na aktuálnost tématu pro dané historické období a zřetelnost norem a potřeb dobové společnosti. Jako doplnění je vhodné zařadit ukázky ze současnosti, avšak v přiměřené míře, což znamená, že nepřevládá počet nových textů nad těmi staršími. Druhým kritériem je kritérium čtenářského zájmu žáka.⁴⁹ *Text by měl zobrazovat látku blízkou životnímu zájmu žáka, resp. jeho věkové kategorii (témata ze současného života mladých lidí – postavy by měly být stejného nebo mírně staršího věku, než je čtenář, zobrazující problémy mezilidských vztahů – školní, rodinné, mezigenerační, přátelské, téma vztahu k přírodě...).* V textech by neměla být opíjena saturační funkce, díky níž žák uspokojuje svoji potřebu poznávat či prožívat něco nevšedního, neobvyklého či vzrušujícího, čeho se mu v jeho současném životě nedostává, jako například dobrodružství, cestování, partnerské vztahy či obdiv ostatními lidmi.⁵⁰ *Specifický dívčí zájem číst o citových stavech zamilovanosti a prvních milostných zkušenostech literárních hrdinek by měl být též respektován. Z uvedených důvodů by ve výběru textů měla převažovat příběhová próza s lineárně vystavěným dějem, jasně určenými charaktery z etického hlediska a s možným humorným hodnocením situací a čtenářsky žádaným happy endem, tzn.*

⁴⁸ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. K čítankám na 2. stupni základní školy (se zaměřením na čítanky pro 6. ročník). *Český jazyk a literatura*. SPN-pedagogické nakladatelství, akciová společnost, a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián, 2003, 54/2003-2004(1), 1-7. ISSN 0009-0786.

⁴⁹ tamtéž

⁵⁰ tamtéž

*intencionální i neintencionální epická literatura v úrovni čtenářské kompetence pubescenta, v žánrech prózy dobrodružné, sci-fi, fantastické, neatraktivní není ani pohádka. Neměly by chybět lyrické básně v souladu s rozvojem citového života dospívajících (ve vztahu k druhému pohlaví by to měla být i poezie milostná.⁵¹ To samé platí pro výběr textů v čítankách určených studentům středních škol. Měla by zde být zastoupena literatura, která je pro ně aktuální, která je spojena s jejich současnými životními problémy, jako jsou partnerské, mezigenerační a vrstevnické vztahy, vztahy v rodině, životní dráha, rodičovství apod. Třetím kritériem je kritérium čtenářské kompetence žáka, které je zaměřeno na zdokonalování čtenářských a komunikačních dovedností žáků. Kultivaci lze dosáhnout respektováním čtenářského zájmu žáka a správným výběrem textů, které budou nabídnuty k četbě. Ve vybraných ukázkách by měla být respektována dosažená úroveň čtenářských dovedností žáka. Žákovi by neměly být předkládány texty, které může chápat jako příliš náročné, avšak zároveň by měly mírně přesahovat žákovu úroveň, aby nedocházelo k ustrnutí, ale ke zlepšení čtenářských kompetencí. Čtvrtým kritériem je kritérium poznatkové složky učiva, které je spojeno s informativní funkcí literární výchovy. Sleduje, zda jsou čítanky v souladu s osnovou pro daný ročník, konkrétně zda je zahrnuto vyhovující žánrové hledisko, což znamená, že je kladen důraz na to⁵², *zda čítanka obsahuje vždy více než jeden text daného žánru, aby bylo možné čtenářskou zkušenost žáka zobecnit ve vědomí o specifičnosti jednotlivých žánrů.*⁵³ Vybrané texty by měly být žánrově průkazné, aby si čtenář vytvořil představu o konkrétním žánru, zároveň by měl být kladen důraz na žánrovou pestrost. Pátým kritériem je kritérium formativních záměrů. Formativní funkce čítanek zajišťuje formování osobnosti žáka ve smyslu snahy o působení na jeho citovou a mravní složku. Toto kritérium hodnotí, zda jsou texty emocionálně bohaté a expresivně sdělné, aby jich učitel mohl využít pro formování žáka z hlediska rodinné, vlastenecké, občanské, ekologické a mravní výchovy. Otázky hodnot, by neměly být žákům nastoleny jako vyřešené a hotové věci, ale prostřednictvím ukázek by měla být žákům nabídnuta otázka k přemýšlení a vytvoření si vlastního postoje. Skrze díla národní literatury by měl být v žácích vytvářen kladný postoj k jejich*

⁵¹ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. K čítankám na 2. stupni základní školy (se zaměřením na čítanky pro 6. ročník). *Český jazyk a literatura*. SPN-pedagogické nakladatelství, akciová společnost, a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián, 2003, 54/2003-2004(1), 1-7. ISSN 0009-0786.

⁵² tamtéž

⁵³ tamtéž

vlasti. Šestým kritériem je kritérium umělecké kontextovosti zaměřující se na estetickou funkci nejen literárního díla, ale i na doprovodné ilustrace. Čítanka, jakožto představitel krásné literatury, by měla v žácích vytvářet či prohlubovat i estetické cítění. Ilustrace náležící k textům, by měly významově korespondovat s atmosférou dané ukázky, a tím prohloubit žákův estetický zážitek, či dokonce formovat jeho estetický vkus. Posledním kritériem je kritérium motivační. Čítankové texty by měly v žákovi vyvolat touhu po přečtení celé knížky či další zájem o krásnou literaturu, tudíž by měly obsahovat základní bibliografickou informaci o knize, aby si ji žák mohl v případě, že ho kniha zaujala natolik, zakoupit či vypůjčit. Žáky může odradit nesrozumitelnost textu, a z tohoto důvodu by bylo vhodné, kdyby za ukázkou následoval slovníček vysvětlující význam jak cizích slov a jejich výslovnosti, tak slov českých, která řadíme do skupiny slov zastaralých, knižních, nářečních či specifických pro určitý funkční styl. Díky takovým slovníčkům žák lépe porozumí lexikálním významům užitých slov. Zároveň by neměla být opomíjena vlastní aktivita žáka který si pro něj nesrozumitelná slovíčka a jejich význam vyhledá sám.⁵⁴

Dle teoretika literatury pro děti a mládež, didaktika a autora učebnic literatury, Vladimíra Nezkusila, by měly být jádrem správné čítanky vhodně vybrané texty, jejichž cílem je především snaha o rozvoj čtenářství. Autor článku říká, že pokud by hledisko rozvoje čtenářství a motivace k němu nebylo naplnění, tak by čítanka⁵⁵ *své uživatele nemusela oslovit a ztratila by tak jakýkoliv smysl. Bez vytvoření dostatečně pevné a zároveň pružné textové báze, na níž je možno navázat dialog, dialog s textem a nad textem, což se ve školní praxi mnohdy překrývá, přestává být literární výchova literární výchovou.*⁵⁶ Z technického hlediska by čítanka měla obsahovat texty, které jsou psané aktuálním jazykem, aby byly žákům dobře srozumitelné. Ukázky psané staročeštinou postrádají smysl pro rozvoj čtenářství, avšak na druhou stranu je vhodné, aby si žáci uměli představit, jak vypadal jazyk konkrétní doby. Z českých překladů světových děl by měly být voleny ty, které jsou psány nejaktuálnějším jazykem nejbližším soudobému cítění a chápání.

⁵⁴ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. K čítankám na 2. stupni základní školy (se zaměřením na čítanky pro 6. ročník). *Český jazyk a literatura*. SPN-pedagogické nakladatelství, akciová společnost, a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián, 2003, **54/2003-2004**(1), 1-7. ISSN 0009-0786.

⁵⁵ NEZKUSIL, Vladimír. Problémy s učebnicí literární výchovy pro 7. ročník ZŠ. *Český jazyk a literatura*. SPN-pedagogické nakladatelství, akciová společnost, a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián, 1992, **43/1992-1993**(1-2), 20-28.

⁵⁶ tamtéž, s. 22

Z obsahového hlediska by se čtenáři měli setkat s takovými texty, které kopírují jejich životní situace, postoje a které v určité míře odráží jejich vlastní zkušenosti, avšak mnohdy texty neodpovídají čtenářským potřebám a zájmům žáka. Podle Nezkusila by čítankové ukázky a následné otázky k textu neměly být jak učitelem, tak žákem přijímány pouze jako určité pokyny k určitým textům, ale⁵⁷ *měly by působit spíš jako celek, který je uspořádán v duchu určité filozofie přístupu k umělecké slovesnosti. Podstata této filozofie spočívá totiž v přesvědčení, že umělecké dílo hovoří především svým tvarem, že mluvu tohoto tvaru uslyšíme až tehdy, když dokážeme především odpovídajícím způsobem postihnout prvky, z nichž je utvořeno, a vztahy mezi nimi. Teprve tehdy nás může oslovit také jeho smysl. Což nelze ale chápat tak, že jde o spojení konečného počtu složek, včleněných do strnulé sítě souvislostí mezi nimi, a implikující proto možnost nalézt jeho konečný, definitivní smysl*⁵⁸ Avšak pochopení smyslu se liší v závislosti na obtížnosti a srozumitelnosti díla a také na jeho příjemcích, kteří se liší úrovní inteligence, vnímavosti, dosažených znalostí a jeho celkové a aktuální životní situací.⁵⁹

⁵⁷ NEZKUSIL, Vladimír. Problémy s učebnicí literární výchovy pro 7. ročník ZŠ. *Český jazyk a literatura*. SPN-pedagogické nakladatelství, akciová společnost, a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián, 1992, **43/1992-1993**(1-2), 20-28.

⁵⁸ tamtéž, s. 26-27

⁵⁹ tamtéž

1.7 Otázky k textům

Obsah čítanky je obvykle rozhodujícím faktorem výběru textů a ukázek, s nimiž žáci budou v rámci literární výchovy pracovat, zároveň bývají tím, co rozhoduje o způsobu práce s textem, a to návodnými otázkami a úkoly k textu. Problematika formulace otázek se liší v čítankách vydaných různými nakladatelstvími. Mezi nejčastější problémy patří zařazování zbytečného množství otázek týkajících se neliterárního aspektu díla a není jimi podporována estetická funkce dané ukázky. Takové otázky se zaměřují na jazyk. Jsou to například otázky typu:⁶⁰ *Vyhledej v básni všechna slovesa a řekni, co vyjadřují. Vyhledej v textu nářeční výrazy. Všimni si v úryvku vlastních jmen. Najdeš je v kalendáři? Vypiš vlastní jména, zjisti, jak se skloňují.*⁶¹

Další skupinou jsou otázky přílišně se zaměřující na literární historii a národní identitu. Snaží se poukázat na hrdost a odvážné činy národa či určitého regionu, avšak i v takových textech je třeba poukázat na literární aspekt. Jedná se o otázky typu:⁶² *Kde stojí avignonský most a co ses z básně dozvěděl/a o jeho historii? Ukaž na mapě trasu, jež je popsána v básni.*⁶³ Otázky tohoto typu jsou spíše orientované na mezipředmětové vztahy, jejichž zastoupení by v literatuře nemělo chybět. Problém nastává v případě, když preferovanými otázkami a úkoly jsou právě jen otázky zaměřené na mezipředmětové vztahy, zatímco u jiných textů zcela absentují, čímž dochází k jejich nerovnému zastoupení a rozložení. *Pokud například učitel práci s textem *My děti ze stanice Zoo* uchopí jako pouhou přednášku o protidrogové prevenci, není to z hlediska literárního vzdělávání opodstatněné. Mezipředmětovost v literární výchově totiž neznamená vzdát se původních, v našem případě literárních cílů, ale naopak: udržet při vhledu do jiných oblastí lidského poznání její smysl.*⁶⁴

Některé pojetí otázek a úkolů nesměruje k pochopení či nalezení smyslu textu. Lze polemizovat s tím, že smysl díla lze určit až po přečtení celého textu, jelikož je obvykle propojen s mnohými rovinami díla, avšak i snaha o pátrání

⁶⁰ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýcvonného oboru*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.

⁶¹ tamtéž, s. 46

⁶² tamtéž

⁶³ tamtéž

⁶⁴ tamtéž, s. 51

po smyslu textu má z hlediska literární výchovy smysl i v rámci dílčích ukázek. Tento problém se vyskytuje zejména u básnických textů. Co se týče poezie, úkoly obvykle směřují k formální stránce textu, jako je počet veršů, strof, druhy rýmů či veršové schéma. Namísto otázek typu⁶⁵ *Je ti básnička blízká? Jakou náladu básnička přináší?*⁶⁶, nacházíme otázky typu: *Co víš o Janu Nerudovi? Co jsou to komety? Která z nich je nejvýznamnější? Jak často se objevuje? Kdo to byl Ezop?*⁶⁷

Pojmová výuka namísto hledání smyslu textu je dalším problémem. Aby byla funkce literární výchovy naplněna, rozhodně by neměla pojmová výuka převažovat nad komunikací s literárním dílem a jeho interpretací. Znalost pojmu se stává smysluplnou tehdy, pokud je pojem užit jako nástroj k interpretaci a k chápání textu. Otázky a úkoly jako jsou,⁶⁸ *Ve Slovníčku literárních pojmů vyhledejte heslo povídka. Zjistěte druhy povídek (platí i o novele) a podle jejich znaků určete, k jakému druhu novely můžeme Zlatého brouka zařadit. Jak říkáme opakování veršů? Zopakujte si znaky legendy a vyhledejte některé z nich v přečtené ukázce.*⁶⁹, odvádí pozornost žáků od samého textu.

Zatímco text je celistvým dílem, které je propojeno souvislostmi, v případě následných otázek tomu tak mnohdy nebývá. Lze zpozorovat, že otázky jsou často kladené izolovaně, nenavazují na sebe a nevedou žáka k chápání souvislosti a k tomu, aby na text nahlížel jako na celek a ne na izolované jednotky.⁷⁰

Jako problém lze též určit absenci tvořivých otázek a úkolů, které jsou pro žáky přirozené, jako je práce s předvídáním, konfrontací s postojem postavy, spoluprožívání klíčových momentů děje, zvažování, jak by se žák sám zachoval v popsané situaci. Tvořivé otázky bývají nahrazeny úkoly typu „vyhledej v textu“.⁷¹

Kladené otázky nevedou obvykle k řešení problémovou metodou, ale jsou žákům předkládány tak, že jejich zodpovězení vyžaduje pouze mechanickou činnost vyhledávání informací, ne však vlastní tvořivost, kreativní myšlení a hledání způsobu řešení problému. Náměty k činnostem typu:⁷² *Zjisti informace o autorovi. Zjisti, co nejvíce věcí o autorovi a zpracuj o něm referát. Podívej se do slovníčku na hesla*

⁶⁵ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: Od textů umělecké povahy k didaktice esteticko-výcvonného oboru*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.

⁶⁶ tamtéž

⁶⁷ tamtéž, s. 47

⁶⁸ tamtéž

⁶⁹ tamtéž, s. 47

⁷⁰ tamtéž

⁷¹ tamtéž

⁷² tamtéž

*literatura věcná a umělecká a na heslo cestopis. Zpracuj referát o Shakespearovi.*⁷³, nejsou kvalitními otázkami k zamyšlení a podpoře tvořivého myšlení.⁷⁴

Problém pestrosti výběru otázek může vést k tomu, že žáci ztratí zájem i o sebezajímavější text související s pozoruhodným tématem. U poezie lze sledovat chudý výběr stále se opakujících otázek, jako jsou:⁷⁵ *Urči počet slok. Kolik veršů mají jednotlivé sloky a jaký druh rýmu je v básni. Vypiš dvojice slov, která se rýmují, a urči druh rýmu. Urči rýmové schéma básně.*⁷⁶

Náměty k činnostem, otázky a úkoly jsou klasicky pokládány až po přečtení úryvku. Je vhodné, především pokud se jedná o komplikovaný text s mnoha postavami či zápletkami, zařadit evokační fázi s návodnými otázkami, které zároveň mohou být klíčem k pochopení a interpretaci textu. Při četbě složitě vystavěných textů je smysluplné proces čtení přerušit a pokládat otázky v jejím průběhu.⁷⁷

Formulace otázek v imperativu může být pro některé žáky, zvláště ty se specifickými poruchami učení, specifickými poruchami chování, či pro integrované cizince, stresující. Z pohledu žáka je lepší přijmout otázku jako výzvu k činnosti:⁷⁸ *Uměl/a bys vyjádřit jinými slovy, co se v básničce říká o vřesu?*⁷⁹, než jako příkaz, který musí splnit: *Urči!, Najdi!, Vyhledej!, Řekni!, Přiřad!, Diskutujte o příběhu. Vysvětli podstatu scénáře.*⁸⁰

Preferovanými otázkami jsou otázky uzavřené před otevřenými. Otázky, na něž lze odpovědět jedinou správnou odpovědí ulehčují práci učitele, co se hodnocení týče, avšak v žákovi potlačují příležitost k přemýšlení či zamyšlení se nad interpretací textu. Text může na každého žáka působit jinak, neexistují hotové, předem předpověditelné odpovědi, a proto by bylo vhodnější klást otázky otevřené a ponechat žákovi určitou volnost ve vlastních reakcích a hledáních souvislostí.⁸¹

Co se práce s textem týče, je klíčová role učitele, který vytváří pravidla pro komunikaci s textem. Přes vlastní porozumění individualitě žáků by je měl

⁷³ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: Od textů umělecké povahy k didaktice esteticko-výcvonného oboru*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2014, s. 49. ISBN 978-80-246-2626-0.

⁷⁴ tamtéž

⁷⁵ tamtéž

⁷⁶ tamtéž, s. 49

⁷⁷ tamtéž

⁷⁸ tamtéž

⁷⁹ tamtéž, s. 50

⁸⁰ tamtéž

⁸¹ tamtéž

přivést k porozumění textu, a to nejen pomocí návodných otázek, ale diskuzí nad názory a postoji žáků.⁸²

⁸² VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2761-4.

1.8 Hledisko naukového a uměleckovýchovného přístupu v literárním vzdělávání

V kurikulu jsou zařazeny předměty, jejichž hlavním úkolem je rozvíjet tvořivou expresivitu žáka. Výrazovými předměty v českých školách tedy jsou literární, výtvarná, hudební, dramatická, taneční a pohybová výchova. Prostřednictvím nich je u žáků rozvíjena jejich kreativita a tvorba.⁸³

Co se výtvarné výchovy týče, žák se stává autorem vizuálního díla - obrazu, který stojí v centru pozornosti celého diskurzu. Hudební výchova se mezi expresivní předměty dostala díky tradičnímu pohledu na to, že jak zpěv, tak i hra na nástroj je uměním, které je třeba cvičit a rozvíjet. Oproti výtvarné výchově je předáváno více teoretických informací.⁸⁴ *V dramatické výchově obecně vládne podobná proporce tvorby a znalostí jako ve výchově výtvarné, tedy významně převládá tvorba (exprese) nad tradičně předávanými znalostmi. Znalosti jsou tu odvozovány z vlastního projevu žáka, např. tzv. scénování nebo hraní rolí.*⁸⁵ Taneční výchovu nelze hodnotit, jelikož je poměrně novým předmětem, který byl do škol jako povinný či volitelný zaveden od 1. září 2010.⁸⁶

Zatímco všechny zmíněné vyučovací předměty jsou spíše relaxačního charakteru a není při jejich výuce kladen přílišný důraz na znalosti, literární výchova je opakem, což je způsobeno i tím, že je předmětem, který je⁸⁷ *součástí klíčového vzdělávacího předmětu českého jazyka a literatury, navíc jeho součástí relativně autonomní, a jak bylo řečeno výše, také součástí povinného předmětu maturitního.*⁸⁸ Uměleckým kódem v literární výchově je právě text. Dle Otakara Hostinského lze vydělit tři typy umění, a to výtvarné, časové a posuňkové a právě poezie (společně s hudbou) patří do druhé skupiny, tedy do umění časového, tudíž je její expresivní složka spadající do uměleckovýchovného hlediska zřejmá, což se o vymezení prózy říci nedá.⁸⁹

⁸³ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.

⁸⁴ tamtéž

⁸⁵ tamtéž, s. 30

⁸⁶ tamtéž

⁸⁷ tamtéž

⁸⁸ tamtéž, s. 32

⁸⁹ tamtéž

Obecně je literární výchova definována jako znalostní, ne estetický předmět, v němž dominuje faktografická stránka, která žákům předává převážně literárněhistorické a literárněteoretické poznatky. Tvorba a její reflexe je odsouvána do pozadí na místo toho, aby docházelo ke kooperaci tradičního naukového pojetí s pojetím orientovaným na expresivitu. Ideálním schématem pro výuku literatury by bylo rovnoměrné zastoupení „četba – tvorba – nauka“.⁹⁰ *Pořadí, ve kterém byla na prvním místě uvedena četba, na druhém tvorba a na třetím nauka, bylo zvoleno záměrně, neboť oborovými obsahy jsou texty: s těmi se nejde seznámit jinak než četbou; pro adekvátní pochopení tvůrčích principů, na jejichž základě texty vznikly, je nezbytné projít tvorbou (a její reflexí) a konečně poznání z četby a z tvorby je nutné doplnit nezbytnou, tedy rozumnou mírou znalostí kontextu, popř. jiných znalostí z oblasti lidské kultury.*⁹¹ V současné školní praxi je reálným modelem spíše „nauka – četba – tvorba“, který předává žákům hotové teze a eliminuje možnost jejich expresivity a vlastní cesty k poznání. Dokonce jsou jednotlivé složky proporcčně vyváženy, nejdominantnější z nich je právě naukový přístup, a proto se žák stává pasivním posluchačem, který dílo poznává bezmyšlenkovitě prostřednictvím učitelem reprodukováného textu a obvykle se sám nepodílí na jeho vlastním rozklíčování. Do hodin literární výchovy by měly být zařazeny činnosti jako tvorba a přetváření textu, jeho interpretace, čtení s porozuměním a také reflexe vlastních aktivit. Přímou prací s textem žák dostává možnost chápat ho jako něco skutečného, něco s čím může pracovat, o čem může přemýšlet, nad čím může polemizovat, s čím může souhlasit či dané myšlenky negovat.⁹²

Namísto tzv. ontologie třetí osoby, což znamená, že žák si od díla drží určitou distanci a zprostředkovaně přijímá a později sám reprodukuje to, co je mu předkládáno, by měla být preferována tzv. ontologie první osoby, kdy žák dílo poznává sám bezprostředně a přímo, tudíž při svém výkladu používá věty, jako *já čtu, já prožívám, já vidím, já dílo hodnotím jako*.⁹³ Estetické vnímání díla lze prohloubit i činnostmi jako je výrazné čtení, přednes, reprodukce či dramatizace.

⁹⁰ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýcvonného oboru*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.

⁹¹ tamtéž, s. 115

⁹² tamtéž

⁹³ tamtéž

Rozmanité způsoby práce s textem by zároveň měly být adekvátní k cíli a tématu hodiny, k vyspělosti dětí a k povaze textu.⁹⁴

Nyní uvedu rozdíl mezi naukovým a expresivním, tedy uměleckovýchovným přístupem k literárnímu vzdělávání, který byl navrhnut didaktikem literatury Ondřejem Hníkem.⁹⁵

⁹⁴ MACHYTKA, Jaroslav. *Metodika literární výchovy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1962.

⁹⁵ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.

| Naukový přístup v literárním vzdělávání | Uměleckovýchovní přístup v literárním vzdělávání |
|--|---|
| Nepřímá zkušenost s textem. | Přímá zkušenost s textem. |
| Text plní především dokládací funkci. | Text plní především esteticko-vzdělávací funkci. |
| Práce s literárním dílem je minimalizována. | Práce s literárním dílem je maximalizována. |
| Obsah literárních děl je sdělován, někdy dokonce diktován k memorování. | Obsah literárních děl je nabízen k reflexi a prožívání. |
| Formalizované myšlení ve vztahu k textu. | Funkční myšlení ve vztahu k textu. |
| Předimenzovanost vzdělávacím obsahem. | Prostor pro čtenářský zážitek. |
| Žáci jsou spíše pasivní. | Žáci jsou spíše aktivní. |
| Zaměření na dílo-znak. | Zaměření na dílo-věc. |
| Interpretace jako derivát literární historie. | Interpretace i jako osobní zkušenost. |
| Tvorba jako apendix. | Tvorba jako jedno z východisek. |
| Operuje s větším podílem znalostí historické (kunsthistorické) povahy a menším podílem znalostí teoretické (teoreticko-umělecké) povahy. | Operuje s větším podílem znalostí teoretické (teoreticko-umělecké) povahy a menším podílem znalostí historické (kunsthistorické) povahy, popř. se stejným podílem znalostí teoreticko-uměleckých a kunsthistorických. |
| Důraz na znalosti. | Důraz na znalosti i imaginaci (ve zprostředkovaném obsahu i v žákovské tvorbě). |
| Důraz na paměťové osvojení znalostí. | Důraz na vlastní konstrukci znalostí: vyvozování poznatků z reflexe četby a tvorby. |
| Důraz na výsledek (např. literární dílo jako výsledek tvůrčího aktu). | Důraz na proces četby a tvorby a jejich reflexe (nebo chápání literárního díla jako tvůrčího procesu). |

V další tabulce Hník uvádí kategorie, které by měly být pro literární výchovu klíčové, avšak v momentální výuce literární výchovy často chybí, což je důsledkem toho, že žák nepřijímá text jako vlastní zážitek, se kterým určitým způsobem pracuje, ale jako hotovou informaci, kterou se musí naučit a později reprodukovat.⁹⁶

| Klíčové kategorie, které se dosud neetablovaly v literární didaktice |
|--|
| Expresivita; tvořivá expresivita; tvořivá literární expresivita. |
| Přímé poznávání literárního díla; aktivní setkávání s textem; přímá práce s textem; přímá zkušenost s textem. |
| Zážitek a zážitkovost; čtenářská zážitek; zážitek z tvorby; reflexe (zážitku z) četby; reflexe (zážitku z) tvorby, reflektivní (literárněvýchovný) dialog. |
| Tvořivá interpretace; tvořivá hra a experiment. |
| Imaginace; reflexe vlastní imaginace. |
| Konstrukce a re-konstrukce fikčního světa díla /textu/ produkce a re-produkce fikčního světa díla/textu. |
| Text jako východisko. |
| Čtení jako tvůrčí akt; čtení jako typ tvorby, tvořivé expresivity. |
| Reflexe vlastního čtenářství. |
| Poznávání textu jako tvůrčího obsahu; poznávání textu jako tvůrčího procesu. |
| Práce s literárním aspektem textu. |
| Funkční myšlení ve vztahu k textu; reflexe vlastního funkčního myšlení ve vztahu k textu. |

⁹⁶ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýcvného oboru*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.

2. PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Zkoumaný vzorek

Jako zkoumaný vzorek pro analýzu čítanek jsem zvolila gymnázia nacházející se v Pardubickém kraji, a to z důvodu místa mého bydliště, které se nachází ve městě Svitavy ležícím právě v Pardubickém kraji. Skupina středních škol byla určena v souvislosti s mým zaměřením, tedy se studiem českého jazyka a literatury pro střední školy. Vzhledem k tomu, že na středních školách různého typu je na výuku českého jazyka kladen odlišný důraz a nároky, zaměřila jsem se pouze na čítanky používané na gymnáziích.

Prostřednictvím emailu jsem oslovila všechna gymnázia Pardubického kraje, kterých je celkem 19, a to gymnázium ve Svitavách, v Přelouči, v Litomyšli, v Holicích, v Chrudimi, v Hlinsku, ve Skutči, ve Vysokém Mýtě, v Žamberku, v České Třebové, v Jevíčku, v Lanškrouně, v Moravské Třebové, v Poličce, v Ústí nad Orlicí, v Letohradu a tři gymnázia v Pardubicích. Z celkového počtu dotazovaných jsem obdržela odpověď ze 12 škol, které uvádím v tabulce.

| | |
|--|---|
| Gymnázium Polička | BLÁHOVÁ, Renata a Ivana DOROVSKÁ. <i>Literatura pro 1. ročník středních škol</i> . Vyd. 1. Brno: Didaktis, c2008. ISBN 978-80-7358-115-2. |
| Gymnázium Přelouč | BLÁHOVÁ, Renata a Ivana DOROVSKÁ. <i>Literatura pro 1. ročník středních škol</i> . Vyd. 1. Brno: Didaktis, c2008. ISBN 978-80-7358-115-2. |
| Gymnázium Lanškroun | PROKOP, Vladimír. <i>Čítanka k Dějinám literatury od starověku do počátku 19. století</i> . 1. vyd. 2003. |
| Gymnázium Pardubice, ulice Mozartova | SLANAŘ, Otakar. <i>Čítanka 1: k Literatuře - přehledu SŠ učiva</i> . 1. vyd. Třebíč: Petra Velanová, 2006. Maturita (Petra Velanová). ISBN 80-902-5718-6. |
| Gymnázium Jevíčko | BLÁHOVÁ, Renata a Ivana DOROVSKÁ. <i>Literatura pro 1. ročník středních škol</i> . Vyd. 1. Brno: Didaktis, c2008. ISBN 978-80-7358-115-2. |
| Gymnázium Hlinsko | SOCHROVÁ, Marie. <i>Čítanka I. k Literatuře v kostce: [starověk, středověk, renesance, humanismus, baroko, klasicismus, národní</i> |

| | |
|--|---|
| | <i>obrození] : pro střední školy. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2007. V kostce (Fragment). ISBN 978-80-253-0186-9.</i> |
| Gymnázium Česká Třebová | SOCHROVÁ, Marie. <i>Čítanka I. k Literatuře v kostce: [starověk, středověk, renesance, humanismus, baroko, klasicismus, národní obrození] : pro střední školy. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2007. V kostce (Fragment). ISBN 978-80-253-0186-9.</i> |
| Gymnázium Vysoké Mýto | SOUKAL, Josef. <i>Čítanka pro I. ročník gymnázií: [starověk, středověk, renesance, humanismus, baroko, klasicismus, národní obrození] : pro střední školy. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2001. V kostce (Fragment). ISBN 80-723-5153-2.</i> |
| Gymnázium Žamberk | PROKOP, Vladimír. <i>Čítanka k Dějinám literatury od starověku do počátku 19. století. 1. vyd. 2003.</i> |
| Gymnázium Ústí nad Orlicí | BLÁHOVÁ, Renata a Ivana DOROVSKÁ. <i>Literatura pro 1. ročník středních škol. Vyd. 1. Brno: Didaktis, c2008. ISBN 978-80-7358-115-2.</i> |
| Gymnázium Svitavy | SLANAŘ, Otakar. <i>Čítanka 1: k Literatuře - přehledu SŠ učiva. 1. vyd. Třebíč: Petra Velanová, 2006. Maturita (Petra Velanová). ISBN 80-902-5718-6.</i> SOCHROVÁ, Marie. <i>Čítanka I. k Literatuře v kostce: [starověk, středověk, renesance, humanismus, baroko, klasicismus, národní obrození] : pro střední školy. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2007. V kostce (Fragment). ISBN 978-80-253-0186-9.</i> |
| Gymnázium Pardubice, ulice Dašická | BLÁHOVÁ, Renata a Ivana DOROVSKÁ. <i>Literatura pro 1. ročník středních škol. Vyd. 1. Brno: Didaktis, c2008. ISBN 978-80-7358-115-2.</i> SOCHROVÁ, Marie. <i>Čítanka I. k Literatuře v kostce: [starověk, středověk, renesance, humanismus, baroko, klasicismus, národní obrození] : pro střední školy. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2007. V kostce (Fragment). ISBN 978-80-253-0186-9.</i> |

Pro užší výběr byla zvolena dvě kritéria – jedno konkrétní a jedno náhodné. Prvním kritériem byl druh čítanky, který je používán k výuce literatury na určité škole, a to z důvodu, že ze seznamu čítanek získaného dotazováním, jsem chtěla zařadit každý typ čítanky právě jednou. Co se náhodného kritéria týče, využila jsem metodu losu. Z 12 možných gymnázií jsem postupně losovala, které gymnázium bude zařazeno do výzkumného vzorku. V případě, že na vylosovaném gymnáziu byla používána čítanka, která již byla do výběru zařazena v rámci předchozího vylosovaného gymnázia, bylo nově vylosované gymnázium vyřazeno a proces losování jsem zopakovala. Tímto způsobem jsem pokračovala, dokud jsem nedospěla k finálnímu výzkumnému vzorku, tedy ke čtyřem gymnáziím, konkrétně gymnázia ve Svitavách, v Poličce, ve Vysokém Mýtě a v Lanškrouně.

Do závěrečného výzkumného vzorku jsou zahrnuty pouze první díly vybraných čítanek. Důvodem je snaha o analýzu co nejširší škály čítanek různého typu z možného výběru, tedy z čítanek používaných gymnázií Pardubického kraje, konkrétně učitelů českého jazyka. Předpokládám, že následující díly čítanek budou vypadat obdobně jako ty první, tudíž se zaměřím na porovnání čítanek vydaných různými nakladatelstvími.

Z důvodu mého pracovního pobytu v rámci programu Erasmus, který jsem absolvovala v období od září 2015 do března 2016 v Chorvatsku konkrétně v Záhřebu a následně v centru české menšiny žijící v Chorvatsku – v Daruvaru, jsem dále do výzkumu zařadila gymnázium s výukou češtiny modelem B, které se nachází právě v chorvatském Daruvaru a je odlišné od našich českých středních škol a to tím, že český jazyk není vyučován jako povinný předmět. Při výuce literární výchovy je na daruvarském gymnáziu používána čítanka autorky Věry Martínkové a kolektivu.⁹⁷

2.1.1 Charakteristika vybraných škol

Klíčovými školami pro moji diplomovou práci se stala gymnázia ve Svitavách, v Poličce, v Lanškrouně a ve Vysokém Mýtě, jejichž zřizovatelem je Pardubický kraj. Všechna gymnázia nabízejí žákům studium osmiletého či čtyřletého programu, přičemž do osmiletého studia se mohou hlásit žáci momentálně navštěvující pátou třídu základních školy a čtyřleté studium je přístupné absolventům

⁹⁷ MARTINKOVÁ, Věra a kol. *Čítanka 1: [starověk, středověk, renesance, humanismus, baroko, klasicismus, národní obrození] : pro střední školy*. 2. vyd. v nakl. Tripolia, (celkově 4. vyd.). Praha: Tripolia, 2001. Edice českého jazyka a literatury (Tripolia). ISBN 80-864-4814-2.

základních škol. Oba programy jsou ukončeny povinnou maturitní zkouškou. Dotace výuky českého jazyka a literatury je čtyři vyučovací hodiny týdně. Důraz je kladen především na literární výchovu.

Další školou je gymnázium v Daruvaru. Tato škola byla zahrnuta do výzkumu z důvodu absolvování pracovní stáže v rámci programu Erasmus. Daruvar je chorvatské město ležící na severovýchodu země v regionu Slavonie a je střediskem české menšiny žijící v Chorvatsku. Z celkového počtu 9811 obyvatel zastupují Češi přibližně 1/3. Nachází se zde Česká mateřská škola Ferdy Mravence, Česká základní škola Jana Amose Komenského, dále je čeština vyučována na místním gymnáziu. Česká kultura je podporována místními spolky, nazývanými České besedy, jejichž součástí jsou i folklorní spolky, z nichž je nejznámější Holubička, dále českou knihovnou Franty Buriana a českým oddělením v Městské knihovně Daruvar, které spadají pod záštitu Svazu Čechů v Chorvatsku. Právo na výchovu a vzdělávání pro příslušníky národních menšin je stanoveno Ústavou republiky Chorvatsko, Ústavním zákonem o právech národních menšin (Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina), Zákonem o použití jazyka a písma národnostních menšin (Zakon o uporabi jezika i pisma nacionalnih manjina) a Zákonem o výchově a vzdělávání v jazyce a písmu národnostních menšin (Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina). Příslušníci národnostních menšin mají možnost vzdělávat se v oblasti mateřského jazyka ve všech stupních vzdělávacího procesu od mateřské školy, přes základní a střední školu, až po terciální, tedy vysokoškolské vzdělávání. Výuka menšinových jazyků, v tomto případě konkrétně českého jazyka, je umožněna ve třech modelech – A, B, C. Model A, v jehož rámci jsou žáci vyučováni všem předmětům v menšinovém jazyce, jediným předmětem vyučovaným v chorvatštině je chorvatský jazyk. Model B zastupuje dvojjazyčnou výuku. V tomto modelu jsou vyučovací hodiny rozděleny na výuku jak v chorvatštině, tak v češtině. Humanitní předměty jako jsou český jazyk, dějepis, zeměpis, hudební výchova, výtvarná výchova jsou vyučovány v mateřském jazyce dané menšiny, ostatní předměty jako jsou chorvatský jazyk, matematika, fyzika, chemie, biologie a odborné předměty jsou vyučovány v mateřském jazyce určitého národa, konkrétně v chorvatštině. I v modelu A i v modelu B je látka společenskovedních předmětů rozšířena o dodatky týkající se dějin, geografie, umění a kultury České republiky a také české menšiny v Chorvatsku. Český jazyk v rámci modelu C je vyučován na chorvatských školách

jako volitelný předmět a hlavním zaměřením je vštípení českých kulturních tradic a naučení základních komunikačních frází. Konkrétní model je vybrán v souladu s existujícími zákony o právu na výuku národních menšin a je v souladu s reálnými možnostmi daného teritoria.⁹⁸

Výuka českého jazyka modelem A je uzákoněna v České mateřské škole Ferdý Mravence v Daruvaru, v České základní škole Jana Amose Komenského v Daruvaru a v obvodních školách pod záštitou této školy, dále v České základní škole Josefa Růžičky v Končenicích a její obvodní škole v Brestově a v české obvodní škole Ivanovo Selo, patřící k Základní škole Ivana Nepomuka Jemeršiče v Hrubečném Poli. Model B je zastoupen na Gymnáziu v Daruvaru. Výuka českého jazyka na daruvarském gymnáziu je dotována čtyřmi hodinami týdně od prvního do čtvrtého ročníku a je určena pro žáky, kteří na základní škole absolvovali výuku češtiny jako mateřského jazyka. Vyučovací látka předmětu český jazyk obsahuje tři složky – literaturu, vyjadřování, jazyk a je úzce spjata s výukou dějepisu, zeměpisu, výtvarné a hudební kultury.⁹⁹

Jazykovou výukou a získáváním znalostí v příbuzných uměleckých oborech (literatura, film a divadlo) se mladá generace seznamuje s jazykovou a slovesnou kulturou svého národa. Učí se chápat úlohu jazyka a uvedených znalostí, kterou mají při vytváření vzájemných vztahů mezi národy a kulturami v domácím i světovém měřítku, učí se vnímat morální, společenskou a historickou roli, kterou má umělecká tvorba. Jazyková výuka a získávání znalostí o příbuzných uměleckých oborech pomáhají vytvářet z mladého člověka osobnost s rozvinutými schopnostmi vyjadřování, tvoření a komunikování, prožitku, poznávání a hodnocení uměleckých děl, osobnost, která se stává tvůrčí a kritickou složkou společnosti a světové reality. Úkolem tohoto předmětu je vzbudit a vytvořit v žácích trvalý zájem o jazyk a umění.¹⁰⁰

Model C je rozšířen po celém území Chorvatska na základě počtu Čechů žijících v určitém regionu. Takovou výuku lze sledovat v hlavním městě Záhřebu, v přímořských oblastech jako např. Rijeka či Zadar a ve větších městech jako např. Bjelovar, Virovitica, Sisak apod.

⁹⁸ Obrazovanje na jeziku i pismu nacionalnih manjina. *Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske* [online]. 2016 [cit. 2016-05-16]. Dostupné z: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3154>

⁹⁹ Učební osnovy pro výuku předmětu český jazyk v gymnáziu. *Narodne novine: Službeni list Republike Hrvatske*. 2010, **2010**(29), 2-17.

¹⁰⁰ tamtéž

V následující tabulce je uveden počet žáků absolvujících výuku ve zmíněných modelech.¹⁰¹

Tabulka 1 - Celkový počet žáků české národní menšiny ve školním roce 2015/2016

Učenci češke nacionalne manjine ukupno u školskoj godini 2015./16.

| Gdje | Koliko |
|-------------------------------|------------|
| Model A - vrtíci | 154 |
| Model A - osnovne škole | 290 |
| Model A - DV i OŠ | 444 |
| Model B - gimnazija Daruvar | 25 |
| Model C - vrtíci | 16 |
| Model C - osnovne škole | 442 |
| Model C - srednje škole | 60 |
| Model C - DV, OŠ, SŠ - ukupno | 518 |
| Ukupno | 987 |

Vysvětlení: gdje – kde, koliko – kolik, vrtíci – školky, osnovne škole – základní školy, DV i OŠ – školky a základní školy, gimnazija Daruvar – gymnázium Daruvar, ukupno – celkem

¹⁰¹ Poskytnuto poradkyní pro český jazyk v Chorvatsku Jitkou Stáňovou Brdárovou

2.2 Charakteristika čítanek

2.2.1 Čítanka 1. k literatuře v kostce pro střední školy¹⁰²

Čítanka je rozdělena do osmi kapitol, a to podstata literatury, slovesná kultura před vynalezením písma, starověká literatura, středověká literatura, renesance a humanismus, baroko, klasicismus, osvícenství, preromantismus a naše národní obrození. Všechny uvedené kapitoly obsahují podkapitoly zaměřující se na literaturu konkrétní země či fáze daného období. Texty jsou řazeny dle chronologického sledu, což znamená, že texty jsou řazeny dle období od nejstaršího po novější s tím, že texty světové či evropské literatury jsou uvedeny jako první, za nimi následují texty literatury národní. Aspekt rozdělení na základě dle žánrů či dle témat není zahrnut. Všechny texty navazují na látku obsaženou v učebnici Literatura v kostce. *Ke každé ukázce je připojena základní informace o díle, starší texty jsou opatřeny nejdůležitějšími vysvětlivkami, za ukázkami jsou návodné otázky k zamyšlení, k práci s textem, k jeho interpretaci*¹⁰³ Čítanka neobsahuje ilustrace.

2.2.2 Čítanka k Dějinám literatury od starověku do počátku 19. století (pro výuku literatury na střených školách)¹⁰⁴

Čítanka je rozdělena do deseti kapitol, a to starověké literatury (s přesahem do raného středověku), antická literatura, literatura středověku v Evropě, literatura středověku v Čechách a na Moravě, renesanční literatura, renesance a humanismus u nás, české baroko, literatura klasicismu a osvícenství, preromantismus a národní obrození. Kapitoly nejsou děleny do podkapitol, následují ukázky textů. Rozložení světové a národní literatury se neprolíná. Každá kategorie spadá pod vlastní kapitolu. Texty jsou řazeny dle chronologického sledu, dělení dle žánrů či témat není zahrnuto. Návodné otázky či náměty k práci s textem nejsou vázány ke konkrétnímu textu, ale k celému období, a proto jsou zařazeny na konec každé kapitoly.

¹⁰² SOCHROVÁ, Marie. *Čítanka 1. k Literatuře v kostce: [starověk, středověk, renesance, humanismus, baroko, klasicismus, národní obrození] : pro střední školy*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2007. V kostce (Fragment). ISBN 978-80-253-0186-9.

¹⁰³ tamtéž, s. 8

¹⁰⁴ PROKOP, Vladimír. *Čítanka k Dějinám literatury od starověku do počátku 19. století*. 1. vyd. 2003.

K ukázkám nejsou připojeny informace o díle, u starších textů se sporadicky vyskytují vysvětlivky některých nesrozumitelných výrazů obsažených v textu. Čítanka neobsahuje ilustrace.

2.2.3 Čítanka pro 1. ročník gymnázií¹⁰⁵

Čítanka je rozdělena do devíti kapitol, a to počátky psané literatury a mimoevropské literatury, antická literatura, literatura ve středověku, počátky písemnictví v českých zemích, česká literatura od nástupu Lucemburků do 70. let 15. století, renesance a humanismus v literatuře a barokní literatura, renesance a humanismus v Čechách a česká barokní literatura, klasicismus, osvícenství, sentimentalismus a raný romantismus, česká literatura v počátcích národního obrození. Kapitoly nejsou děleny do podkapitol, následují ukázky textů. Rozložení světové a národní literatury se neprolíná, avšak některé texty jsou doplněny o ukázky textů z pozdější doby týkající se daného autora – např. Francois Villon: Závěť, Jarmila Loukotková: Navzdory básník zpívá. Texty jsou řazeny dle chronologického sledu. Dělení dle žánrů není zahrnuto. Co se týče dělení dle témat, lze sledovat sporadické doplnění textů zabývajících se stejnou oblastí. Viz Francois Villon. Literárněhistorické poznatky jsou formulovány v krátkém shrnutí nejdůležitějších faktů o autorovi, které však nejsou obsaženy u každého textu. K ukázkám nejsou připojeny informace o díle, často se vyskytují vysvětlivky nesrozumitelných slov či výslovnost slov cizích. Návodné otázky a náměty k práci s textem jsou řazeny za konkrétní text. Čítanka neobsahuje ilustrace. Výklad o vývoji literatury v tomto období obsahuje Literatura pro 1. ročník gymnázií.

2.2.4 Čítanka 1¹⁰⁶

Čítanka je rozdělena do čtyř kapitol, a to pravěk (od počátku do roku cca 3000 př. n. l.), starověk (od roku cca 3000 př. n. l. do r. 476 n. l.), středověk (konec 5. stol. – konec 15. stol.: od roku 476 do r. 1492), novověk (od r. 1492 do poč.

¹⁰⁵ SOUKAL, Josef. *Čítanka pro 1. ročník gymnázií: [starověk, středověk, renesance, humanismus, baroko, klasicismus, národní obrození] : pro střední školy*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2001. V kostce (Fragment). ISBN 80-723-5153-2.

¹⁰⁶ MARTINKOVÁ, Věra a kol. *Čítanka 1*. 2. vyd. v nakl. Tripolia, (celkově 4. vyd.). Praha: Tripolia, 2001. Edice českého jazyka a literatury (Tripolia). ISBN 80-864-4814-2.

19. stol.) Každá kapitola obsahuje podkapitoly zabývající se určitým literárním obdobím (nepsaná slovesnost, nejstarší slovesné projevy, starověké mimoevropské civilizace, staré evropské civilizace, středověké mimoevropské civilizace, středověké evropské země, středověká literatura na našem území, humanismus a renesance v evropských zemích, humanismus a renesance u nás, baroko v evropských zemích, baroko v českých zemích, klasicismus, osvícenství a preromantismus v evropských zemích, národní obrozená v českých zemích). Podkapitoly obsahují další celky menšího rozsahu zabývající se literaturou určitých zemí. Rozložení světové a české literatury se neprolíná. Texty jsou řazeny dle chronologického sledu, dělení dle témat či žánrů není zahrnuto. Návodné otázky či náměty k práci s textem jsou řazené na konec každé kapitoly. K ukázkám jsou připojeny základní informace či zajímavosti o díle nebo o období, do něž spadá, či o osobách, o kterých se v díle pojednává. U starších textů se sporadicky vyskytují vysvětlivky některých nesrozumitelných výrazů obsažených v textu. Čítanka obsahuje ilustrace a fotografie.

2.2.5 Čítanka 1 k literatuře – přehledu SŠ učiva¹⁰⁷

Čítanka je rozdělena do sedmi kapitol, a to písemnictví starověku a raného středověku, středověká evropská literatura, česká literatura středověku, renesance a humanismus v evropské literatuře, renesance a humanismus v Čechách, baroko v evropské literatuře a baroko v české literatuře. Kapitoly nejsou děleny do podkapitol, následují ukázky textů. Rozložení světové a národní literatury se neprolíná. Každá kategorie spadá pod vlastní kapitolu. Texty jsou řazeny dle chronologického sledu, dělení dle žánrů či témat není zahrnuto. Návodné otázky či náměty k práci s textem jsou vázány k určitému textu. Za ukázkami jsou též základní body interpretace vztahující se k rozboru uvedených textů a zpravidla jsou vztaženy k celkové tvorbě autora a době, v níž dílo vznikalo. V textech se objevují červeně vyznačená místa, k nimž je připojeno vysvětlení analyzovaného jevu, a to v rovině jazykové, tematické nebo kompoziční). Na začátku čítanky jsou vysvětleny všechny použité zkratky, použité styly písma a jejich význam a také význam symbolů

¹⁰⁷ SLANAŘ, Otakar. *Čítanka 1: k Literatuře - přehledu SŠ učiva*. 1. vyd. Třebíč: Petra Velanová, 2006. Maturita (Petra Velanová). ISBN 80-902-5718-6.

a barevných bloků textu. Čítanka neobsahuje ilustrace. Texty jsou v souladu s učebnicí Literatura – přehled středoškolského učiva.

2.2.6 Literatura pro 1. ročník středních škol 1 – pracovní sešit¹⁰⁸

Pracovní sešit, který je zároveň čítankou, je rozdělen do šesti oddílů, a to úvod do studia literatury, starověká literatura, středověká literatura, humanismus a renesance, barokní literatura a evropská literatura 18. století. Kapitoly jsou děleny do podkapitol zároveň oddělujících českou a světovou literaturu. Publikace je koncipována jako pracovní sešit, což znamená, že neobsahuje pouze literární ukázky, ale také praktické úkoly, jako jsou osmisměrky, spojovačky, doplňovačky, pro jejichž plnění je vyhrazené místo. Zahrnuty jsou též klasické otázky k textu. Prostřednictvím úkolů dochází k propojování mezipředmětových vztahů. Na konci každé kapitoly lze nalézt oddíl opakování, díky němuž si žáci procvičí danou látku. Zahrnuty jsou jak literární pojmy, tak tvoření přehledu o autorech a dílech dané doby, poslechová cvičení, apod. Pracovní sešit obsahuje ilustrace a fotografie. Pracovní sešit je v souladu s učebnicovou sadou Literatura pro 1. ročník středních škol, metodickou příručkou pro učitele, DVD s filmovými ukázkami a CD s vybranými ukázkami z děl evropské i české literatury od počátku písemnictví do konce 19. století.

¹⁰⁸ BLÁHOVÁ, Renata, DOROVSKÁ, Ivana. *Literatura pro 1. ročník středních škol*. Vyd. 1. Brno: Didaktis, c2008. ISBN 978-80-7358-115-2.

2.3 Kritéria pro porovnávání čítanek

U popsaných čítanek budu zkoumat následující kritéria, a to kritérium literární historie, kritérium zastoupení české a světové literatury, kritérium doprovodných otázek „za textem“ a kritérium mezipředmětových vztahů.

Co se týče kritéria literární historie, všímám si, zda je v čítankách zařazen oddíl zabývající se charakteristikou doby, popisem života a díla autora či na charakteristiku díla.

V kritériu zastoupení světové a české literatury je porovnáván poměr textů vážícím se k českému území a textů zahraničních.

Kritérium doprovodných otázek „za textem“ se zabývá charakteristikou návodných otázek spojených s konkrétním obdobím či textem. Pro analýzu jsem si vybrala období renesance, a to z důvodu, aby byly zřejmé případné rozdíly mezi otázkami. Při hodnocení dvou odlišných období by mohlo dojít k nesrovnalostem v porovnávání, jelikož různá období mohou být spojena s diametrálně lišícími se otázkami.

Pedagogický slovník charakterizuje mezipředmětové vztahy jako vzájemné souvislosti mezi jednotlivými předměty, chápání příčin a vztahů přesahujících předmětový rámec, prostředek mezipředmětové integrace¹⁰⁹. V rámci tohoto kritéria se zabývám tím, na kolik jsou v jednotlivých čítankách návodné otázky či úkoly orientovány na vazby mezi literární výchovou a ostatními předměty.

2.3.1 Kritérium literární historie

V Čítance 1 k literatuře v kostce není příliš zastoupena literární historie. Objevuje se prostřednictvím krátkého textu pojmenovaného „zapamatuj si“ připojenému ke konkrétnímu literárnímu textu. Obvykle výstižně popisuje období a okolnosti vzniku díla, popřípadě skladbu díla – z kolika veršů, slok či kapitol se skládá, popřípadě krátký obsah či nejdůležitější body z obsahu díla. Dále je popisován námět, téma či postavy díla. Zmíněny jsou též zajímavosti o autorovi díla.

¹⁰⁹ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. aktuální a rozšíř. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

V Čítance k Dějinám literatury od starověku do počátku 19. století není aspekt literární historie zahrnut vůbec.

Čítanka pro 1. ročník gymnázií obsahuje krátké shrnutí života a díla konkrétního autora. Nejsou však zahrnuti všichni autoři, informovat se lze pouze o těch, kteří do daného období nespádají, avšak se ve svém díle navrací do tohoto konkrétního historického období či daná díla překládají či převypravují. Například převyprávění Ezopovy bajky Člověk a satyr Pavlem Šrutem či Podkoní a žák v podání Kamila Bednáře.

V Čítance 1 je kladen důraz na krátkou charakteristiku díla, která uvede čtenáře do děje a snaží se mu objasnit hlavní téma ukázky. Například u díla Lope de Vegy Ovčí pramen: *Fuente Ovejuna, Ovčí pramen, je svobodná vesnice, která se vzbouří, protože komtur (velitel rytířského řádu) neuznává svobodná práva vesničanů, pronásleduje její obyvatele a znásilňuje ženy. Vesničané ho proto zabijí. Král vyšle do vsi soudce, aby vraha potrestal. Obyvatelé se na soud připraví.*¹¹⁰ Po takovém uvedení následuje samotná ukázka z literárního textu.

V Čítance 1 k literatuře – přehledu SŠ učiva je za každým textem zařazen oddíl nazvaný interpretace, v němž je obsažen krátký rozbor textu, který je zpravidla vztažený k celkové tvorbě autora a době, v níž dílo vznikalo. Často je poukázáno na téma díla, smysl díla, autorův záměr, charakteristiku postav či na zajímavosti týkající se ukázky. Zahrnuto je i žánrové hledisko krátce vysvětlující znaky daného žánru.

Pracovní sešit Literatura pro 1. ročník středních škol je specifický tím, že literární historie je zahrnuta v úkolech pro žáky, tudíž sami musí vyhledat dané informace a pracovat s nimi prostřednictvím zajímavostí a otázek vztahujících se k ukázce, či různými úkoly jako jsou rozhodování, zda jsou tvrzení týkající se dané doby a díla správná či ne, dále metodou mezerového textu, kdy žáci doplňující chybějící údaje tak, aby byly správné a výsledný text dával smysl, či doplňováním tabulek typu autor – dílo – charakter hlavní postavy – literární druh a žánr – téma příběhu. Žákům nejsou informace předávány automaticky, důraz je kladen na jejich samostatnou činnost či na skupinovou práci, čímž je podporována dovednost efektivního vyhledávání informací a jejich následného uplatnění v praxi a také schopnost spolupráce s kolektivem a rozvoj asertivity.

¹¹⁰ MARTINKOVÁ, Věra a kol. *Čítanka 1*. 2. vyd. v nakl. Tripolia, (celkově 4. vyd.). Praha: Tripolia, 2001. Edice českého jazyka a literatury (Tripolia). ISBN 80-864-4814-2.

2.3.2 Kritérium zastoupení světové a české literatury

Čítanka 1 k literatuře v kostce obsahuje celkem 144 textů, z nichž 59 (41%) spadá do české literatury a 85 (59%) textů do literatury světové.

V Čítance k Dějinám literatury od starověku do počátku 19. století lze sledovat celkový počet 78 textů, z nichž 37 (47,5%) postihuje českou literaturu a 41 (52,5%) světovou.

Čítanka pro 1. ročník gymnázií představuje 166 textů, a to 78 (47%) českých a 88 (53%) zahraničních.

Čítanka 1 nabízí předimenzované množství textů, a to 357. Vedle delších ukázek lze pracovat i s mnoha velmi krátkými texty, a proto je celkový počet ukázek tak vysoký. Českou literaturu zastupuje 166 (46,5%) textů, co se týče světové literatury, je to 191 (53,5%) ukázek.

V Čítance 1 k literatuře – přehledu SŠ učiva se shrnuto 103 ukázek, z nichž je 49 (47,5% českých) a 54 (52,5%) světových.

U všech čítanek lze sledovat, že zastoupení české a světové literatury je téměř totožné. Maximální rozdíl činí 15% a to u Čítanky k literatuře v kostce. Fakt, že světová literatura je zastoupena větším množstvím ukázek, je způsobem tím, že v každé čítance je zahrnuta kapitola starověké literatury, k níž neexistuje paralela česky psané literatury.

Pracovní sešit Literatura pro 1. ročník středních škol jsem pro jeho specifickou výstavbu nehodnotila. Literární ukázky jsou doplněny odbornými texty, tudíž je tato publikace odlišná od všech předchozích.

2.3.3 Kritérium doprovodných otázek „za textem“

V Čítance k Dějinám literatury od starověku do počátku 19. století od Vladimíra Prokopa a v Čítance 1 autorky Věry Martínkové a kolektivu jsou doprovodné otázky řazeny na konci každé kapitoly, tudíž se snaží postihnout jak charakteristiku daného období, tak znaky jednotlivých literárních ukázek. Konkrétně se zaměřím na kapitolu evropské renesance. Otázky, které jsou kladeny v pořadí jako první, se zabývají charakteristikou daného období, časového vymezení, nejslavnějších osobností daného období a zeměmi, kterých se konkrétní perioda týká. Díky takovým otázkám si žák vytvoří ucelený obraz o konkrétním období. Některé

otázky se vrací i k předchozímu období a žádají na žácích porovnání a zhodnocení změn, které se mezi jednotlivými obdobími udály, např. *V této době už máte zažité informace o středověku a o postavení samotného člověka v tehdejšímu systému. Pokuste se definovat, v čem podstatném se změnilo postavení člověka v renesanci (uvažujte ve všech možných aspektech). Na tuto otázku lze nalézt odpověď v téměř ve všech zde uvedených ukázkách – je možné se také lapidárně zeptat, jak byl zobrazován člověk v literatuře středověké a posléze renesanční.*¹¹¹ Objevují se i otázky zaměřené na literární teorii, avšak jich není mnoho, obvykle se týkají charakteristiky žánrů či literárních pojmů, jako např. *V první ukázce ze Zpěvníku naleznete spojení slov „hořkne med“ a „sládné pelyněk“.* Které tropě jsou tato spojení svým obsahem blízká?¹¹² Otázky jsou zaměřené na díla obecně, spíše v kontextu s dobou, než na jejich rozbor, dále zaměřují na charakteristiku postav, propojení života autora s jeho dílem a také názvy díla (otázky typu proč se dané dílo jmenuje právě tak, jak se jmenuje). Co se týče jazykové složky, opět je poukazováno na díla obecně, *Jakou úlohu hraje jazyková složka děl? Upřesněte, v které oblasti a u kterých autorů obzvláště.*¹¹³ Výhodou kladení otázek na konci každé kapitoly je to, že si žák může vytvořit ucelený obrázek celého období a do něj spadajících autorů, na druhou stranu, co se rozborů konkrétních děl týče, jsou otázky velmi povrchové, nejdou do hloubky díla jak interpretačně, tak ve významu hledání smyslu díla. Nejen pro žáky, ale i pro učitele může být takový systém řazení otázek chaotický, jednak z důvodu, že od doby přečtení dané ukázky po dobu, kdy dojde k rozboru otázek, uplyne doba, za kterou žák mnoho informací a také podobu díla zapomene, dále proto, že se musí po přečtení otázky neustále vracet zpět, listovat učebnicí a hledat konkrétní text. V tomto případě by mohlo pomoci, pokud by za otázkou byl uveden odkaz s číslem stránky, na níž se otázka nachází.

V Čítance 1. k literatuře v kostce, Čítance 1 k literatuře – přehledu SŠ učiva a Čítance pro 1. ročník gymnázií následují ihned za textem doprovodné otázky. Zaměřím se na otázky k ukázce renesančního autora Geoffreya Chaucera a jeho textu *Canterburské povídky*. V Čítance 1. k literatuře v kostce se k textu váží otázky: *Kým byl autor inspirován? Jak vystihuje postavu? Doložte v textu autorův smysl*

¹¹¹ PROKOP, Vladimír. *Čítanka k Dějinám literatury od starověku do počátku 19. století*. 1. vyd. 2003, s. 45.

¹¹² tamtéž

¹¹³ MARTINKOVÁ, Věra a kol. *Čítanka 1*. 2. vyd. v nakl. Tripolia, (celkově 4. vyd.). Praha: Tripolia, 2001. Edice českého jazyka a literatury (Tripolia), s. 231. ISBN 80-864-4814-2.

*pro názornost a detail. Posuďte verš a rým skladby.*¹¹⁴ Při práci s otázkami tohoto typu je kladen důraz jednak na vyhledávání informací v přečteném textu a jejich následné použití, ale také na práci s jinými zdroji či použití literárněhistorických informací, kterých nabyli v hodinách literatury. Lze sledovat, že otázky se nevztahují k jazykovému rozboru textu. Žáci musí být schopni interpretace textu, aby mohli otázky správně zodpovědět. Co se týče literární teorie, žák potřebuje znát pouze členění veršů a rýmů. V Čítance 1 k literatuře – přehledu SŠ učiva jsou k tomuto textu nabídnuty tyto otázky: *Co víte o canterburských povídkách a jejich autorovi? Shrňte obsah a definujte smysl ukázky. Jaké hodnoty žena vyznává? Dostává se kvůli nim do sporů? Je takovýto postoj k životu renesanční nebo středověký? Jaké argumenty žena používá? Jaké myslíte, že bylo postavení ženy na přelomu středověku a renesance? Co je to misogynie? Jmenujte další renesanční díla, v nichž jsou hlavním tématem mezilidské vztahy. Vyberte si několik renesančních autorů a jejich děl a pokuste se shrnout, jak pracují s motivem ženy, popř. jaké jsou vztahy mezi muži a ženami.*¹¹⁵ Otázky jsou zaměřené jak na konkrétní ukázkou, tak na historické období, do něž spadá autorova tvorba. Žák musí využít schopnosti vyhledávání informací z jiných zdrojů či využít znalosti získané v hodinách literatury. Dále pracuje s přečteným textem, a to tak, že v něm vyhledává konkrétní informace. Dochází též ke komparaci jednotlivých literárněhistorických období a jejich znaků, a to renesance a středověku. Důraz je též kladen na celkový kontext tvorby daného období a vzájemné propojení autorů tvořících v té době. V Čítance pro 1. ročník gymnázií žáci odpovídají na následující otázky: *Ke kterému žánru byste vyprávění zařadili? Canterburské povídky jsou žánrově a námětově pestré. Která další taková díla znáte? Pokuste se o srovnání Canterburských povídek a Božské komedie (z hlediska významu těchto děl pro anglickou a italskou literaturu a z hlediska jejich typu).*¹¹⁶ Otázky se zaměřují jak na dílo samotné, tak na literární teorii, konkrétně na žánrové hledisko, které je propojeno s hlediskem literárním, kdy žáci mají vyhledat žánrově podobně strukturovaná díla. Lze sledovat, že otázky nepátrají

¹¹⁴ SOCHROVÁ, Marie. *Čítanka I. k Literatuře v kostce: [starověk, středověk, renesance, humanismus, baroko, klasicismus, národní obrození] : pro střední školy*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2007. V kostce (Fragment), s. 90. ISBN 978-80-253-0186-9.

¹¹⁵ SLANAŘ, Otakar. *Čítanka 1: k Literatuře - přehledu SŠ učiva*. 1. vyd. Třebíč: Petra Velanová, 2006. Maturita (Petra Velanová), s. 142. ISBN 80-902-5718-6.

¹¹⁶ SOUKAL, Josef. *Čítanka pro I. ročník gymnázií: [starověk, středověk, renesance, humanismus, baroko, klasicismus, národní obrození] : pro střední školy*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2001. V kostce (Fragment), s. 230. ISBN 80-723-5153-2.

po hlubším smyslu díla a to jak z hlediska významového, tak z hlediska jazykového, dochází pouze ke srovnání s jiným dílem ze stejného období.

V pracovním sešitě od nakladatelství Didaktis – Literatura pro 1. ročník středních škol je věnována Geoffrey Chaucerovi a jeho *Canterburským povídkám* jedna strana A4 předkládající žákům pět úkolů. V prvním úkolu žáci pracují s krátkým textem postihujícím nejdůležitější informace spojené s dílem, a to tak, že určité pojmy se vyskytují dvakrát. Úkolem žáka je na základě získaných znalostí a na základě kontextu vybrat správnou odpověď. Následuje krátká ukázka z textu, kterou žáci přepíší do prózy. Dále je kladen důraz na propojení informací o dílech a autorech ze stejného období a to tak, že žák má určit autora, který napsal dílo, které je vystavěné na stejném principu jako *Canterburské povídky* a určit shodné a odlišné prvky obou knih. Následuje poslech, k němuž jsou připojeny otázky vztahující se přímo k textu, a to *Kdo je myšlen pod pojmem my? Co znamená slovo kanovník? Kam jedou poutníci? Je příběh vyprávěn ve verších, nebo v próze? Využívá autor často přímé řeči? Proč? Co tvoří rámeček příběhu?*¹¹⁷ Důraz je kladen též na vlastní kreativitu žáka způsobem dotváření konce příběhu na základě vlastního uvážení žáka. Po dalším úryvku následují další otázky vztahující se k převyprávění textu vlastními slovy, vysvětlování významu veršů, charakteristice postav. Není opomenuta ani literární teorie, konkrétně rýmové hledisko.

2.3.4 Kritérium mezipředmětových vztahů

V Čítance 1. k literatuře v kostce není aspekt mezipředmětových vztahů zahrnut. Návodné otázky se týkají pouze literární teorie, literární historie či interpretace textu. Zřídka lze sledovat propojení s historií, a to v otázkách typu *Kdo ze spisovatelů 2. poloviny 19. století rozvíjel Palackého pojetí národních dějin, koho inspiroval?*¹¹⁸

V Čítance k Dějinám literatury od starověku do počátku 19. století lze sledovat mezipředmětové propojení pouze výjimečně. Některé otázky jsou propojeny se společenskými vědami a kulturní výchovou a to takové, které se zabývají

¹¹⁷ BLÁHOVÁ, Renata, DOROVSKÁ, Ivana. *Literatura pro 1. ročník středních škol*. Vyd. 1. Brno: Didaktis, c2008, s. 105. ISBN 978-80-7358-115-2.

¹¹⁸ SOCHROVÁ, Marie. *Čítanka I. k Literatuře v kostce: [starověk, středověk, renesance, humanismus, baroko, klasicismus, národní obrození] : pro střední školy*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2007. V kostce (Fragment), s. 127. ISBN 978-80-253-0186-9.

filmovou podobou díla a nutí zamyslet se žáky nad tím, jak by takové dílo bylo prezentováno v dnešní době. *A nyní problém k zamyšlení – jistě jste již přišli na to, čím jsou pověsti o Artušovi odlišné od hrdinských eposů. Kdyby dnes byly tyto příběhy zfilmovány, jistě by tyto adaptace našly mnoho diváků. Otázka tedy zní – jakému dnešnímu filmovému žánru by byly osudy Artuše a jeho rytířů blízké a proč tento typ literatury (a tedy i filmů) nachází v poslední době, tedy ve 21. století, takový ohlas u diváků?*¹¹⁹ Dále dochází k propojení s dějepisem, konkrétně s obdobími vázajícími se k době tvorby konkrétních autorů, jako např. Jana Husa. Lze nalézt i propojení se znalostmi kulturního povědomí, a to v podobě vyhledávání známých osobností, jako jsou architekti, malíři či sochaři určité periody.

V Čítance pro 1. ročník gymnázií se otázky vztahují k určitým jevům v ukázce, jako jsou zlomové situace v ději, konání postav, porovnávání s dalšími autory či díly, avšak hledisko mezipředmětových vztahů je téměř nulové. Jedinou otázkou propojující literární výchovu s jinými předměty, konkrétně s dějepisem a biologií, je otázka *Víte něco o první pitvě v Čechách?*¹²⁰ vztahující se k úryvku z díla Mikuláše Dačického z Heslova – Z pamětí.

V Čítance 1 od Věry Martínkové a kolektivu je zastoupení otázek vázajících se na mezipředmětové vztahy již zřetelnější. Lze sledovat výrazné propojení s dramatickou výchovou, která je úzce spjata s literární výchovou. Mnoho úkolů se váže k dramatizaci ukázky. Nechybí ani propojenost s dějepisem, kdy žáci pracují s vyhledáváním historiků či se zamýšlí například nad významem všeslovanské myšlenky v 19. století. Secvičení zpěvu písně *Ktož sú boží bojovníci* svědčí o propojení s hudební výchovou. Nejlépe bych hodnotila vazbu k zeměpisu v kapitole Humanismus a renesance u nás (od 15. století do roku 1620), kdy žáci mají za úkol spojit jméno českých spisovatelů z různých období se správnou informací týkající se životopisných údajů, jejich cest a případného díla.

Co se týče Čítanky 1 k literatuře – přehledu SŠ učiva, otázky jsou zaměřeny hlavně na rozbor a pochopení textu, popřípadě na literární teorii především na žánrové hledisko.

¹¹⁹ PROKOP, Vladimír. *Čítanka k Dějinám literatury od starověku do počátku 19. století*. 1. vyd. 2003, s. 19.

¹²⁰ SOUKAL, Josef. *Čítanka pro 1. ročník gymnázií: [starověk, středověk, renesance, humanismus, baroko, klasicismus, národní obrození] : pro střední školy*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2001. V kostce (Fragment), s. 260. ISBN 80-723-5153-2.

Největší propojenost s ostatními předměty lze sledovat u Pracovního sešitu – literatury pro 1. ročník středních škol od nakladatelství Didaktis. Spojení s hudební a výtvarnou výchovou a uměním obecně je zřetelné v úkolech typu *K jakému druhu umění patří uvedená díla?*¹²¹ či *Doplňte přehled uměleckých děl o jejich názvy nebo autory. Využijte nápovědu. Určete, o jaký druh umění se jedná.*¹²² Úkoly jsou pro větší názornost doplněny obrázky a fotografiemi. Zeměpis si žáci procvičují tím, že například spojují hlavní města a slavná muzea, propojují pojmy s nářečnými lokalitami na slepé mapě či luští anagramy, z nichž zjistí jméno významné české památky, o níž si musí dohledat další informace, čímž je rozvíjena schopnost pracovat s dalšími zdroji a rozlišovat kvalitní a potřebné informace od těch nekvalitních a zbytečných. Spojováním s časovými rozmezími a dějinnými epochami a uměleckými slohy, vyhledáváním a doplňováním informací o různých panovnicích či rozšířením informací o významném historickém místě vztahujícím se ke konkrétnímu příběhu je postihnout dějepisný aspekt. Není opomenuta ani hudební výchova například zopakováním si pojmů jako je koleda, jaké koledy žáci znají, kdy jsou zpívány, apod.

¹²¹ BLÁHOVÁ, Renata, DOROVSKÁ, Ivana. *Literatura pro 1. ročník středních škol*. Vyd. 1. Brno: Didaktis, c2008, s. 6. ISBN 978-80-7358-115-2.

¹²² BLÁHOVÁ, Renata, DOROVSKÁ, Ivana. *Literatura pro 1. ročník středních škol*. Vyd. 1. Brno: Didaktis, c2008, s. 6. ISBN 978-80-7358-115-2.

2.4 Dotazník

Pro výzkum pohledu žáků na čítanky používané v hodinách literární výchovy jsem zvolila metodu dotazníku, která je velmi frekventovanou metodou užívanou k získávání dat v pedagogických výzkumech. Výhodou dotazníkového šetření je fakt, že prostřednictvím výzkumu tohoto typu lze získat v krátkém čase mnoho informací od velkého počtu respondentů. Dotazník je definován jako soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek uzavřených či otevřených, které jsou logicky seřazeny a na něž respondent písemně odpovídá.¹²³

Finální dotazník se skládá ze 16 otázek, z nichž 7 je uzavřeného charakteru, což znamená, že respondent vybírá jednu či více možností z určitého počtu nabízených předem formulovaných odpovědí. Počet možností se u jednotlivých otázek liší. 9 otázek je otevřeného charakteru, kdy jedinec odpovídá dle vlastního uvážení. Z těchto 9 otázek jsou 3 otázky formálního charakteru zařazující žáka do určité kategorie, jsou jimi věk, škola a třída. Dotazník je uveden v příloze.

Vlastnímu výzkumu předcházela pilotní studie, kterou jsem realizovala na začátku dubna roku 2016 na gymnáziu v České Třebové v prvním ročníku čtyřletého studijního programu, a to z důvodu, abych zjistila, zda jsou jednotlivé otázky a odpovědi pro žáky srozumitelně a jasně formulované a také zda některé otázky nepostrádají smysl. Pilotního dotazování se zúčastnilo 25 respondentů. Na základě pilotní studie jsem z dotazníku vyřadila otázku „Jakou čítanku používáte v hodinách českého jazyka?“, jelikož to lze určit z otázky „Škola“ na základě souvislosti mezi vybranými gymnázii a jejich čítankami používaných v hodinách literatury. Zvažovala jsem zařazení otázky „Jaký je tvůj vztah k čítankové četbě?“ do finálního dotazníku. Možné odpovědi byly a) baví mě ji číst, b) shoduje se s četbou, kterou čtu ve volném čase, c) čtu ji, protože musím. Nikdo z respondentů neoznačil možnost shody čítankové četby s četbou volnočasovou. Avšak zajímalo mě, zda v případě, že žáky čítanková četba baví, zda se shoduje s jejich domácí četbou, tudíž jsem nabízené možnosti pozměnila na a) baví mě ji číst a shoduje se s četbou, kterou čtu ve volném čase, b) baví mě ji číst, ale neshoduje se s četbou, kterou čtu ve volném čase, c) čtu ji, protože musím. U otázky číslo 8 „Čteš si

¹²³ CHRÁSKA, Miroslav. *Základy výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc: Tripolia, 1998. Edice českého jazyka a literatury (Tripolia). ISBN 80-706-7798-8.

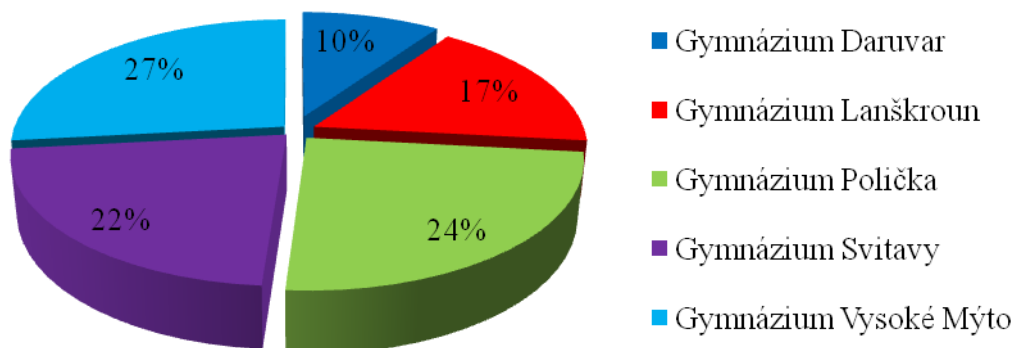
z čítanky i doma?“ jsem předpokládala, že nikdo z žáků nezvolí odpověď ano, avšak z 25 respondentů se s touto možností ztotožnili 3 žáci, kteří svoji odpověď zdůvodnili tak, že doma čtou z čítanky, protože většinou nemají doma co číst a jeden z respondentů se zajímá o literární stránku ukázek a také čítanku využívá v případě, pokud nemá doma vypůjčenou knížku a knihovny mají momentálně zavřeno. Zajímalo mě, kolik žáků dobrovolně využívá čítanek jako četbu vlastního výběru, a proto jsem tuto otázku v dotazníku ponechala. Dotazník jsem doplnila o závěrečnou otázku „Jaká je tvoje nejoblíbenější knížka?“.

Realizace vlastního výzkumu proběhla v polovině dubna roku 2016 na 4 gymnáziích pardubického kraje, konkrétně na gymnáziu ve Svitavách, v Poličce, ve Vysokém Mýtě a v Lanškrouně. Na konci dubna proběhl výzkum na gymnáziu v chorvatském Daruvaru, avšak toto šetření bylo spíše sondou kvůli omezenému počtu respondentů. Učitelé českého jazyka, kteří zadávali žákům formulář dotazníku, byli předem seznámeni s dotazníkovými otázkami, způsobem vyplňování dotazníku, které proběhlo anonymně, a s jeho cíli. Čas pro vyplnění dotazníku si vyučující stanovili sami dle potřeb svých žáků.

Respondenty byli žáci prvního ročníku čtyřletého studia a kvinty osmiletého studia gymnázia. Výzkumný vzorek dosáhl počtu 196 respondentů, z toho 138 dívek a 58 chlapců. Co se týče výzkumné sondy, zúčastnilo se jí 5 žáků a 16 žákyň, tudíž celkem 21 respondentů z druhého, třetího a čtvrtého ročníku. V prvním ročníku výzkum neproběhl z důvodu absence výuky českého jazyka modelem B. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit pohled žáků na čítanky, s nimiž osobně pracují při hodinách literární výchovy, míru ztotožnění se s čítankami a vytvoření obrázku typické hodiny literární výchovy a zároveň zhodnocení míry využívání čítanky v hodině literatury.

2.4.1 Škola

Graf 1- škola - rozložení respondentů

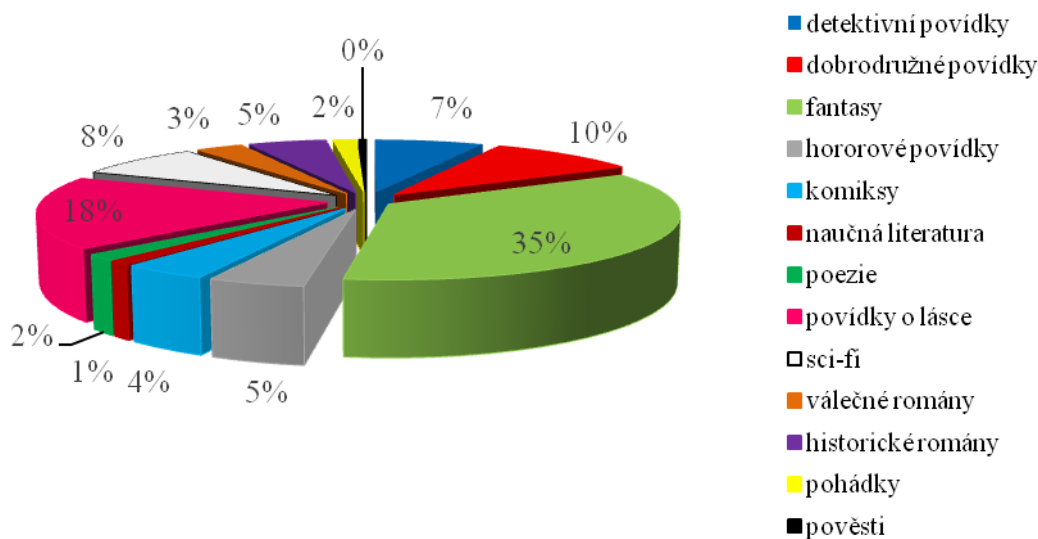


Zdroj: vlastní zpracování

Žáci v dotaznících vyplňovali školu, kterou navštěvují. Z celkového počtu 217 respondentů 10%, tedy 21 studuje na gymnáziu v chorvatském Daruvaru, 17%, tedy 37 žáků se vzdělává na gymnáziu v Lanškrouně, 24%, tedy 52 žáků navštěvuje gymnázium v Poličce, 22% tedy 48 žáků studuje na žitavském gymnáziu. Největší zastoupení tvoří respondenti z gymnázia ve Vysokém Mýtě, kterých je 27% tedy 59.

2.4.2 Jaký žánr preferuješ

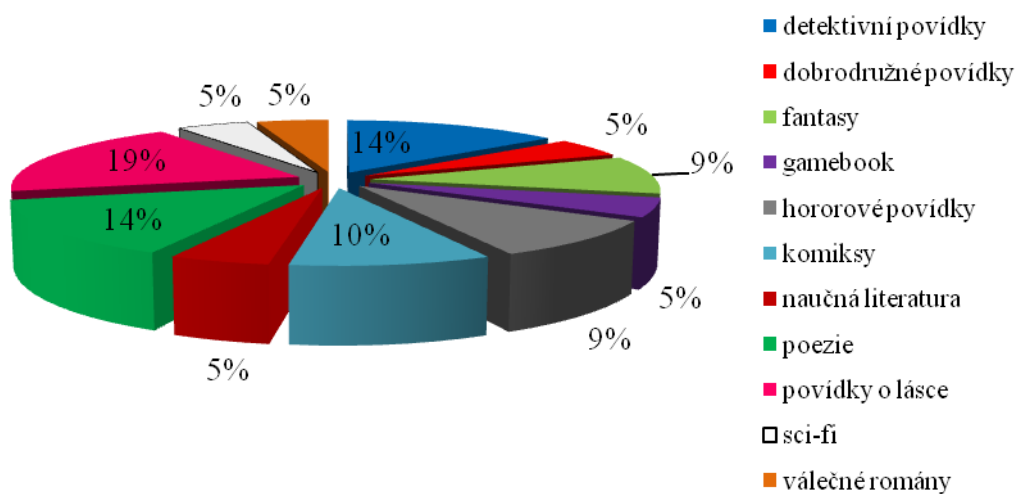
Graf 2 - Jaký žánr preferuješ? - Česká gymnázia



Zdroj: vlastní zpracování

Z uvedeného grafu lze sledovat, že mezi žáky je nejpopulárnějším žánrem fantasy literatura, kterou preferuje 69 respondentů z celkového počtu dotazovaných. 35 respondentek označilo jako nejoblíbenější literaturu povídky o lásce, což lze vysvětlit tím, že hledají samy sebe v příbězích tohoto typu. Na velmi obdobné úrovni oblíbenosti se pohybují detektivní povídky, které označilo 14 dotazovaných, dobrodružné povídky s 19 hlasy a sci-fi literatura, kterou si vybralo 16 žáků. Nejméně oblíbenými žánry jsou naučná literatura, poezie a pověsti. Žánry, které jsou mezi žáky nejvíce populární, nejsou zahrnuty v čítankové četbě pro první ročník, tudíž žáci musí hledat svoji oblíbenou četbu v jiných zdrojích než ve školních čítankách.

Graf 3 - Jaký žánr preferuješ? - gymnázium Daruvar

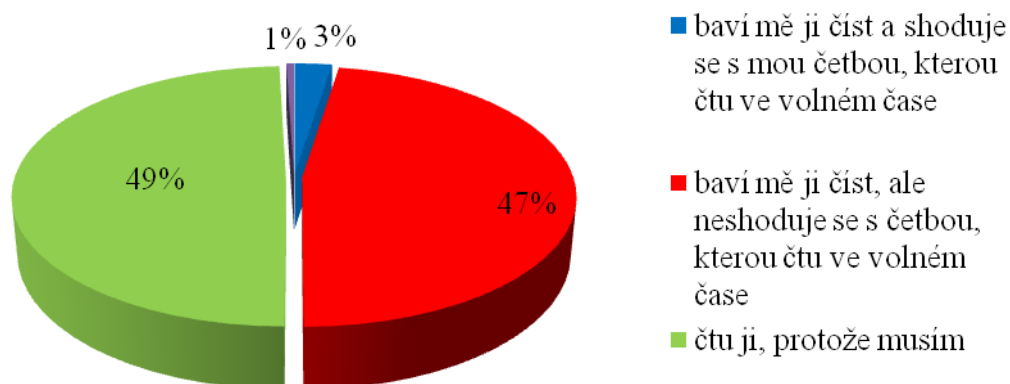


Zdroj: vlastní zpracování

Vzhledem k nízkému počtu respondentů nelze sledovat výrazné rozdíly v oblíbenosti či neoblíbenosti určitého žánru. V porovnání s grafem číslo dvě chybí žánr pověsti a pohádky, naopak přibyl gamebook, který nebyl vybrán nikým z respondentů navštěvující česká gymnázia.

2.4.3 Jaký je tvůj vztah k čítankové četbě?

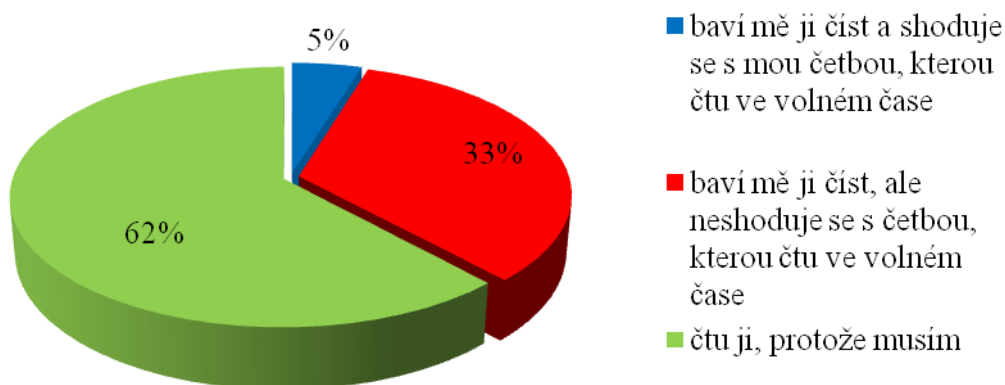
Graf 4 - Jaký je tvůj vztah k čítankové četbě? - česká gymnázia



Zdroj: vlastní zpracování

Co se týče vztahu k čítankové četbě, poměr mezi odpověďmi baví mě ji číst, ale neshoduje se s četbou, kterou čtu ve volném čase a čtu ji, protože musím, je téměř totožný. První odpověď zvolilo 47%, tedy 93 respondentů a odpověď vztahující se ke čtení z povinnosti vybralo 49%, tedy 97 žáků z celkového počtu 196 dotazovaných, což znamená, že polovina žáků spadající do výzkumného vzorku čte čítanku, protože musí a ne proto, že by k ní měla nějaký bližší vztah. V tomto případě čítanka neplní ani zábavnou funkci a je pro tyto žáky pouze nutným vzdělávacím prostředkem používaným v hodinách literatury. Slabší polovinu žáků četba čítanek baví, avšak se neshoduje s výběrem jejich volnočasové literatury. Lze sledovat souvislost mezi odpověďmi zaznamenanými v grafu č. 2 – Jaký žánr preferuješ – česká gymnázia, kde je patrné, že nejoblíbenějšími žánry byly zvoleny fantasy a povídky o lásce, které nejsou v čítankách pro první ročník zastoupeny, tudíž se objevuje nerovnost mezi preferovanými žánry a těmi, které jsou nabízeny čítankou. Pouze 3%, 5 žáků, ztotožňuje čítankovou četbu se svojí vlastní. Jednomu respondentovi nevyhovovala ani jedna z nabízených odpovědí, a proto si vytvořil vlastní – nečtu ji, i když musím. Otázkou je, zda tento žák bojkotuje práci s textem celkově, tedy i v hodině literatury, kdy s úryvkem pracuje celá třída, či zda tuto odpověď myslel tak, že s čítankou nepracuje v případech, kdy jsou zadány domácí úkoly vážící se k těmto textům.

Graf 5 - Jaký je tvůj vztah k čítankové četbě - gymnázium Daruvar

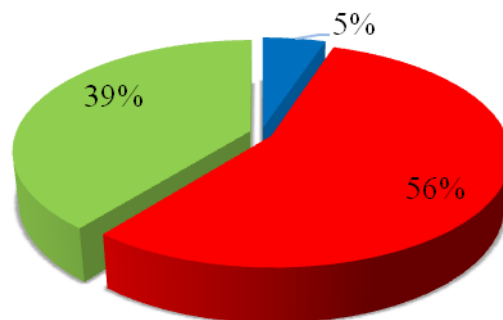


Zdroj: vlastní zpracování

U výzkumného vzorku žáků chorvatského gymnázia v Daruvaru silně převažuje odpověď, čtu čítanku, protože musím. S touto možností se ztotožňuje 62% tedy 15 dotazovaných. Tento fakt může vyplývat z tamní situace, kdy se sice žáci hlásí k české menšině, avšak většina jejich výuky, kromě čtyř hodin českého jazyka a humanitních předmětů probíhá v chorvatštině, a proto mohou mít silnější vazby spíše ke knihám psaných v jejich národním jazyce a ve svém volném čase číst chorvatskou či jinou literaturu, kterou čítanka nenabízí. S čítankou tedy pracují pouze v hodinách literatury či v případě domácího úkolu spojeného s literárním textem. Jednu třetinu dotazovaných četba čítankových textů baví, avšak neshoduje se s jejich volnočasovou četbou, což může být způsobeno stejným důvodem, který je uveden u předchozí odpovědi. 5% tedy 1 žáka čítanku baví číst a uvedené texty se zároveň shodují s jeho volnočasovou četbou.

2.4.4 Čteš si z čítanky i doma?

Graf 6 - Čteš si z čítanky i doma? - česká gymnázia

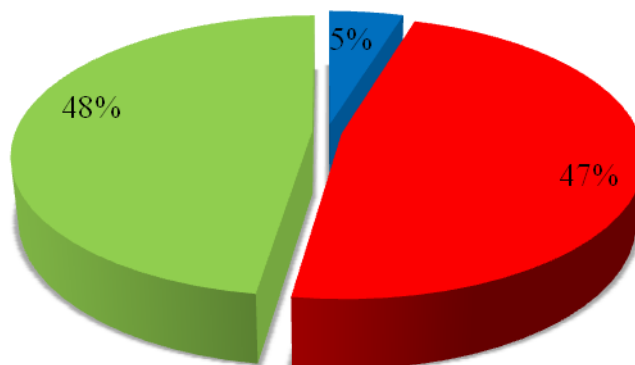


■ ano ■ jen když je domácí úkol spojený s textem z čítanky ■ ne, nikdy

Zdroj: vlastní zpracování

Nejpočetnější zastoupení odpovědí na otázku, zda si respondenti čtou z čítanky i doma, tvoří odpověď, jen když je domácí úkol spojený s textem z čítanky, se kterou se ztotožňuje 56% tedy 109 žáků. Pro mnoho uživatelů čítanek nemusí být výběr textů atraktivní, a proto ve svém volném čase preferují četbu jiných knih, ve kterých je zároveň obsažen celý příběh a ne pouze úryvek, zároveň těm, kteří vybrali tuto odpověď, nemusí například četba být vůbec koníčkem, a proto doma pracují s čítankou, pouze když je to nezbytně nutné, či pokud se musí naučit úryvek textu nazpaměť. 39% tedy 77 žáků si z čítanky doma nečte nikdy, ani v případech, když je domácí úkol spojen s literárním textem. Je také možné, že učitel nezadáva domácí práci vztahující se k čítance, a proto žáci nemají žádnou potřebu či motivaci k domácí četbě z čítanky. 5% tedy 10 dotazovaných si z čítanky čte nejen ve škole, ale také doma. Důvody jsem zjišťovala v další otázce.

Graf 7 - Čteš si z čítanky i doma? - gymnázium Daruvar



■ ano ■ jen když je domácí úkol spojený s textem z čítanky ■ ne, nikdy

Zdroj: vlastní zpracování

Mezi daruvarskými žáky je poměr mezi odpověďmi vztahujícími se k domácí čítankové četbě a k nulové četbě z čítanky doma vyvážený. Pouze jediný žák si čte z čítanky doma. Jako důvod uvedl „protože je v čítance všechno shrnuté“, z čehož vyplývá, že mu vyhovuje přehledný soubor textů, jejich popis a shrnutí obsahu a informace o autorech či době na jednom místě.

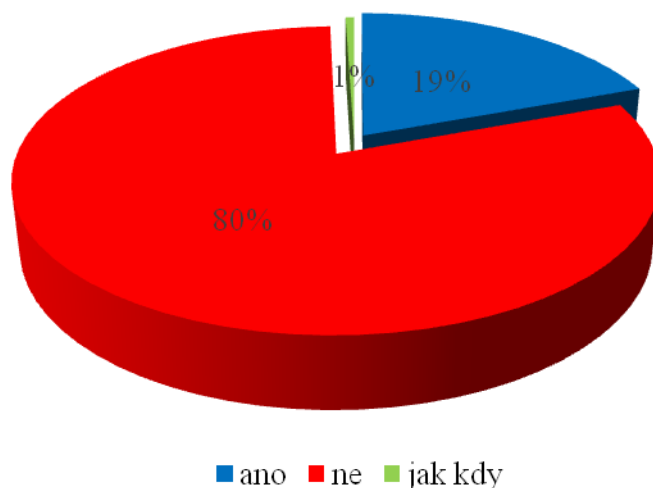
2.4.5 Pokud si z čítanky čteš doma, proč?

Tato otázka byla výběrová a obracela se pouze na žáky, kteří v předchozí otázce, Čteš si z čítanky i doma?, zvolili možnost ano. Tuto možnost zvolilo pouze 10 dotazovaných žáků. Jako důvody k domácí čítankové četbě uvedli: čtu si z ní to, co mě zajímá; autor nebo jeho dílo mě zaujali, protože texty v čítance jsou zajímavé; abych se podívala na autorův styl a lépe pochopila autorův záměr, protože nic a nikdo nedokáže vyjádřit autorovu myšlenku tak, jako on sám; zaujmou mě nadpisem nebo známostí autora; protože se nechci začíst, což by bylo opravdu na dlouho. Když přečtu stránku v čítance, tak už nemůžu pokračovat, protože tam není další z té konkrétní knihy; když se nudím; protože se tam dozvím o zajímavých knihách a autorech, o kterých bych asi jinak nevěděla. Takhle mě nějaké zaujmou

natolik, že si je přečtu; protože mě zaujal text, který čteme v hodině, proto si doma občas dočtu text.

2.4.6 Motivují tě texty z čítanky k výběru volnočasové literatury?

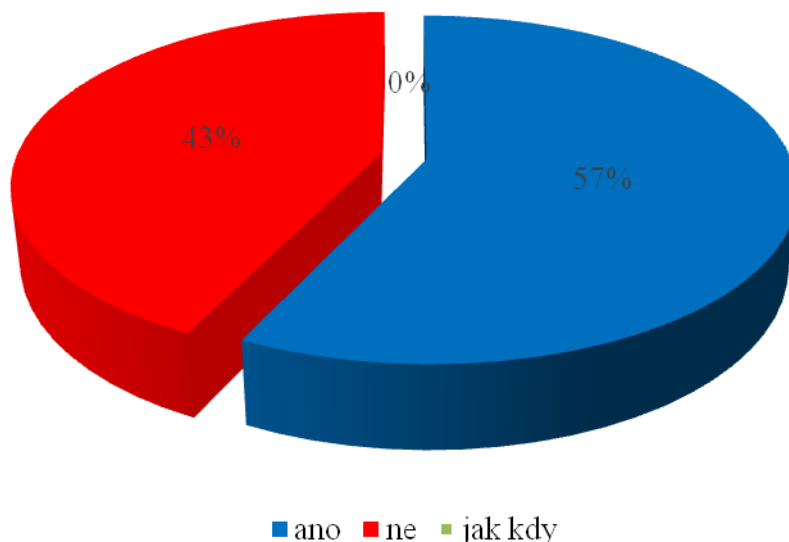
Graf 8 - Motivují tě texty z čítanky k výběru volnočasové literatury? - česká gymnázia



Zdroj: vlastní zpracování

Většinu dotazovaných žáků, konkrétně 80% nemotivují čítankové texty k výběru volnočasové literatury, což může být výsledkem témat probíraných v 1. ročníku, která nemusí být pro žáky dostatečně atraktivní a zajímavá, a proto se žák stává pasivním konzumentem učitelem předávaných informací ve škole, než aby se sám aktivně podílel na přijímání díla a jeho smyslu, avšak to neznamená, že se žák četbě vyhýbá. Ve svém volném čase může preferovat naprosto jinou literaturu, která je pro něj aktuálnější tématem, které může řešit současné žákovy problémy, či odpočinkovou četbu, nebo aktuální díla psaná moderním jazykem žákovi podstatně bližším než je jazyk starých děl. 19% tedy 38 si vybírá domácí četbu na základě úryvků přečtených ve škole, což může být způsobeno tím, že žáka ukázka zaujme natolik, že si chce přečíst kompletní dílo. Jeden respondent se neztotožnil s žádnou z nabízených odpovědí a dopsal odpověď vlastní, a to takovou, že ho čítanky motivují k výběru volnočasové literatury „jak kdy“.

Graf 9 - Motivují tě texty z čítanky k výběru volnočasové literatury? - gymnázium Daruvar



Zdroj: vlastní zpracování

Mezi daruvarskými žáky je poměr odpovědí podstatně vyrovnanější než mezi těmi českými, zároveň je výsledek poměrně překvapivý. Zatímco pro české žáky není čítanka motivačním faktorem k četbě, u žáků z gymnázia v Daruvaru je tomu naopak. 57% tedy 12 respondentů zvolilo kladný vliv čítanky, co se výběru domácí četby týče, 43% tedy 9 žáků hledá motivaci jinde. Žáci Gymnázia Daruvar pocházejí často ze smíšených manželství, kdy jeden z rodičů je chorvatské národnosti a druhý je českým krajanem, což znamená, že se hlásí k české národnostní menšině a v Chorvatsku se narodil, tudíž nemají přímý přístup k české literatuře jak prostřednictvím rodiny, tak školy. V Daruvaru fungují dvě knihovny nabízející česká díla, avšak jejich počet je značně limitován, a proto se čítanka může stát prostředníkem nabízejícím možné české texty k četbě.

2.4.7 Pokud tě nemotivuje čítanka, kdo nebo co tě motivuje k četbě?

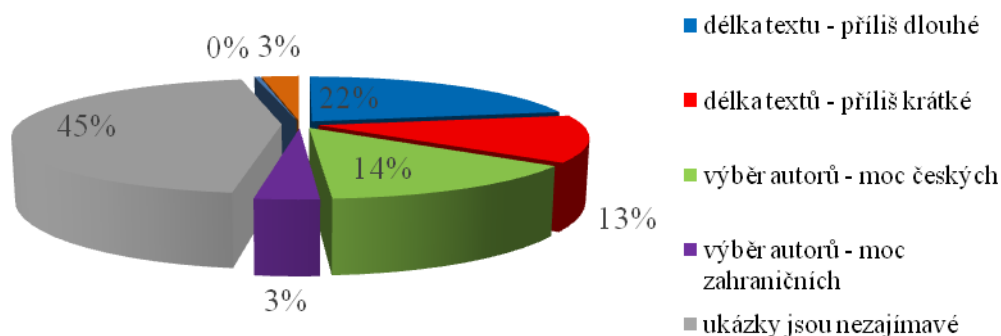
Tato otázka byla výběrová, odpovídali na ní pouze ti žáci, kteří v předchozí otázce, Motivují tě texty z čítanky k výběru volnočasové literatury?, vybrali z nabízených možností odpověď „ne“. Co se gymnázia v Daruvaru týče, žáky k četbě motivuje anotace knihy, doporučení od kamarádů, filmová adaptace díla. Motivací je

také známky z literatury – „hrozba pětky z češtiny“, kdy žáci čtou proto, aby splnili povinnou četbu a získali tak dobré hodnocení z českého jazyka a literární výchovy. Jeden respondent uvedl, že nemá žádnou motivaci k četbě.

Mezi českými žáky je motivace obdobná. Jako motivační faktory uváděli doporučení kamaráda, sourozence či rodičů, dobré recenze, splnění povinné četby a splnění maturitní zkoušky či doporučení učitele, filmová adaptace knihy, žebříček světových bestsellerů, novinky v knihkupectvích, nabídka knihoven, ale také touha po poznání, po hledání rad a řešení pro různorodé problémy aktuální pro momentální život žáka. Objevila se i odpověď uvádějící časopis Pevnost zaměřující se na science-fiction, fantasy a horor či server databazeknih.cz. Motivací je i fyzický vzhled knihy a název, který upoutá žákovu pozornost. Mnoho žáků motivaci nepotřebuje, uvedli, že čtou „protože je to zkrátka baví“, či chtějí vlastní iniciativou získat přehled o literatuře, nebo chtějí utéct od vlastních myšlenek. Podstatným faktorem je i samotný autor, někteří žáci preferují literaturu jednoho spisovatele. Další respondenty motivuje to, že se četbou zabaví a odpočinou si při ní. Fenomémem dnešní doby jsou sociální sítě, které byly též zařazeny mezi motivační faktory. Dalším internetovým propagátorem knih jsou tzv. Booktubeři, lidé, kteří nahrávají videa o knihách, které přečetli či které je zaujaly na kanál Youtube, kde je propagují. Často k nim připojují otázky spojené s dílem či pořádají diskuzi nad dílem. Zajímavá je odpověď: baví mě děj knihy a čtení mi pomáhá v získávání jazykové rozmanitosti i v mluvnické správnosti, dále touha po pochopení básníka, snaha o sebevzdělání a rozvoj duševní úrovně a jazykových prostředků, dále pak samotná radost z kvalitní knížky. Některé žáky odrazuje četba, která je jim nucena ve škole, preferují vlastní výběr. Žáci se též účastní projektu Čtení pomáhá, v jehož rámci četbou knihy přispějí na vybraný dobročinný účel.

2.4.8 Na čítance mi vadí

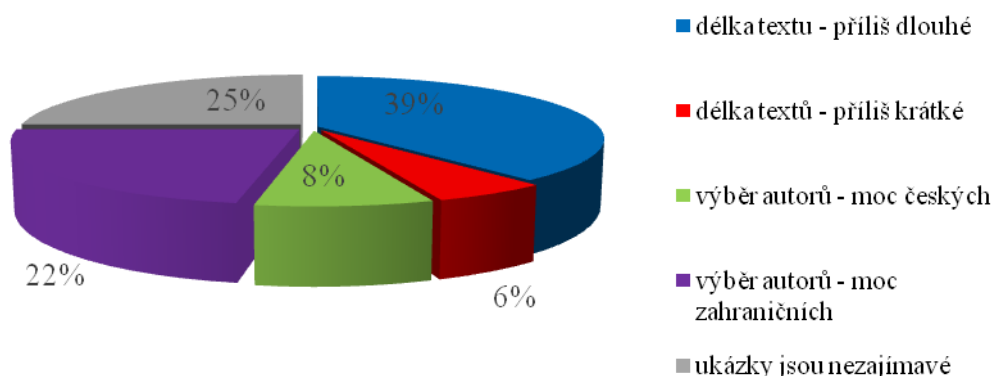
Graf 10- Na čítance mi vadí. - česká gymnázia



Zdroj: vlastní zpracování

U této otázky byl umožněn výběr z více možností. Pro 113 respondentů jsou ukázky v čítankách nezajímavé, což může být způsobeno výběrem historických období probíraných v prvním ročníku střední školy či celkovým výběrem literatury, která na žáky nepůsobí atraktivně. Druhé místo zaujímá přílišná délka textu, avšak rozdíl mezi příliš dlouhými a příliš krátkými texty činí pouze 20 žáků. Délka textu je chápána subjektivně. Co se výběru autorů týče, žákům vadí spíše zahrnutí mnoha českých autorů než zahraničních, avšak ve všech zkoumaných čítankách byl poměr zastoupení světových spisovatelů vyšší než tuzemských. Jeden respondent přidal vlastní odpověď – „použití staročeštiny“ – která znesnadňuje žákům porozumění textu, avšak je vhodné ji mezi ukázky zařadit z důvodu uvědomění si odlišného stylu a pravopisu aktuálního pro konkrétní historickou periodu. Sedm dotazovaných nevytýká čítankám nic.

Graf 11 - Na čítance mi vadí. - gymnázium Daruvar

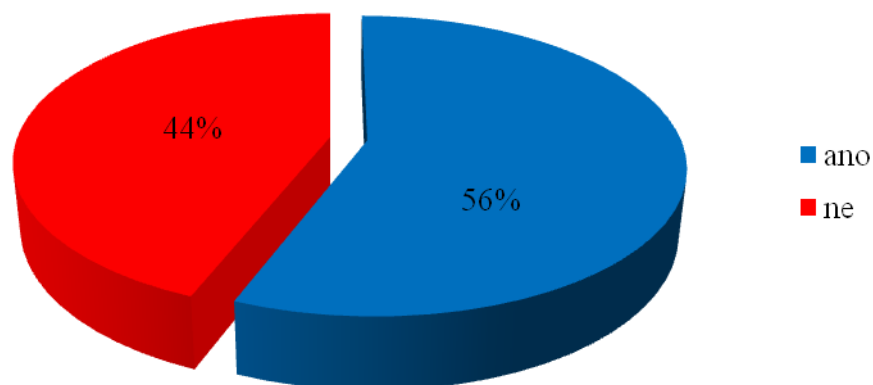


Zdroj: vlastní zpracování

Pro daruvarské žáky je nejvíce rušivým elementem přílišná délka textů. Úroveň českého jazyka je velmi odlišná mezi jednotlivými žáky a také je nutno brát v potaz, že nejsou rodilými mluvčími, tudíž pro ně může být porozumění delšímu textu obtížné, obzvláště pokud se v ukázce nacházejí slova, která běžně nepoužívají. V takovém případě je vhodné text číst a rozebírat po menších celcích či se zaměřit pouze na jeho část. Devíti respondentům na čítance vadí to, že v ní jsou obsaženy nezajímavé ukázky, což může být spojeno jednak s problémem zmíněným u předchozí odpovědi či s tím, že texty nejsou aktuální pro současný žákův život. Poměr zahraničních a českých autorů by dotazovaným neměl vadit, jelikož v modelu B je výuka zaměřena pouze na české texty, tudíž se v rámci hodiny českého jazyka a literární výchovy zahraničním textům vyhýbají.

2.4.9 Je pro tebe důležitá grafická podoba čítanky?

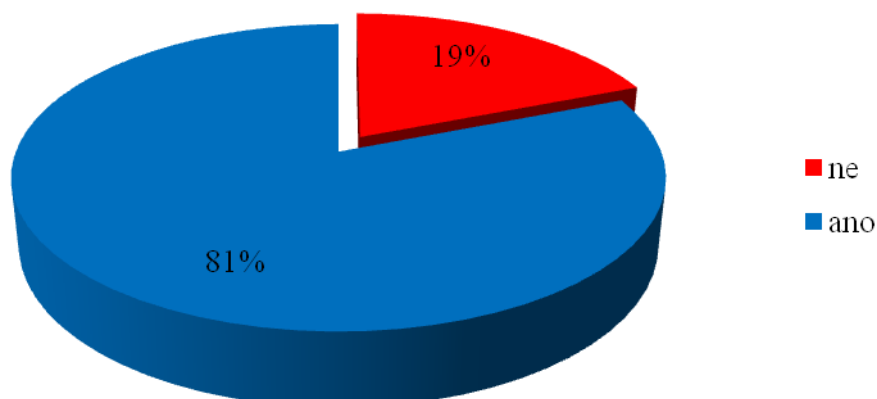
Graf 12 - Je pro tebe důležitá grafická podoba čítanky? - česká gymnázia



Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu plyne, že pro respondenty je důležitá grafická podoba téměř půl na půl 56% tedy 110 žáků klade důraz na to, jak čítanka vypadá, pro 44% tedy 86 respondentů není tento faktor důležitý. Jediné čítanky obsahující ilustrace či fotografie jsou Čítanka 1 Věry Martínkové a Pracovní sešit – Literatura pro 1. ročník středních škol. Nejde pouze o ilustrace, ale také o rozložení textu, výraznost nadpisů, oddělení vysvětlivek či doplňujících informací, tedy o přehlednost a orientaci v čítance obecně.

Graf 13 - Je pro tebe důležitá grafická podoba čítanky? - gymnázium Daruvar



Zdroj: vlastní zpracování

Lze sledovat, že pro žáky daruvarského gymnázia je vzhled čítanky velmi podstatný. Grafickou podobu řeší 81%, tedy 17 dotazovaných. 19% tedy 4 žáci tento faktor neřeší a není pro ně důležitý.

2.4.10 Co bys na čítance, kterou používáte ve škole, změnil/a?

Respondenti z gymnázia v Daruvaru by na jejich čítance změnili grafickou podobu, což se odráží v rámci předchozí otázky zabývající se důležitostí grafické podoby čítanky. Konkrétně zvětšení slov, formátu čítanky (z A5 na A4), doplnit ilustrace, „více obrázků a méně textu“. Dále považovali za vhodné změnit obsah textů, což však není možné kvůli návaznosti na školní osnovy. Žáci uvažují též o zkrácení textů a přidání soudobých ukázek – „doporučila bych více novějších a modernějších textů, které by nás více motivovaly k dalšímu čtení“. Vzhledem k tomu, že se v hodinách literatury pracuje pouze s českými texty, žáci navrhnou odstranit obsah toho, co neprobírají a doplnit čítanku zajímavějšími texty. Jako vhodné řešení navrhnou vytvoření vlastní čítanky obsahující pouze české texty a zároveň texty krajanů, aby byla žákům přiblížena též místní česká menšinová literatura.

Respondenti navštěvující česká gymnázia spadající do výzkumného vzorku by v první řadě změnili zastoupení textů, konkrétně zařazení více známých úryvků a odebrání pro ně nezajímavých textů, které komentují jako „méně textů o ničem;

vynechal bych méně podstatné ukázky a na jejich úkor rozšířil délkou ukázky z literatury např. k maturitě“. Preferovali by texty úměrné jejich věkové kategorii zabývající se současným světem a jejich problémy. Starší literatura je pro ně nesrozumitelná, a proto by doporučili texty zmodernizovat či doplnit o vysvětlivky, k čemuž se váží i texty psané staročeštinou – „odstranit staročeštinu, staroslověnštinu a všechny staré jazyky, text pak nedává smysl“. Zajímavé je, že nálada textů působí na rozpoložení žáků – „nedávala bych tam autory, kteří píší přehnaně pesimistické texty“. Zohledněno je i žánrové hledisko – „pestřejší výběr žánrů“. Stejně tak jako v analýze odpovědí výzkumné sondy vyplynulo, že respondenti nejsou spokojeni s grafickou podobou čítanky, která je pro ně nezajímavá (styl a velikost písma, více barev a obrázků, přebal publikace). Žáci by též uvítali omezení návodných otázek, jelikož mají pocit, že nejsou nijak přínosné. Někteří žáci by chtěli do čítanek zahrnutou texty z různých náboženských skupin, což by bylo vhodné pro rozvoj mezipředmětových vazeb. Na druhou stranu si žáci uvědomují vazby na školní osnovy – „asi nic, musíme se učit i o autorech a knihách, které nás nezajímají“. Přibližně čtvrtina dotazovaných by na čítance neměnila nic.

2.4.11 Tvůj osobní komentář k čítance

V rámci této otázky měli dotazovaní prostor vyjádřit se k tomu, jak sami pohlíží na čítanku. Odpovědi jsou úzce vázané k vyjádřením v předchozí otázce „Co bys na čítance změnil/a?“. Třetina daruvarských respondentů je s čítankou spokojena, líbí se jim či ji hodnotí jako velmi dobrou. Objevila se i odpověď „podle finanční situace, ve které žijeme, jsou dobré“ odrážející ekonomickou situaci země. Opakuje se případ týkající se jazykových nedostatků „Je tam moc nezajímavých a těžko srozumitelných textů“.

Respondenti navštěvující česká gymnázia vytýkají čítankám přílišnou délku textu, nesrozumitelnost, nezajímavost a neaktuálnost ukázek a vytržení z kontextu a grafickou úpravu jak textu, tak doplnění o ilustrace či fotografie. Dle žáků chybí propojení kontextu autorovy tvorby a díla – „Vidím málo souvislostí mezi autorem a dobou, neumám si moc představit, o čem píše. Taky nevidím souvislosti mezi autory.“ Obecně jsou však respondenti s čítankou používanou v hodině literatury spokojeni – „nic bych neměnila. Podle mě má čítanka naučit všechno učivo, a proto je tam toho hodně a pro mě i někdy nezajímavé texty, ale to k tomu podle mě patří“.

2.4.12 Jak u vás ve třídě vypadá typická hodina literatury?

Prostřednictvím této otázky jsem chtěla zjistit, jakou roli plní čítanka jako taková v hodinách literární výchovy a zda se vyučovací hodiny diametrálně liší či zda podléhají stejnému schématu. Ve druhém a třetím ročníků daruvarského gymnázia je čítanka stěžejním bodem, na němž je vystavěna celá vyučovací hodina. Žáci nejdříve čtou texty, které rozebírají a zároveň se při tom učí nová pro ně neznámá či nesrozumitelná česká slova, poté zařazují autora a jeho tvorbu do kontextu doby, občas se dívají na filmové adaptace dané ukázky. Ve čtvrtém ročníku hodina probíhá opačným stylem – „Na začátku hodiny profesorka vysvětlí charakteristiku doby, potom se seznámíme s autorem a jeho tvorbou, z ní vybereme jedno dílo a čteme, analyzujeme ho. Na konci uděláme celkovou syntézu a opakujeme.“

Respondenti z vybraných gymnázií popsali hodinu téměř totožně. Základní metodou výuky je frontální výuka, při níž převládá převážně aktivita učitele, žáci jsou pasivními příjemci informací, aktivními se stávají ve chvíli, kdy dojde k četbě z čítanky. Schéma hodiny tvoří výklad učitele → doba + autor + dílo → četba daného díla v čítance → rozbor ukázky či zpracovávání návodných otázek. Do tohoto schématu je zařazené zkoušení, ať na začátek či na konec hodiny. Žáci si obvykle v průběhu zkoušení vypisují informace o probírané látce z učebnice. Výuka bývá zpestřena CD či DVD nahrávkami.

2.4.13 Jaká je tvoje nejoblíbenější kniha?

Tato otázka byla začleněna do výzkumu spíše pro zajímavost. Objevily se pouze dva texty, které jsou zařazené do čítanek pro první ročník středních škol, a to Labyrint světa a ráj srdce (Jan Amos Komenský) a Proměny (Ovidius). Často se vyskytovala kniha Robinson Crusoe (Daniel Defoe), Harry Potter (Joanne K. Rowlingová), Hobit a trilogie Pán prstenů (John Ronald Reuel Tolkien) a My děti ze stanice ZOO (Christiane F.). Nejoblíbenější knihy se ve většině případů shodovaly s preferovaným žánrem. Zajímavostí je, že osm respondentů z Gymnázia Daruvar uvedlo jako nejoblíbenější knihu Čítanku 4, což lze přisuzovat k tomu, že se zaměřili pouze na českou bibliografii, v níž si neoblíbili žádnou knihu tak, aby pro ně byla tou nejlepší.

2.5 Celkové shrnutí výsledků výzkumu

Z celkových výsledků výzkumu vyplývá, že nejoblíbenějším žánrem mezi žáky prvních ročníků středních škol je fantasy literatura, která umožňuje čtenářům odpoutat se od reálného světa a jeho problémů a vcítit se do postavy hrdiny, s nímž společně prožívají dobrodružství a poznávají nové světy. Dále jsou to povídky o lásce, které jsou čteny převážně dívkami, a to z důvodu hledání sebe sama či odpovědi na otázky týkající se jejich aktuálních vztahů. Co se týče vztahu k čítankové četbě, přibližně polovina dotazovaných ji čte, protože musí. Druhá polovina žáků říká, že je čítanku baví číst, avšak se neshoduje s jejich volnočasovou četbou. U naprostého minima respondentů se čítanková četba shoduje s jejich domácí četbou. Tento fakt lze vysvětlit tím, že čítanky pro první ročník středních škol obsahují texty, které jsou pro současný život žáků neaktuální, a tudíž pro ně nejsou atraktivní. Shoda čítankové četby s volnočasovou může být propojena s četbou povinné literatury. Co se týče četby z čítanek doma, mírně převládají odpovědi, kdy si žáci čtou z čítanky, jen když je úkol spojený s čítankovým textem, dále je zastoupena odpověď, že si z čítanky nečtou nikdy, což může být způsobeno jednak neaktuálností literatury, která není žákům blízká, ale také tím, že v čítankách jsou pouze krátké texty a žáci raději volí knižní formu, v níž je zahrnut celý příběh. Důvody, které uvedlo deset respondentů k četbě čítanky doma, byly například potřeba se zabavit, lépe pochopit autorův styl a záměr, dočíst si ukázkou, kterou nestihli v hodině. Znatelný rozdíl mezi českými a chorvatskými respondenty je zřejmý v oblasti motivaci čítankou k vlastní četbě. 80% českých respondentů uvedlo, že je čítanka nemotivuje, v Daruvaru naopak 57% zvolilo čítanku jako jejich motivaci. Tento fakt lze vysvětlit tím, že českým žákům jsou dostupné široké zdroje, z nichž mohou vybírat literaturu, avšak co se daruvarských týče, jsou omezeni literaturou, která je jim předložena na hodinách českého jazyka a literatury a dvěma knihovnami s omezeným sortimentem. Ti, kteří nejsou motivováni k volnočasové četbě čítankou, uvedli jako zdroj motivace rodiče, přátele, učitele, filmové adaptace, recenze a anotace knih, časopisy, touhu po rozšíření slovní zásoby, fyzický vzhled knihy, apod. Nejvíce rušivým faktorem v čítankách byla zvolena nezajímavost textů a jejich přílišná délka, což je u respondentů z Daruvaru pochopitelné, jelikož texty obsahují slova, která v běžné komunikaci nepoužívají, tudíž jim nerozumí, a proto trvá déle času, než text přečtou a vše si objasní. Navzdory tomu, že grafická podoba

čítanky je důležitá pro většinu žáků, čítanky až na výjimky neobsahují doprovodné ilustrace či fotografie, což je i nejčastější návrh, který žáci uvedli v rámci otázky „Co bys na čítance, kterou používáte ve škole, změnil/a?“. Dalšími doporučeními byla například aktuálnost textů či psaní textů moderním jazykem.

I přes to, že žáci by preferovali aktuálnější literaturu, která je blíže jejich vlastnímu světu, je třeba respektovat školní osnovy. Tato problematika se dá řešit zařazením vlastních textů žáků do hodin literární výchovy či prostřednictvím čtenářských dílen zaměřených na takovou četbu, která je žákům blízká, je pro ně zajímavá a na jejímž výběru se podílí. Vhodná by byla modernizace grafické stránky čítanek, doplnění o ilustrace či fotografie by činilo ukázky zajímavější a žáci by si lépe mohli představit například vzhled autora či výjev z ukázky a látku si tak snáze zapamatovat. Co se týče daruvarských žáků, doporučila bych vytvoření čítanky, která by obsahovala pouze texty české literatury a volila bych jednodušší ukázky, které by byly žákům lépe srozumitelné. Vysvětlením si významu slov, která nepoužívají v běžné komunikaci, si rozšiřují slovní zásobu, avšak na druhou stranu, pokud je text přesycen takovými slovy, může pro ně být nudný až demotivující. Zároveň by bylo vhodné navázat spolupráci se školami v České republice v rámci různých projektů a také vysílat učitele na školení do naší vlasti, kde by se mohli dozvědět více o současné literatuře pro mládež a tu pak nabídnout žákům.

Závěr

Práci, která se zabývala analýzou čítanek na středních školách, jsem rozdělila do dvou oddílů. V první, teoretické části, jsem se zabývala charakteristikou předmětu literární výchova spadajícího do vzdělávacího oboru český jazyk a literatura, což je důležité pro vymezení pochopení vazby mezi čítankou a předmětem, v němž se s ní pracuje. Vzhledem k tomu, že struktura čítanky je tvořena literárními texty, bylo potřeba vymezit právě pojem text a fáze samotného procesu čtení. Důležitým pojmem vázícím se k textu a k literární výchově je tzv. interpretace, neboli výklad, objasnění či rozbor daného textu. Od této obecné roviny zabývající se především vyučovacím předmětem literární výchovy a pojmů s ní úzce spjatých práce pozvolna přechází do roviny konkrétní zabývající se samotnými čítankami. Předělem mezi těmito rovinami kapitola zařazující čítanky do hierarchie materiálních didaktických prostředků. Pro následnou analýzu je potřeba objasnit fakta jako například strukturaci čítanek dle historicko-chronologického členění, rozdělení na základě druhů a žánrů, dále členění na základě rozložení národních a zahraničních autorů či tematické složky. Vzhledem k přesycení trhu čítankovými materiály stanovila didaktička Ladislava Lederbuchová kritéria, která jsou popsána v následující kapitole. Rozhodujícím faktorem co se práce s čítankou týče, bývají otázky za textem, které vedou jednak žáka, ale učitele k rozboru díla, ať po stránce formální, obsahové, či jazykové. Zaměřila jsem se na typologii možných otázek dle teoretika literatury pro děti a mládež Vladimíra Nezkusila. Z důvodu estetického hlediska obsaženého v literární výchově a pochopení rozdílu mezi teoretickým a uměleckým pojetím výuky je třeba popsat, co který přístup znamená a co obsahuje. V rámci kapitoly Hledisko naukového a uměleckovýchovného přístupu v literárním vzdělávání jsou ve dvou přehledných tabulkách stanoveny zásady naukového přístupu a uměleckovýchovného přístupu ve výuce literární výchovy a klíčové kategorie, které by měly učiteli pomoci vést žáky ke kreativnímu přístupu k dílu.

Praktická část, která je rozdělena do dvou celků, se zabývá analýzou konkrétních čítanek a rozbohem dotazníkového šetření. Výzkumný vzorek, který tvoří 6 čítanek pro první ročník středních škol, byl vybrán na základě procesu, který je v diplomové práci přiblížen a vysvětlen. Samotná analýza proběhla na základě předem stanovených kritérií, kterými jsou literárněhistorické hledisko, hledisko poměru rozložení světové a národní literatury, kritérium typu návodných otázek

a mezipředmětových vztahů. Na základě těchto bodů proběhla analýza jednotlivých čítanek či jejich konkrétních kapitol.

Dotazníkové šetření proběhlo ve spolupráci se čtyřmi gymnázii Pardubického kraje a s gymnáziem v chorvatském Daruvaru. Tento celek je zaměřen na popis, realizaci a vyhodnocení výzkumu, kterého se zúčastnilo celkem 217 respondentů prvních ročníků středních škol a jehož cílem bylo zjistit vztah k čítankám používaným v hodinách literární výchovy. Z výsledků otázek, které dotazník obsahuje, lze vyvodit jisté závěry. Žánry, které dotazovaní zvolili jako nejoblíbenější – fantasy a povídky o lásce - nejsou obsaženy v čítankách pro první ročník středních škol. Nadpoloviční většina žáků čte čítanky, pouze protože musí, ne však z vlastní iniciativy, zároveň velké procento respondentů odpovědělo, že je čítanková četba baví, ale neshoduje se s četbou v jejich volném čase, s čímž je spojen i fakt, že si z čítanky doma nečte přibližně polovina žáků, zbytek ji doma používá v případě domácího úkolu spojeného s literárním úryvkem. Zřídka se objevila odpověď dobrovolné domácí čítankové četby. Tyto odpovědi byly odůvodněny zájmem o myšlenku autora díla. Rozdíl mezi českými a daruvarskými respondenty lze sledovat v otázce zabývající se motivací k četbě. Zatímco většina českých žáků není motivována čítankou, u Daruvaru je poměr rozdělen na poloviny. Motivací k četbě jsou různorodé faktory od rodiny, přátel či učitele přes recenze a anotace až k tištěným či virtuálním médiím. Jako nejvíce rušivý element žáci zvolili nezájem vybraných ukázek a přílišnou délku textu. Grafická podoba čítanky je důležitá pro polovinu respondentů z České republiky, u těch chorvatských lze sledovat větší důraz na grafickou stránku, kterou se zabývají více než 3/4 dotazovaných. Otázky týkající se změny čítanek a osobního komentáře žáka jsou úzce propojeny, tudíž byly zaznamenány obdobné odpovědi, jako například faktor délky textu, zajímavosti a srozumitelnosti ukázek. Avšak obecně jsou žáci se svými čítankami spíše spokojeni. Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že základní schéma hodiny na všech zkoumaných školách probíhá stylem výklad – zápis – četba – rozbor, proloženým občasným doprovodným materiálem jako je CD či DVD nahrávka a také zkoušením.

Na základě výsledků práce bych doporučila vedle výuky klasické literární výchovy, v níž se pracuje pouze s čítankovými texty, zařadit také práci s aktuální literaturou, která jsou žákům blízká, což by bylo možné zrealizovat v rámci čtenářských dílen, kde by žáci nezpracovávali čítankovou četbu, ale četbu vlastní,

tudíž by byly uspokojeny jak jejich potřeby, tak by byla probrána látka, která je ve školních osnovách. Co se gymnázia v Daruvaru týče, doporučila bych vytvořit novou čítanku obsahující pouze texty českých autorů doplněné o texty autorů krajanských.

Seznam grafů

| | |
|---|----|
| Graf 1 - škola - rozložení respondentů..... | 56 |
| Graf 2 - Jaký žánr preferuješ? - Česká gymnázia | 57 |
| Graf 3 - Jaký žánr preferuješ? - gymnázium Daruvar | 58 |
| Graf 4 - Jaký je tvůj vztah k čítankové četbě? - česká gymnázia | 59 |
| Graf 5 - Jaký je tvůj vztah k čítankové četbě - gymnázium Daruvar | 60 |
| Graf 6 - Čteš si z čítanky i doma? - česká gymnázia | 61 |
| Graf 7 - Čteš si z čítanky i doma? - gymnázium Daruvar | 62 |
| Graf 8 - Motivují tě texty z čítanky k výběru volnočasové literatury? - česká gymnázia | 63 |
| Graf 9 - Motivují tě texty z čítanky k výběru volnočasové literatury? - gymnázium Daruvar | 64 |
| Graf 10- Na čítance mi vadí. - česká gymnázia | 66 |
| Graf 11 - Na čítance mi vadí. - gymnázium Daruvar | 67 |
| Graf 12 - Je pro tebe důležitá grafická podoba čítanky? - česká gymnázia..... | 68 |
| Graf 13 - Je pro tebe důležitá grafická podoba čítanky? - gymnázium Daruvar | 69 |

Seznam zdrojů

BLÁHOVÁ, Renata, DOROVSKÁ, Ivana. *Literatura pro 1. ročník středních škol*. Vyd. 1. Brno: Didaktis, c2008. ISBN 978-80-7358-115-2.

ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2. upr. vyd., v SPN-pedag. nakl. vyd. 1. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-859-3747-6.

CENEK, Svatopluk. *Úvod do teorie literární výchovy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1979.

GAVORA, Peter. *Žiak a text*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. ISBN 80-08-00333-2.

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýcvonného oboru*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.

CHRÁSKA, Miroslav. *Základy výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc: Tripolia, 1998. Edice českého jazyka a literatury (Tripolia). ISBN 80-706-7798-8.

KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807367-571-4.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. K čítankám na 2. stupni základní školy (se zaměřením na čítanky pro 6. ročník). *Český jazyk a literatura*. SPN-pedagogické nakladatelství, akciová společnost, a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián, 2003, **54/2003-2004**(1), 1-7. ISSN 0009-0786.

Literatura. *Gasbag* [online]. [cit. 2016-05-16]. Dostupné z: <http://www.gasbag.wz.cz/tema/rocnik3/cislo8/08-03.htm>

MACHYTKA, Jaroslav. *Metodika literární výchovy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1962.

MARTINKOVÁ, Věra a kol. *Čítanka 1: [starověk, středověk, renesance, humanismus, baroko, klasicismus, národní obrození] : pro střední školy*. 2. vyd. v nakl. Tripolia, (celkově 4. vyd.). Praha: Tripolia, 2001. Edice českého jazyka a literatury (Tripolia). ISBN 80-864-4814-2.

NEZKUSIL, Vladimír. Problémy s učebnicí literární výchovy pro 7. ročník ZŠ. *Český jazyk a literatura*. SPN-pedagogické nakladatelství, akciová společnost, a nakladatelství učebnic Fortuna, JUDr. František Talián, 1992, **43/1992-1993**(1-2).

Obrazovanje na jeziku i pismu nacionalnih manjina. *Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske* [online]. 2016 [cit. 2016-05-16]. Dostupné z: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3154>

PROCHÁZKOVÁ, Jana. *Analýza výběru textů do čítanek pro 2. stupeň ZŠ*. Praha, 2011. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Mgr. Štěpánka Klumparová.

PROKOP, Vladimír. *Čítanka k Dějinám literatury od starověku do počátku 19. století*. 1. vyd. 2003.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998, s. 13. ISBN 80-85931-49-4

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 2016-04-05]. Dostupné z WWW:

<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>.

ISBN 978-80-87000-11-3.

SLANAŘ, Otakar. *Čítanka 1: k Literatuře - přehledu SŠ učiva*. 1. vyd. Třebíč: Petra Velanová, 2006. Maturita (Petra Velanová). ISBN 80-902-5718-6.

SOCHROVÁ, Marie. *Čítanka I. k Literatuře v kostce: [starověk, středověk, renesance, humanismus, baroko, klasicismus, národní obrození] : pro střední školy*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2007. V kostce (Fragment). ISBN 978-80-253-0186-9.

SOUKAL, Josef. *Čítanka pro I. ročník gymnázií: [starověk, středověk, renesance, humanismus, baroko, klasicismus, národní obrození] : pro střední školy*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2001. V kostce (Fragment). ISBN 80-723-5153-2.

Učební osnovy pro výuku předmětu český jazyk v gymnáziu. *Narodne novine: Službeni list Republike Hrvatske*. 2010, **2010**(29), 2-17.

VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2761-4.

Příloha č. 1 – dotazník

- 1) Pohlaví
 - a) žena
 - b) muž

- 2) Věk

- 3) Škola

- 4) Třída

- 5) Jaký žánr preferuješ? (vyber pouze **jednu** odpověď)
 - a) poezie
 - b) fantasy
 - c) sci-fi
 - d) detektivní povídky
 - e) povídky o lásce
 - f) povídky o zvířatech
 - g) povídky s dětským hrdinou
 - h) dobrodružné povídky
 - i) hororové povídky
 - j) historické romány
 - k) válečné romány
 - l) pohádky
 - m) pověsti
 - n) komiksy
 - o) naučná literatura
 - p) gamebook

- 6) Jaký je tvůj vztah k čítankové četbě?
 - a) baví mě ji číst a shoduje se s četbou, kterou čtu ve volném čase
 - b) baví mě ji číst, ale neshoduje se s četbou, kterou čtu ve volném čase
 - c) čtu ji, protože musím

- 7) Čteš si z čítanky i doma?
 - a) ano
 - b) jen když je domácí úkol spojený s textem z čítanky
 - c) ne, nikdy

- 8) Pokud si z čítanky čteš doma, proč?

9) Motivují tě texty z čítanky k výběru volnočasové literatury?

- a) ano
- b) ne

10) Pokud tě nemotivuje čítanka, kdo nebo co tě motivuje k četbě?

11) Na čítance mi vadí (**lze označit více odpovědí**):

- a) výběr autorů – moc českých
- b) výběr autorů – moc zahraničních
- c) délka textu – příliš krátké
- d) délka textu – příliš dlouhé
- e) ukázky jsou nezajímavé

12) Je pro tebe důležitá grafická podoba čítanky?

- a) ano
- b) ne

13) Co bys na čítance, kterou používáte ve škole změnil/a?

14) Tvůj osobní komentář k čítance

15) Jak u vás ve třídě vypadá typická hodina literatury?

16) Jaká je tvoje nejoblíbenější kniha?